



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

Una propuesta metodológica  
para favorecer el desarrollo  
socioemocional. Aula de P1.

**Trabajo fin de grado presentado por:** Margarita López Sastre

**Titulación:** Grado en maestro de Ed. Infantil

**Modalidad de propuesta:** Proyecto metodológico

**Directora:** Ana León Mejía

## **RESUMEN**

La evolución social deja paso a una nueva concepción del término “guardería” para convertirse en escuela o espacio de aprendizaje. En el marco teórico de este trabajo se recogen diversos estudios que avalan una propuesta metodológica innovadora que contribuye al desarrollo integral del alumno a través de actividades, rutinas, uso inteligente de los espacios y la actitud docente. La relación entre la neurociencia y la educación, la existencia de diferentes programas de desarrollo del pensamiento emocional, así como la necesidad de desarrollar nuevos modelos de aprendizaje para el primer año de vida, son propulsores de la creación de este proyecto que recoge diversas formas de trabajar competencias socioemocionales en el primer ciclo de educación infantil.

**Palabras clave:** competencias socioemocionales, inteligencia emocional, neurociencia, innovación, desarrollo integral, espacios, actitud docente.

# ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN .....	2
2.	OBJETIVOS .....	3
3.	MARCO TEÓRICO .....	4
3.1.	Influencia de la neurociencia en la educación emocional .....	4
3.2.	Inteligencia emocional y competencias emocionales .....	5
3.3.	Desarrollo socioemocional en edades tempranas .....	7
3.3.1.	La figura de referencia y el apego infantil.....	8
3.3.2.	Pensamiento emocional y lenguaje.....	10
3.3.3.	Los sentidos y su relación con los estados emocionales .....	11
3.3.4.	El juego: actividad emocionalmente placentera .....	12
3.4.	Técnicas y programas de inteligencia emocional .....	13
4.	CONTEXTUALIZACIÓN .....	16
4.1.	Características del centro .....	16
4.2.	Características de los alumnos.....	16
5.	PROPUESTA DIDÁCTICA.....	17
5.1.	Justificación .....	17
5.2.	Presentación .....	18
5.3.	Marco legal .....	18
5.4.	Metodología.....	20
5.5.	Competencias .....	21
5.6.	Objetivos .....	22
5.7.	Contenidos.....	22
5.8.	Actividades .....	23
5.9.	Cronograma.....	28
5.10.	Recursos.....	30
5.11.	EVALUACIÓN.....	32
5.12.	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....	35

6.	CONCLUSIONES.....	36
7.	CONSIDERACIONES FINALES .....	37
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39
8.1.	Bibliografía .....	41

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1:	Fases en el desarrollo del vínculo afectivo según Bowlby (1973):.....	9
Tabla 2:	Hitos del desarrollo normal de los 12 a los 24 meses: .....	11
Tabla 3.	Actividad 1. El silencio.....	24
Tabla 4.	Actividad 2. Música relajante .....	24
Tabla 5.	Actividad 3. Emoción gestuada.....	25
Tabla 6.	Actividad 4. Control postural.....	25
Tabla 7.	Actividad 5. La caja de los afectos .....	26
Tabla 8.	Actividad 6. Ejercicio aeróbico .....	26
Tabla 9.	Actividad 7. Conciencia emocional. Espacio cambiador. ....	27
Tabla 10.	Actividad 8. Espacio curioso .....	27
Tabla 11.	Actividad 9. Espacio chill out .....	28
Tabla 12.	Cronograma diario (rutinas de aula).....	29
Tabla 13.	Espacio chill out .....	30
Tabla 14.	Espacio cambiador.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Tabla 15.	Espacio curioso.....	31
Figura 1:	Habilidades que componen la inteligencia emocional según Goleman (1995)6	
Figura 2.	Competencias emocionales según Bisquerra (2012).....	6
Figura 3:	Elaboración propia. Basada en Bisquerra et al. (2012).....	15
Figura 4:	Protocolo resolución de conflictos. Extraído de Programa de pensamiento emocional Grupo Zola (2019).....	15
Figura 5:	Contenidos relacionados con la propuesta. Elaboración propia. Extraído de Orden ECI 3960/2007.....	19
Figura 6:	Contenidos de la propuesta en relación con las competencias emocionales según Bisquerra (2010). Elaboración propia. ....	23
Figura 7.	Cronograma anual. Elaboración propia. ....	29

## **1. INTRODUCCIÓN**

En este trabajo se expone una propuesta metodológica para mejorar la práctica docente en el aula de un año de infantil con el fin de preparar a los más pequeños a desarrollar habilidades socioemocionales, contribuyendo así, a su desarrollo integral. A través de los espacios, y teniendo en cuenta el momento evolutivo del alumno, el maestro guiará a los niños para que progresivamente aprendan más sobre sus emociones y cómo manejarlas, manejen sus relaciones interpersonales y se enfrenten a diferentes situaciones diarias con éxito. Utilizando este método se pretende allanar el camino para la adquisición de competencias que fomenten el desarrollo de la inteligencia emocional de una manera óptima y enriquecedora.

En la educación en general, pero sobre todo en la infancia tan temprana (un año), se debe partir de una base afectiva y de seguridad para que los alumnos se sientan cómodos y puedan adquirir nuevos aprendizajes. El maestro debe ofrecer oportunidades y espacios adecuados en el aula que generen diferentes sensaciones y estímulos con los que aprender habilidades socioemocionales, acompañar a los niños como guía y facilitador de situaciones que inviten a pensar, investigar, experimentar, etc. Punset (2012) afirma que los niños necesitan entornos dónde se propicien emociones positivas para alcanzar la felicidad, la cual se consigue desarrollando la inteligencia emocional.

Diferentes investigaciones han reconocido que la ansiedad, el estrés y los entornos poco favorables tienen grandes consecuencias sobre el desarrollo socio-emocional de los niños. Lantieri y Nambiar (2012) sostienen que “ayudar a los niños a desarrollar buenas aptitudes sociales y emocionales en una fase temprana de la infancia da lugar a enormes diferencias en su salud y bienestar a largo plazo” (citado en Bisquerra, et al. 2012, p. 73). Es por ello que surge esta iniciativa aproximándonos a la idea de que existe una necesidad imperiosa de crear métodos de trabajo alternativos e innovadores que contribuyan al desarrollo integral del alumnado desde la primera infancia.

En las siguientes páginas se concretarán los objetivos de TFG, el marco teórico sobre el que se sustenta la propuesta, el desarrollo de esta y, por último, las conclusiones.

## **2. OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

- Diseñar e implementar cambios en el aula de P1 de modo que se favorezca el desarrollo integral y, muy especialmente, las competencias socio emocionales en la primera infancia y ciclo de educación infantil.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Examinar teóricamente la relación entre la neurociencia y la educación mediante una revisión bibliográfica.
- Fundamentar la importancia de la enseñanza de competencias emocionales en edades tempranas.
- Repasar y dar visibilidad a diferentes modelos para enseñar habilidades sociales y emocionales en infantil.
- Diseñar y llevar a cabo cambios en el aula de P1, inculcando en el alumnado actitudes y comportamientos socioemocionales positivos que contribuyan a su desarrollo integral.
- Asentar las bases para la adquisición de otras técnicas o habilidades emocionales más complejas en el futuro.
- Contribuir al desarrollo profesional docente mediante la puesta en marcha de métodos innovadores en el aula reflexionando sobre la práctica.

### **3. MARCO TEÓRICO**

Por un lado, en este epígrafe, se hace una aproximación teórica a la relación que existe entre la neurociencia y la educación emocional; por otro, se repasa el concepto de inteligencia emocional y se exponen las competencias que se atribuyen al término. También, se refleja la importancia que tiene utilizar métodos que fomenten el desarrollo socioemocional en edades tempranas y se recogen distintos programas de educación emocional que se utilizan en la actualidad.

#### **3.1. Influencia de la neurociencia en la educación emocional**

Mora 2017 afirma que existe un gran interés por crear un entendimiento entre la Educación y la Neurociencia; un interés que aumenta rápidamente y de forma acelerada en los últimos años (Mora, 2017). No es el único que defiende que debe haber una conexión entre ambas disciplinas, así Blakemore y Frith (2005) afirman que “el cerebro ha evolucionado para educar y ser educado” (p.21) e inciden en la necesidad de colaboración que existe entre profesionales de la educación y de esta ciencia, ya que la unión entre ambas disciplinas podría ser de gran ayuda para desarrollar al máximo las capacidades de los niños y niñas; siempre de la mano de la psicología evolutiva, que sirve de “mediador” entre la educación y la neurociencia. Reconocen que los avances son lentos por falta de medios, pero sostienen que los adelantos tecnológicos referidos a neuroimágenes les han dotado de gran información y sus estudios han revelado que “muchos trastornos que afectan sobre todo al conocimiento social – emocional se reconocen actualmente como lo que son: afecciones susceptibles de mejora” (Blakemore y Frith, 2005, p. 168). Con estos avances científicos, Blakemore y Frith, (2005) tienen claro que el mundo educativo está sufriendo una transformación.

Para Mora (2017) la neuroeducación es una nueva manera de percibir la enseñanza, una enseñanza que utilice los descubrimientos científicos en su propio beneficio y remarca que, entre otros, la neuroeducación apunta a “conocer herramientas que sirvan para formar mejor ciudadanos críticos, logrando un equilibrio entre emoción y cognición” (Mora, 2017, p. 35). Por su parte, Goleman (1996) diferencia el cerebro en dos mentes, la racional y la emocional y afirma que el desarrollo de las funciones cognitivas se construye sobre el cerebro emocional, de ahí la gran influencia que las emociones pueden ejercer en el funcionamiento global del cerebro. Mora (2017) coincide con Goleman (1996) cuando

afirma que las emociones son los pilares básicos sobre los que se asientan casi todas las estructuras cerebrales. De acuerdo con esto Mora (2017) considera que sin emoción no habrá razón y afirma que sin la emoción o la mente emocional a la que se refería Goleman (1996), el mundo se pararía. Defiende, además, que el binomio cognición–emoción es un binomio indisoluble y que este binomio es esencial para “entender la esencia de lo que es enseñar y aprender”. En definitiva, sostiene que “la emoción, los sentimientos, sus mecanismos cerebrales y su expresión en la conducta, siguen siendo la base, el pilar esencial, que debemos conocer para construir un edificio sólido sobre la enseñanza” (Mora, 2017, p 55).

### **3.2. Inteligencia emocional y competencias emocionales**

Goleman (1996) revolucionó el panorama pedagógico con su libro “*Inteligencia Emocional*” en el que fusiona la neurociencia y la psicología evolutiva. Sus estudios de investigación le llevaron a demostrar que el coeficiente intelectual de una persona representa un veinte por ciento de la capacidad cerebral que tiene un individuo para afrontar con éxito la vida y que el resto está formado por diversos factores que componen la inteligencia emocional (Goleman, 1996). Luego, el éxito en la vida depende fielmente de la inteligencia emocional y es la herramienta de la que dispone el ser humano para utilizar de manera eficiente el coeficiente intelectual (Lantieri & Goleman, 2015). La organización CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), fundada por Daniel Goleman, Linda Lantieri y otros colegas, se dedica al estudio del uso de la educación social y emocional como parte integrante del sistema educativo; para ello, concretaron cinco grupos de habilidades que pueden trabajarse con los niños y que contribuyan al desarrollo de la inteligencia emocional (Lantieri y Goleman, 2015).



Figura 1: Habilidades que componen la inteligencia emocional según Goleman (1995)

Años más tarde, después de estudiar con detenimiento el modelo propuesto por GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica de la Universitat de Barcelona), Bisquerra (2009), engloba las competencias emocionales en cinco grupos, algo distintas a las que proponía Goleman (1995):



Figura 2. Competencias emocionales según Bisquerra (2012).

Competencias emocionales según Bisquerra (2012):

- Conciencia emocional: conocer las propias emociones y de los otros.
- Regulación emocional: dar respuesta apropiada a las emociones que experimentamos.
- Autonomía emocional: capacidad de no verse seriamente afectado por los estímulos del entorno. Requiere de autoestima, autoconfianza, percepción de autoeficacia, automotivación y responsabilidad.

- Habilidades socio-emocionales: competencias que facilitan las relaciones interpersonales.
- Competencias para la vida y el bienestar personal y social: conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social.

Bisquerra (2000) define la educación emocional como el “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, et al., 2012, p. 27). Ambas propuestas de competencias incluyen el desarrollo de la conciencia emocional, relacionado con el conocimiento de emociones. Mora y Sangunetti (2004) definen emoción como la reacción en forma de conducta de manera subjetiva que se produce con la llegada de información del mundo externo o interno (memoria) del individuo, al cerebro. En concreto al cerebro emocional en el que se encuentra el sistema límbico que es, en parte, responsable de la elaboración de conductas emocionales (Bisquerra et al., 2012).

### **3.3.Desarrollo socioemocional en edades tempranas**

Una vez ubicado el tema que nos ocupa, se hará un repaso por los diferentes investigadores que proporcionan información valiosa de la importancia de la educación y el desarrollo socioemocional en la primera infancia. Perner (1994) reconoce que los niños de un año y seis meses tienen cierta consciencia de los estados mentales de los otros (citado en Astintong, 1998). Además, Astintong (1998) sostiene que:

La “interacción social verdadera” sucede en los primeros meses de vida en la que los bebés responden a la sonrisa de otra de persona, afirmando que es el primer hito evolutivo social en la vida del niño, meses más tarde es capaz de diferenciar entre personas extrañas y conocidas, por lo que puede distinguir entre la persona que le proporciona un ambiente seguro de la que no, y afirma que esto “marca una nueva sensibilidad emocional (Astintong, 1998, p. 56).

Por su parte Goleman (1996) hace especial hincapié en la influencia del entorno -ambiente- en el momento de moldear los circuitos neuronales emocionales y sociales de los niños (Goleman, 1996). Diversas investigaciones sostienen que durante el final del primer año los niños son capaces de responder de manera diferente en función de las expresiones emocionales de su figura de referencia (Astintong, 1998). Uno de esos estudios fue el que

realizaron Haviland y Lelwica (1987) con bebés de diez semanas en el que se descubrió que éstos tienen la capacidad de mostrar la misma emoción que sus figuras de apego de forma congruente, luego las reconocían y respondían acorde con la emoción mostrada con el adulto referente. Las emociones con las que trabajaron fue alegría, tristeza y enfado. Concluyeron en que los bebés no copiaban/imitaban al adulto sino que respondían a su estado emocional (citado en Madruga et al., 2010).

Esta teoría sobre el reconocimiento de emociones también la sostuvo Lewis (2000) en su modelo evolucionista. En lo que a transmisión de emociones se refiere este modelo se basa en la capacidad innata del recién nacido y defiende que, en un primer momento, se muestran bipolares demostrando angustia a través del llanto o el placer a través de muestras de satisfacción; a los 8 meses ya han aparecido otras emociones como la indignación, frustración, sorpresa, alegría, ira, el miedo y el asco y que el bebé las manifiesta a través de conductas como la conocida “sonrisa social”, la succión, los diferentes tipos de llanto y diferentes expresiones faciales (Madruga et al., 2010). Años antes, Robert Havighurst (1900-1991), en la misma línea, elaboró la teoría para “toda la vida” y propone diferentes etapas de desarrollo de la persona y las diferentes tareas evolutivas que son propias de cada una; para el primer año de vida, señala que las tareas evolutivas son maduración de los sistemas sensoriales y motores, vinculación emocional o apego e inteligencia sensoriomotora y la permanencia del objeto (citado en Madruga et al., 2010).

### **3.3.1. La figura de referencia y el apego infantil**

La inmadurez del neonato se traduce en una infancia prolongada en la que su supervivencia depende de las atenciones y cuidados de los progenitores. Es el momento de la tarea evolutiva de vinculación (Havighurst, 1900-1991), Por fortuna, los bebés corresponden pronto a las emociones de los adultos y exhiben otras tantas expresiones reconocidas. Esta afinidad emocional, unida a otros dispositivos de interacción tempranos y a la propia sensibilidad de los cuidadores, permite que rápidamente se establezca entre ambos una estrecha comunicación y se instaure un vínculo afectivo conocido como apego (Madruga et al., 2010, p. 119). Desde la perspectiva psicoanalista, las investigadoras Burlingham y Freud (1942), realizaron un estudio con el que se obtuvo, entre otros, que los niños entre los doce y veinticuatro meses es cuando alcanzan un pleno desarrollo en la vinculación entre la figura de referencia y el niño; coincidentes con teoría del desarrollo del apego de Bowlby

(1969) que sostenía que alrededor de los 7 meses y hasta los veinticuatro meses el niño se encuentra en la fase 3 (véase tabla 1) descrita como “de apego propiamente dicha” (Madruga et al., 2010). En este sentido Bowlby (1969) sostiene que:

Lo que por motivos de conveniencia denomino teoría del apego es una forma de conceptualizar la tendencia de los seres humanos a crear fuertes lazos afectivos con determinadas personas en particular y un intento de explicar la amplia variedad de formas de dolor emocional y trastornos de personalidad, tales como la ansiedad, la ira, la depresión y el alejamiento emocional, que se producen como consecuencia de la separación indeseada y de la pérdida afectiva (citado en Marrone, 2001, p. 31).

*Tabla 1: Fases en el desarrollo del vínculo afectivo según Bowlby (1973):*

<b>Fase 1:</b> Orientación y señales sin discriminación de figura (desde el nacimiento hasta las ocho/doce semanas).
<b>Fase 2:</b> Orientación y señales dirigidas hacia una o más figuras discriminadas (entre los dos/tres meses y los seis/siete).
<b>Fase 3:</b> Mantenimiento de la proximidad hacia una figura por medio tanto de la locomoción como de señales (desde los seis/siete meses a los veinticuatro). Fase de apego.
<b>Fase 4:</b> Formación de una asociación con adaptación al objetivo (desde los veinticuatro meses en adelante).

Fuente: Adaptación de Madruga, et al. (2010).

La investigación que Ainsworth et al. (1978) realizaron con niños, conocida como “situación extraña”, revelaron que, en función del grado de confianza que el niño mostraba con su figura de referencia y su conducta, se podían establecer diferentes clases de apego: apego seguro y apego inseguro pudiendo ser este último de tipo evasivo o evitativo. Años más tarde Main y Solomon (1986, 1990) describieron un tipo nuevo de apego conocido como desorganizado o desorientado (citado en Madruga, et al., 2010). En un estudio longitudinal, realizado en Minneapolis, Sourfre y Egeland (1991) descubrieron con sus investigaciones que el tipo de apego que establecían los niños con la figura de referencia hacia el año y medio tenía repercusiones años más tarde:

[...]los niños con apegos inseguros tienden a generar hostilidad en los demás lo que, con mucha probabilidad, incita a los otros a reaccionar con agresividad, confirmando así el modelo original del niño. A la par, los niños con apego seguro suelen escoger como compañeros a quienes confirman sus expectativas de apoyo mutuo [...] Los pequeños que manifestaban un apego seguro a los doce o dieciocho meses eran, años

más tarde, descritos por sus profesores como más empáticos, socialmente más competentes y con más amigos que aquellos que tiempo atrás fueron clasificados como inseguros (Madruga et al., 2010, p. 134)

Conviene remarcar que el apego se puede establecer con una o más personas y que este puede ser diferente con cada una de ellas; además se considera que “al final del primer año el bebé podría sentirse apegado a varias y diferentes personas como el padre, la madre, los familiares cercanos y otros cuidadores” (Madruga et al., 2010, p. 128). Bowlby (1969) también creía que el apego no necesariamente se establece con una única persona. Con la creación de un ambiente seguro y de confianza en el que se utilicen caricias y muestras de afecto se trabajan las diferentes competencias emocionales, en especial el desarrollo de la empatía (Bisquerra et al., 2012).

### **3.3.2. Pensamiento emocional y lenguaje**

El ser humano es un ser social por naturaleza y necesita de la interacción con los demás para desarrollarse. Como ya se ha expuesto anteriormente el bebé necesita establecer vínculos de apego con figuras de referencia con las que interactúa y como base de esta relación se encuentra la comunicación y el lenguaje (Blakemore y Frith, 2005). De este modo, podemos afirmar que “el lenguaje funciona como una manera de compartir nuestros estados mentales” (Astintong, 1998, p. 96). Astintong (1998) describe pensamiento como “estados mentales, creencias, intenciones y emociones que motivan el comportamiento”; y la palabra – el habla – como “expresión de los estados mentales” del pensamiento (p. 96). Por su parte, Dunn et al. (1991) demostraron que los niños que a los dieciocho meses habían oído hablar de emociones, a los dos años hablaban más sobre ellos. Se sometió a estos niños a una prueba de reconocimiento de sentimientos a los seis años y medio de edad y se obtuvo que en la tarea de identificación y reconocimiento de emociones los chicos y chicas que rendían mejor ante esta tarea era en familias donde se hablaba mucho sobre las emociones (citado en Astintong, 1998). La Asociación de Pediatría Española establece que la reproducción del lenguaje comienza a los doce meses y que, a los dieciocho, el niño es capaz de reproducir unas 20 palabras y reconocer 150; además, en el segundo año de vida pasan del egocentrismo a capacidad de mostrar amor y protesta pasando por el desarrollo de la individualización, en cuanto a lo que se refiere a regulación emocional. (véase tabla 2).

Tabla 2: Hitos del desarrollo normal de los 12 a los 24 meses:

Hitos del desarrollo normal de los 12 a los 24 meses			
Mes	Lenguaje y comunicación	Regulación emocional	Afectivo relacional
13		Egocentrismo	
15	Intentos de señalar y vocalizar		
18	Usa 20 palabras y conoce 150. Articula vocales.	Desarrollo de la individualización	Angustia de separación
21			
24	Usa 100 – 200 palabras. Hace frases de dos palabras.	Capacidad de mostrar amor y protesta.	Disminuye la angustia por separación. Hace uso de objetos de transición.

Fuente: Elaboración propia basada en la Asociación Española de Pediatría (2008)

### 3.3.3. Los sentidos y su relación con los estados emocionales

Los sentidos son el medio de recibir información del exterior para ser procesada por el sistema cerebral. El lenguaje se recibe a través del sentido del oído y de la vista y se produce al mismo tiempo que se desarrollan capacidades motoras (Ayres, 1998). Además, Ayres (1998) sostiene que “las funciones mentales y sociales del cerebro se basan en un fundamento de procesos sensoriomotores” (Ayres, 1998, p. 16). Por su parte, Piaget afirmó que la etapa sensoriomotora pertenece a los dos primeros años de vida y que:

El niño desarrolla su inteligencia por medio de las únicas dos herramientas que tiene en su poder desde recién nacido: sus sentidos y su acción. Es decir, en el contacto con personas y con objetos, experimentando: palpando, chupando, dejando caer y repitiendo una y mil veces las mismas acciones. [...] Todo este desarrollo intelectual ocurre en el plano de la acción, de la experiencia concreta con los objetos, de allí el nombre: “sensoriomotor” (citado en Haeussler, 1983, p. 639).

Como se puede ver, al hilo de la información expuesta, desde el nacimiento el cerebro está en continua actividad y su manera de engrandecerse es en contacto con el mundo sensorial y emocional que rodea al niño/a. (Mora, 2017, p. 39). Mora (2009), asegura que toda entrada sensorial en el cerebro pasa por la amígdala (situada en el sistema límbico) y dota de componente emocional los aprendizajes, incide en que toda información recibida a través de los sentidos, antes de convertirse en pensamientos complejos y racionales, ya

poseen emoción puesto que han sido procesados por el sistema límbico o también conocido como “cerebro emocional” o “mente emocional”, innato en los seres humanos. En este sentido, Ayres (1998) afirma que “al organizar sensaciones, el niño va tomando el control de sus emociones, y aprende a mantenerse organizado durante periodos de tiempo más prolongados” (p. 23). Además, comenta que “la integración de las sensaciones proporciona los cimientos básicos para una buena relación con la gente” (p. 37) Estas sensaciones encargadas de “nutrir” el cerebro se reciben de manera sensorial a través de la vista, el oído, el tacto, el olfato, el gusto y por los otros sentidos, menos conocidos, vestibular y propioceptivo; todos ellos son necesarios para un desarrollo óptimo (Ayres, 1998). Las primeras evidencias de la importancia que tiene el sentido del tacto las encontramos en el estudio que hizo Harlow et al., (1958) en la Universidad de Wisconsin en la que se demostró que los monos Rhesus que usó para sus fines experimentales preferían una madre rodeada de felpa que de alambre, les proporcionaba seguridad consiguiendo así desarrollar un vínculo emocional saludable; años más tarde descubrió que estos Rhesus, de adultos, tenían problemas en el desarrollo de la vida social puesto que no había habido interacción social verdadera (Harlow y Harry, 1958). El sentido vestibular es aquel que recibe las sensaciones a través de los receptores vestibulares que se encuentran en el oído interno. Es por ello por lo que el sentido auditivo y vestibular están íntimamente relacionados. Ambos, junto con el sistema propioceptivo, son los encargados, del equilibrio, la orientación o el movimiento, entre otros. A través de los canales vestibulares y el nervio vestibular el cerebro recibe información sobre el espacio y la atracción gravitacional, en otras palabras, “la seguridad gravitacional es el cimiento sobre el que construimos nuestras relaciones interpersonales” (Ayres, 1998, p. 99). Es por ello por lo que los niños se sienten seguros y disfrutan con los movimientos de mecedoras, columpios, toboganes... o simplemente acunándolos; Ayres, asegura que la utilización de estos recursos “reducen la ansiedad y trastornos emocionales” (Ayres, 1998, p. 99). Por último, establece que, como producto final de una buena integración sensorial se encuentra el desarrollo de la autoestima, del autocontrol, de la confianza en sí mismo y de la estabilidad emocional.

#### **3.3.4. El juego: actividad emocionalmente placentera**

A través de los sentidos y de la percepción que el niño obtiene de la interacción con el entorno suceden los diferentes aprendizajes. El juego es la conducta que utilizan los niños para aprender con el estímulo de la curiosidad, esto resulta de un estímulo externo que

continúa con una respuesta motora cada vez diferente que potencia la curiosidad. El juego es “un invento poderoso de la naturaleza” (Mora, 2017, p. 79), innato en el ser que posibilita que se desarrolle el cerebro en toda su magnitud. (Mora, 2017). Mora (2012) considera que la curiosidad es un pilar fundamental sobre el que descansan las emociones. También afirma que el juego es la parte visible (conducta) que el niño utiliza para aprender. El juego se produce por mecanismos que conjuntan la curiosidad con la emoción, la recompensa y el placer. (Bisquerra et al., 2012). Mora (2017) también apunta que el juego es un mecanismo emocional disfrazado con el que el niño adquiere capacidades como la atención y la memoria, imprescindibles para el desarrollo de la inteligencia emocional. García-Narvarro (2012) sostiene que mediante el juego los niños desarrollan estrategias para afrontar la frustración, el control de impulsos, la escucha activa y la atención; por lo tanto, el juego es una herramienta muy valiosa para el desarrollo de la inteligencia emocional (Bisquerra, et al., 2012)

### **3.4. Técnicas y programas de inteligencia emocional**

La práctica sistemática de acciones que pongan en marcha habilidades para contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional se denomina aprendizaje social y emocional (SEL) y no son incompatibles con el aprendizaje de habilidades académicas, de hecho, hay estudios que certifican que “los estudiantes obtienen mejores resultados académicos cuando el aprendizaje académico se combina con el social emocional” (Lantieri y Goleman, 2015, p.36). Lantieri (2005) propone dos técnicas para trabajar la relajación y la atención: relajación muscular progresiva y la atención plena. Para poner en marcha estas técnicas se ciñe, entre otras, a varias “directrices” antes de comenzar: El adulto debe conocer y trabajar las técnicas para dominarlas actuando este como guía, los niños como agente activo en el proceso de aprendizaje e integrar rutinas de pensamiento emocional a diario. Rutinas de pensamiento emocional (Lantieri & Goleman, 2015):

1. Establecer un ritual de relajación antes de empezar a comer.
2. Crear un rincón de la paz.
3. Enseñar la actividad de “autorrelajación”.
4. Escuchar música relajante.
5. Hacer un hueco para el silencio y la tranquilidad.
6. Dirigir los sucesos perturbadores o violentos que presencie el niño.

7. Respetar la naturaleza y salir al aire libre.
8. Ayudar a comprender los indicios corporales.
9. Aprovechar el momento de contar cuentos.

El seguimiento de estas “normas” y la integración de las rutinas ayudará a desarrollar en el futuro técnicas de relajación y atención plena. (Lantieri & Goleman, 2015). Además de enseñar habilidades socioemocionales basadas en las competencias propone “la creación de un entorno propicio para el aprendizaje que sea seguro, respetuoso [...] que se caracterice por relaciones de apoyo tanto entre los estudiantes como entre estudiantes y docentes [...] esto conlleva [...] gestionar el entorno de todo el centro, [...]” (Bisquerra et al., 2012, p. 74). García-Navarro (2012) aporta una serie de recursos para trabajar la regulación emocional en el aula o en familia (Bisquerra et al., 2012):

- La música como recurso para la gestión emocional.
- Jugar.
- Dar caricias y muestras de afecto, utilizar el contacto físico.
- Cantar y bailar ayuda a generar bienestar.

Otra propuesta es la que sugiere López–Cassa (2012), maestra, psicopedagoga y doctora en ciencias de la educación en la que resalta la figura del docente e insiste en su entusiasmo e implicación, así como, en la forma sistemática e intencional de ponerla en práctica en el aula. Entre los ejercicios prácticos que se pueden hacer en el aula que sugiere (citado en Bisquerra et al., 2012):

- ¿Cómo me siento? Consiste en preguntar al niño cómo se siente, en el caso de que no se puedan expresar verbalmente el educador acompañará esta expresión con una palabra que identifique la emoción que siente.
- Me cuidan y me cuido: Favorece las relaciones sociales y contribuye a la propia autoestima para ello propone: masajes, bailar sin perder el contacto físico, decir mensajes positivos y practicar los abrazos.
- Sentir y comunicar emociones: Dar tiempo a los niños para que expresen sus estados de ánimo tanto negativos como positivos a los demás aprendiendo así a ser asertivos y a empatizar.
- La caja de los afectos: Herramienta que ayuda a desplegar estrategias de relación.

Segovia (2012), presidenta de la Institución Educativa SEK, comparte en el “Cuaderno Faros” cómo es el programa de aprendizaje social y emocional que utilizan en estos centros. El Programa de Inteligencia Social y Emocional se llevó a la práctica en un proceso ordenado que se resume en:

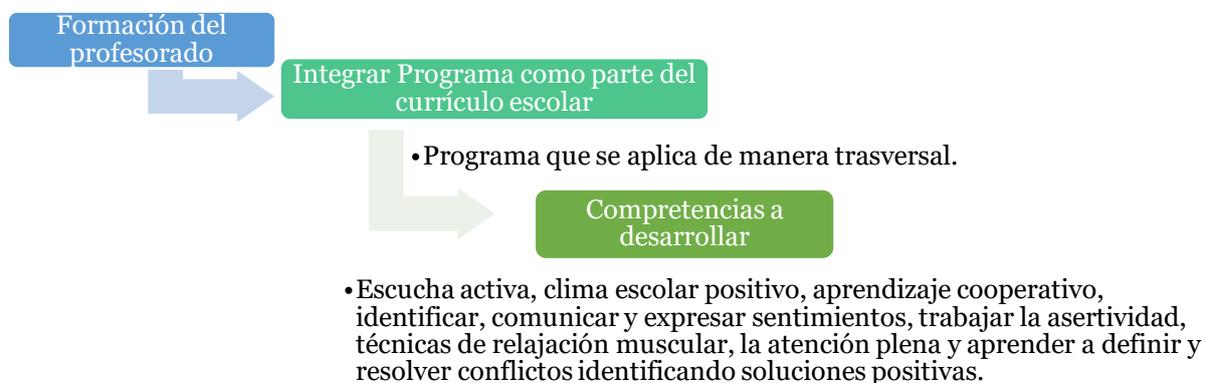


Figura 3: Elaboración propia. Basada en Bisquerra et al. (2012)

El objetivo es “lograr que los alumnos sean capaces de gestionar, reconocer las emociones, desarrollar la comprensión e interés por los demás y establecer relaciones positivas” (citado en Bisquerra et al., 2012, p. 109). García de Leániz, responsable del programa de pensamiento emocional de los colegios Zola, lleva desde el año 2007 implementando un programa de pensamiento emocional para todas las etapas educativas. Después de la difícil tarea de sensibilizar a la comunidad educativa y la selección de figuras referentes, llevó al aula el método de trabajo. Este método contempla tutorías, rutinas diarias (mindfulness y emociometro) y manejo de la resolución de conflictos. Para la resolución de conflictos utiliza 5 pasos: calmate, piensa, habla, escucha y busca soluciones; estos pasos se identifican con los cinco dedos de la mano, para los más pequeños lo adaptan y usan tres dedos: calmate, habla y escucha.



Figura 4: Protocolo resolución de conflictos. Extraído de Programa de pensamiento emocional Grupo Zola (2019)

Remarca la importancia de que los alumnos comiencen a usar esta estrategia de resolución de conflictos para ser más asertivos y empáticos, además de resolutivos y se busca la gestión emocional utilizando la vivencia de los alumnos. A este proyecto se sumo otra iniciativa sobre valores, quedando como resultado la coordinación de todo el centro en valores: “10 meses, 10 valores” que completa el programa.

## **4. CONTEXTUALIZACIÓN**

### **4.1. Características del centro**

El centro para el que va dirigido esta propuesta se encuentra en Madrid en una localidad residencial de clase medio–alta. Se trata de un centro grande que abarca todas las etapas educativas, desde infantil hasta bachillerato; es concertado a partir de tres años y privado para los primeros cursos de infantil (uno y dos años).

El proyecto educativo de centro se basa en tres pilares fundamentales: la innovación, la internacionalización y el pensamiento emocional. Estos grandes pilares sobre los que se sustenta la metodología de centro se concretan en diferentes proyectos adaptados a cada etapa educativa. En concreto, en infantil, se utiliza como método innovador la neuroeducación, la inmersión lingüística como parte de la internacionalización y para el desarrollo del pensamiento emocional utilizan un programa específico, que se lleva a cabo a partir de tres años (referenciado en el marco teórico de este trabajo – García Leániz –).

Por otra parte, otra característica a destacar es que en el primer ciclo de infantil cuenta con pareja educativa de aula, es decir dos profesoras. Es importante puesto que permite personalizar la enseñanza y tener más capacidad a la hora de adecuarse a las características individuales de los alumnos.

### **4.2. Características de los alumnos**

La propuesta va dirigida para el primer ciclo de infantil, en concreto para el aula de un año. Se trata de un grupo de catorce alumnos (6 niñas y 8 niños), es un grupo heterógeno. Debemos incidir en la gran diferencia que existe entre el más pequeño de la clase y el más mayor (nacidos en noviembre y nacidos en enero). Se encuentran en un momento en el cual los cambios que se producen son muy rápidos y constantes y la gran diferencia que existe entre unos y otros hace que el profesorado tenga que adecuarse a las necesidades de

aprendizaje de cada alumno de manera muy específica. No hay ningún alumno que presente una NEE diagnosticada, pero sí se percibe que uno de los alumnos necesita que se adecuen más las propuestas ya que no parece escuchar del todo bien, no responde a pequeñas comandas ni presenta un desarrollo lingüístico acorde a la edad.

## **5. PROPUESTA DIDÁCTICA**

### **5.1. Justificación**

Esta propuesta surge de la necesidad de crear métodos de trabajo que contribuyan al desarrollo integral, en especial a la adquisición de habilidades socioemocionales. Esto ayudará a que los más pequeños del cole afronten con éxito el programa de pensamiento emocional que se lleva a cabo en el segundo ciclo de infantil. Partiendo de la idea de Pérez (1998) que sostiene que “la capacidad emocional innata hay que entenderla no como una potencia o fuerza bruta a regular, equilibrar y controlar, sino como un potencial a desarrollar” ( p. 17) nace este modelo pedagógico. Así mismo, Pérez (1998) comprende que el desarrollo se da por aprendizajes basados en la imitación de los adultos y de otros niños y en todo lo que el niño recibe por parte del adulto influyendo en su carácter y en su conocimiento afectivo; además, la figura de referencia también comparte el autocontrol que tiene sobre sus estados animícos y sobre el que el niño construirá sus aprendizajes. Por otra parte, somos conscientes que en las primeras etapas de desarrollo existe más facilidad para adquirir ciertos aprendizajes tal y como afirma Pérez (1998):

En los primeros años de vida, en el cerebro humano las conexiones neuronales se forman con mucha más rapidez que durante el resto de la vida. Por lo cual, los procesos de aprendizaje se producen en esta etapa con mayor facilidad que en cualquier otro momento posterior. La primera infancia ofrece una oportunidad única de poner en marcha el desarrollo y educación de las capacidades emocionales y afectivas (Pérez, p. 98).

Además, diferentes especialistas sostienen que la inteligencia emocional se desarrolla desde la infancia. En concreto Bisquerra (2012) manifiesta la importancia de que se empiece desde edades tempranas y afirma que “la educación emocional debe empezar desde el nacimiento” (Bisquerra et al., 2012, p.11). En la misma línea Planells (2012) sostiene que la curiosidad, abre las puertas al aprendizaje y que la educación emocional tiene como fin capacitar a las personas para “adoptar una actitud positiva ante la vida” y

asegura que “adquirir competencias emocionales desde edades tempranas favorece el desarrollo académico y profesional, aumentando la prevención de las adversidades” (Bisquerra et al., 2012, p. 117).

## **5.2. Presentación**

Es una propuesta metodológica de carácter anual, flexible, que se adecúa al momento evolutivo de los alumnos. En esta edad, los niños cambian y evolucionan casi en “cada pestaño” y es importante ir adecuando los espacios para aprovechar los momentos de interés de los alumnos. Importantes hitos evolutivos de esta etapa como la formación del apego, el comienzo del lenguaje, el egocentrismo propio y la necesidad de reafirmarse en su persona, así como, las primeras interacciones sociales entre iguales, el movimiento y la curiosidad, serán utilizados en su propio beneficio para iniciarse en el reconocimiento de emociones, iniciarse en la autogestión, establecer relaciones positivas entre iguales, comunicarse de manera asertiva e ir adquiriendo valores, en definitiva al desarrollo progresivo de la inteligencia emocional. Se trata de una propuesta didáctica escolar por lo que cabe enmarcarla dentro de la Leyes que regulan la educación infantil tanto a nivel estatal como comunitario.

## **5.3. Marco legal**

El último marco legal aprobado a nivel estatal la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) trata de cambiar, ampliar o mejorar aspectos de la LOE, entre ellos rediseña las competencias quedando establecidas en siete, en lugar de ocho y se refiere a ellas como “competencias clave”, cabe señalar que en infantil no es obligatorio, pero sí remarca la importancia de trabajar en esta línea con los alumnos desde edades tempranas. La LOE (Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de Educación) hace alusión a esta etapa en su Título I capítulo I y la enmarca desde el nacimiento hasta los seis años. En el artículo 12 quedan recogidos los principios generales de esta etapa siendo uno de ellos contribuir al desarrollo físico, afectivo, social y emocional de los alumnos. Así mismo el artículo 13 contempla los objetivos que se deben perseguir; entre ellos y relacionado con el tema a tratar expone que es importante que esta etapa contribuya a: desarrollar las capacidades afectivas, relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse

en la resolución pacífica de conflictos y desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

La Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece y se regula la ordenación de la educación infantil, en el Artículo 5 punto 1 establece que los contenidos se organizarán en tres áreas para los dos ciclos: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación. Quedan recogidos en el anexo I de esta misma Ley (Áreas de la etapa de educación infantil). En la figura 5 se exponen algunos de los contenidos recogidos en esta Orden ECI y que sustentan la propuesta de aula.

En este mismo artículo, en el punto 4, hace referencia exclusiva al primer ciclo y remarca la importancia del desarrollo del lenguaje, el establecimiento de vínculos afectivos con los demás y a la regulación progresiva de emociones. En el Anexo II de la Orden ECI 3960/2007 se recogen orientaciones metodológicas y para la evaluación

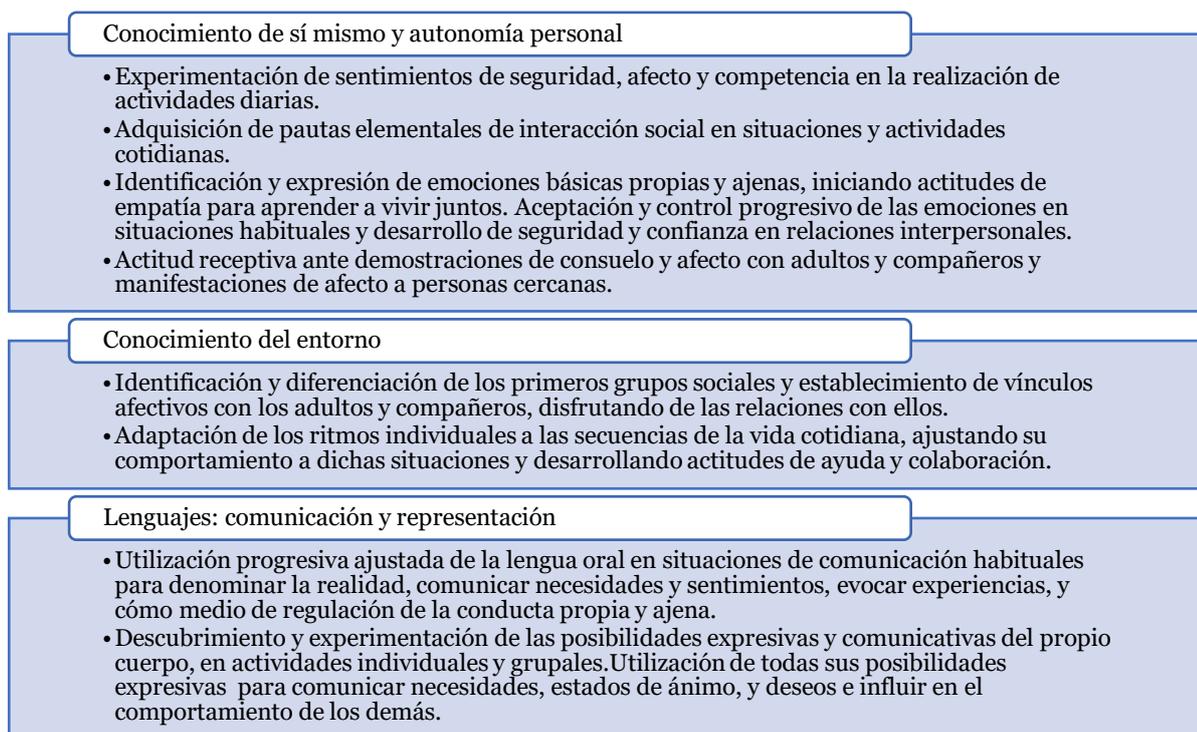


Figura 5: Contenidos relacionados con la propuesta. Elaboración propia. Extraído de Orden ECI 3960/2007.

A destacar: la atención a la diversidad propia de la etapa, enfoque globalizado a través de materiales que faciliten el desarrollo de los sentidos, aprendizaje significativo y vivencial, organización de los espacios (incide en que en el primer ciclo es importante que la

organización espacial estimule la interacción entre iguales así como con el adulto, el movimiento en libertad y las acciones sobre los objetos, en un marco de seguridad física y emocional), la organización del tiempo (se organizará según necesidades biológicas y sociales, se aprovecharán los momentos rutinarios de satisfacer necesidades primarias para crear vínculos afectivos con los alumnos. Las rutinas se consideran elementos organizadores que contribuyen a la creación de un ambiente seguro), la educación como tarea compartida entre toda la comunidad educativa y la evaluación de los procesos.

En el ámbito territorial encontramos el DECRETO 17/2008, del 6 de marzo, del consejo de gobierno, por el que se desarrolla para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil, publicado en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM). El artículo 4 recoge los objetivos generales de la etapa entre los que se encuentran: Desarrollar sus capacidades afectivas y relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. En el artículo 6 se establecen los contenidos mínimos para el primer ciclo:

- Adquisición de hábitos elementales de salud y bienestar, mejora de actividades motrices y habilidades manipulativas, desarrollo del lenguaje, establecimiento de vínculos afectivos con los demás y a la regulación progresiva de la expresión de sentimientos y emociones.
- Atención a los diferentes ámbitos de experiencia: desarrollo del lenguaje, juego, conocimiento y control del cuerpo, descubrimiento del entorno, convivencia con los demás, equilibrio y desarrollo de su afectividad y adquisición de hábitos de vida saludable.
- Adecuación a los distintos ritmos de aprendizaje y a las necesidades individuales de los alumnos.

También se considerará la ORDEN 680/2009, del 19 de febrero, por el que se regula para la Comunidad de Madrid la evaluación y los documentos de aplicación para la educación infantil.

#### **5.4. Metodología**

Para el desarrollo de esta propuesta se utiliza una metodología activa y vivencial con la que los alumnos participan y construyen sus aprendizajes. Para ello se diseña el espacio del

aula de tal manera que los pequeños puedan desarrollar sus habilidades en función del momento evolutivo en el que se encuentren y de sus intereses de esta manera conseguimos que el proceso de enseñanza sea personalizado y significativo. La configuración del aula y sus elementos se constituyen como recurso educativo que genera oportunidades de aprendizaje (Zabalza, 2010). La educación emocional se trabaja en todo momento del día de manera globalizadora e integral, haciendo uso de los espacios diseñados para tal fin y utilizando los momentos de rutinas (higiene, alimentación y sueño) propios de esta edad. Punset (2012) asegura que la manera de tratar la inteligencia emocional es abordarla de manera transversal sobre las aulas (Punset y Punset, 2012).

Se complementan los diferentes momentos del día con actividades diseñadas específicamente para preparar a los alumnos y dotarles de herramientas para enfrentarse con éxito al programa de pensamiento emocional que se propone para el segundo ciclo además de, contribuir a su desarrollo integral. Se trata de actividades que serán integradas como rutinas de aula. Entre ellas encontramos actividades que implican ejercicio físico, que fomentan el vínculo afectivo, que desarrollan la autoestima, la conciencia y la regulación emocional, y que fomentan las relaciones positivas y la comunicación entre iguales. Como ejemplo de actividades encontramos la realización de ejercicios motores o la utilización del silencio como técnica contemplativa, de hecho Lantieri (2012) defiende la utilización de espacios de silencio para alcanzar el equilibrio interior y dar sentido a la vida. También afirma que la práctica regular de actividades específicas destinadas al desarrollo de competencias emocionales refuerzan los circuitos neuronales que “subyacen la regulación emocional” (Bisquerra, y otros, 2012).

### **5.5. Competencias**

- Competencia en comunicación lingüística: se trabaja de manera integrada durante todo momento, es base fundamental de la propuesta.
- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo que les rodea: en el marco de la propuesta se dota de oportunidades de interacción con las personas y con diferentes objetos en distintos espacios.
- Competencia digital: se utiliza como soporte visual en algunas ocasiones y como medio de intercambio de comunicación con las familias.

- Competencia social: durante toda la jornada se fomentan actitudes de respeto y tolerancia hacia los demás y se fomentan las relaciones interpersonales sanas.
- Competencia de aprender a aprender: dejar a los alumnos experimentar, vivir, hacer para fomentar la autonomía en la construcción de sus aprendizajes.
- Autonomía e iniciativa personal: Se trabaja sobre todo en los momentos de rutinas aprovechando las ganas de hacer propias del individualismo de la etapa y el desarrollo del control corporal.
- Competencia emocional: la propuesta se enmarca en el desarrollo de esta competencia a través de actividades de que desarrollen la conciencia emocional, la regulación emocional, las habilidades sociales y la autonomía emocional (auto – concepto).

## 5.6. Objetivos

### General:

- Realizar cambios en la metodología y en las actividades a realizar en el aula de P1 para desarrollar las bases afectivas y emocionales contribuyendo así al desarrollo integral.

### Específicos:

- Contribuir al desarrollo de un clima emocional adecuado de convivencia.
- Desarrollar de manera progresiva la conciencia emocional en los alumnos. Asociar el nombre de las emociones básicas a imágenes, siendo capaz de fingir a través del gesto dichos estados y reconocerlos en los demás. (Alegría, tristeza, enfado)
- Fomentar relaciones interpersonales positivas. Iniciarse en el desarrollo de la empatía y la comunicación asertiva. Iniciarse en la resolución de conflictos.
- Potenciar conductas de autocontrol y regulación emocional utilizando los recursos disponibles (Espacio “Chill Out”, chupete y/u objeto de apego)
- Crear vínculos afectivos y seguros con el adulto y entre iguales.
- Favorecer el autoconcepto y la autoestima.

## 5.7. Contenidos

Agrupamos los contenidos que se trabajan en la propuesta en las diferentes competencias que según Bisquerra (2010) componen la inteligencia emocional:

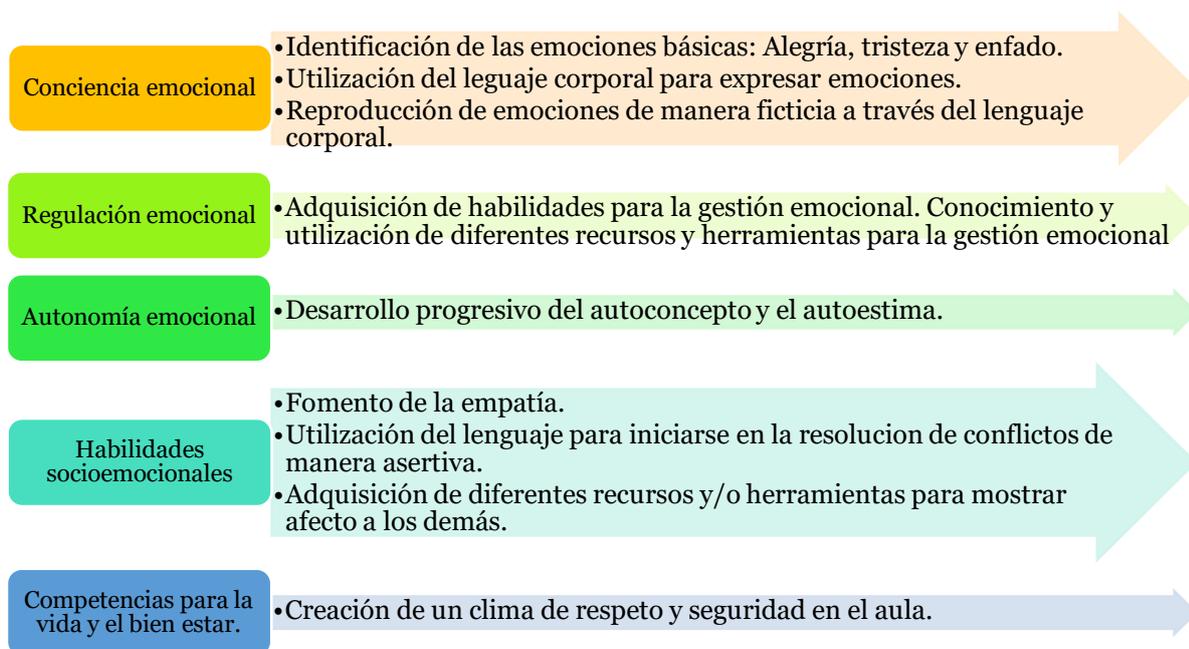


Figura 6: Contenidos de la propuesta en relación con las competencias emocionales según Bisquerra (2010).  
Elaboración propia.

## 5.8. Actividades

Las actividades propuestas son para trabajar de manera secuencial a lo largo del curso según el momento evolutivo de los alumnos. Se trata de trabajar la capacidad social emocional de manera integrada es por ello por lo que a la hora de programar se consideran las rutinas diarias. Son actividades muy cortas que se incluyen en los diferentes momentos del día. Especial importancia tienen las rutinas de aseo, alimentación y sueño, ya que se dedica mucha parte de la jornada a la realización de estas acciones. Uno de los primeros objetivos es cubrir las necesidades primarias de los alumnos para crear un vínculo de apego seguro, son momentos dedicados en exclusiva para cada uno y son contemplados como momentos especiales para personalizar la enseñanza. Cabe destacar que cubrir las necesidades de los niños es esencial, pero, sobre todo, durante los primeros meses escolares debemos prestar especial interés y dedicar la mayor parte del tiempo ya que corresponden al periodo de vinculación y es el momento idóneo para crear una unión afectiva y una base de relación estable con los alumnos. El momento de la comida se caracteriza por ser un momento social y de interacción. Este hecho contribuye a la progresiva adquisición de pautas de comportamiento social y habilidades de comunicación entre iguales. Además, se trabaja la capacidad de espera y se ponen en marcha mecanismos de regulación emocional. También, se hace uso de la distribución del espacio quedando

diseñados tres espacios específicos del aula para el desarrollo de esta propuesta. Estos espacios irán evolucionando y transformándose a lo largo del curso, así como la actitud docente que será acorde con el momento evolutivo de los alumnos. (Ver apartado 5.10. Recursos).

Tabla 3. Actividad 1. El silencio

ACTIVIDAD 1: EL SILENCIO		
<b>DESCRIPCIÓN</b>	El educador cantará la canción de “La lechuza” o “silencio, silencio” (Anexo 1), antes de comer y/o de merendar. Será la manera de introducir el silencio en el aula. El tiempo que se dedica a estar en silencio se irá incrementando. Al finalizar el periodo de silencio la educadora dará aplausos reforzando la conducta deseada.	
<b>COMPETENCIAS</b>	CLAVE	Emocional – social, autonomía personal y competencia aprender a aprender.
	EMOCIONALES	Regulación emocional, competencias para la vida y el bien estar.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciarse en el uso de técnicas contemplativas.</li> <li>• Experimentar el silencio con disfrute.</li> <li>• Iniciarse en actitudes de respeto a los compañeros.</li> <li>• Favorecer el desarrollo de la regulación emocional.</li> </ul>	
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciación al uso de técnicas contemplativas. El silencio.</li> <li>• Experimentación del silencio de manera placentera.</li> <li>• Iniciación de conductas respetuosas.</li> <li>• Adquisición progresiva de estrategias de regulación emocional.</li> </ul>	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se mantiene en silencio</li> <li>• Disfruta del momento</li> <li>• Respeto a los demás.</li> <li>• Es capaz de gestionarse emocionalmente para llegar al silencio.</li> </ul>	
<b>ORGANIZACIÓN SOCIAL</b>	Actividad grupal	
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	La duración de la actividad inicial será de un minuto, dedicando 20 segundos a cantar la canción y el resto a estar en silencio; a medida que avance el curso se irá incrementando tanto el tiempo dedicado a estar en silencio como el número de sesiones que se realicen. Comenzaremos con esta actividad una vez superado el periodo de adaptación.	
<b>RECURSOS</b>	Mesa y sillas o en su caso trona	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Actividad 2. Música relajante

ACTIVIDAD 2: MÚSICA RELAJANTE O SONIDOS NATURALES		
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Antes del momento de dormir, aprovechando las hamacas individuales y el ambiente tenue, dedicaremos a escuchar música relajante o sonidos naturales hasta que se quedan totalmente relajados. Es importante apagar la música para obtener calidad de sueño.	
<b>COMPETENCIAS</b>	CLAVE	Emocional – social, autonomía personal y competencia aprender a aprender.
	EMOCIONALES	Regulación emocional, competencias para la vida y el bien estar y habilidades interpersonales.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar escucha activa.</li> <li>• Disfrutar del estímulo auditivo relajante.</li> <li>• Iniciarse en actitudes de respeto a los compañeros.</li> <li>• Favorecer el desarrollo de la regulación emocional.</li> </ul>	
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciación a practicar la escucha activa.</li> <li>• Goce y disfrute por escuchar música y sonidos relajantes.</li> <li>• Iniciación de conductas respetuosas.</li> <li>• Adquisición progresiva de estrategias de regulación emocional.</li> </ul>	

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practica la escucha activa.</li> <li>• Disfruta del momento</li> <li>• Respeta a los demás.</li> <li>• Es capaz de gestionarse emocionalmente para regularse y dormirse.</li> </ul>
<b>ORGANIZACIÓN SOCIAL</b>	Actividad grupal
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	La duración de la actividad será de unos 10 minutos aproximadamente. Será, el tiempo que se da entre que todos los alumnos se acuestan en sus hamacas o colchonetas y se propicia un ambiente relajado, hasta que se duermen; Se realizará todos los días desde el primer trimestre.
<b>RECURSOS</b>	Hamacas, reproductor o PC o similar, objeto personal y hamacas o colchonetas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Actividad 3. Emoción gestuada.

<b>ACTIVIDAD 3: EMOCIÓN GESTUADA: IF YOU ARE HAPPY</b>		
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Una vez a la semana, en el momento de trabajar música y movimiento se incorporará la canción “If you are happy” (Anexo 1). Se acompañará la canción con los movimientos que expresan las diferentes emociones que se incluyen en la canción. Se irá aumentando el número de veces que se usa a demanda de los alumnos.	
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>CLAVE</b>	Competencia en comunicación lingüística, social, aprender a aprender, y emocional.
	<b>EMOCIONALES</b>	Conciencia emocional, autonomía emocional, habilidades socioemocionales y competencia para la vida y el bien estar.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer emociones: triste, alegre y enfadado.</li> <li>• Asociar cada emoción a un gesto.</li> <li>• Representar emociones con gestos.</li> </ul>	
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emociones: triste, alegre y enfadado.</li> <li>• Asociación de emociones a gestos.</li> <li>• Utilización del lenguaje corporal para expresar emociones.</li> </ul>	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce las emociones trabajadas.</li> <li>• Asocia cada emoción a un gesto.</li> <li>• Utiliza el lenguaje corporal para expresar emociones.</li> </ul>	
<b>ORGANIZACIÓN SOCIAL</b>	Grupal	
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	5 minutos. Lo que dura la canción. Se realizará desde el primer trimestre una vez superado el periodo de adaptación.	
<b>RECURSOS</b>	Canción.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Actividad 4. Control postural

<b>ACTIVIDAD 4: INICIACIÓN AL YOGA. CONTROL POSTURAL.</b>		
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Utilizaremos la canción “Saludo al Sol” para niños (Anexo 1). Pondremos la canción y seguiremos los pasos de esta. Es importante que la profesora haga de modelo y que anime a los peques a participar. (Ejemplo postural de Yoga Anexo 6)	
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>CLAVE</b>	Competencia en comunicación lingüística, en el conocimiento y el mundo que les rodea, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y emocional.
	<b>EMOCIONALES</b>	Regulación emocional, autonomía emocional y competencias para la vida y el bien estar.

<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar conciencia del cuerpo.</li> <li>• Adquirir progresivamente control postural.</li> <li>• Desarrollar de manera progresiva el autoconcepto.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento del cuerpo y de sus posibilidades.</li> <li>• Adquisición progresiva del control postural.</li> <li>• Autoconcepto</li> </ul>
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mueve su cuerpo de manera consciente.</li> <li>• Mantiene diferentes posturas.</li> <li>• Desarrolla de manera progresiva su autoconcepto.</li> </ul>
<b>ORGANIZACIÓN SOCIAL</b>	Grupal
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	Se realizará después de la actividad de la mañana a partir del segundo trimestre. Durante el primero se reproducirá una vez a la semana usando soporte digital la versión animada (Anexo 1)
<b>RECURSOS</b>	Reproductor.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Actividad 5. La caja de los afectos

<b>ACTIVIDAD 5: CAJA DE LOS AFECTOS</b>		
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Se trata de una caja que tiene imágenes de personas mostrando afecto de diferentes maneras: dándose la mano, chocando los cinco, dando abrazos, besos... (Ver ejemplo en Anexo 3). Para utilizarla la presentaremos en la asamblea y enseñaremos lo que contiene. En un primer momento la profesora será quién de la muestra de afecto que el niño elija, más adelante se ofrecerá a los alumnos para usarla con los amigos. Durante el primer trimestre se puede incluir el “Dado de los afectos” (Ver Anexo 3) con las mismas imágenes que se incorporarán en la caja.	
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>CLAVE</b>	Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo que les rodea, social, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y emocional.
	<b>EMOCIONALES</b>	Conciencia emocional, autonomía emocional, habilidades socioemocionales y competencias para la vida y el bien estar.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer diferentes formas de mostrar afecto.</li> <li>• Sentir amor aceptando las muestras cariñosas de sus compañeros.</li> <li>• Utilizar las diferentes maneras de dar afecto y amor a los compañeros.</li> </ul>	
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de las diferentes formas de dar afecto.</li> <li>• Aceptación de las muestras de afecto de los compañeros.</li> <li>• Utilización de las diferentes formas de mostrar afecto.</li> </ul>	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce diferentes formas de afecto.</li> <li>• Acepta las muestras de afecto de los compañeros.</li> <li>• Utiliza las diferentes formas de afecto que conoce.</li> </ul>	
<b>ORGANIZACIÓN SOCIAL</b>	Se puede utilizar de manera grupal en la asamblea o recurrir a ella de forma individual si algún alumno lo necesita.	
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	La actividad durará el tiempo que los alumnos demanden y muestren interés. Es una actividad con fecha de inicio en el segundo trimestre, en el primer trimestre se dejará a los niños observar y manipular el “Dado de los afectos”.	
<b>RECURSOS</b>	Caja e imágenes de diferentes personas mostrando afecto.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Actividad 6. Ejercicio aeróbico

<b>ACTIVIDAD 6: WALKING, WALKING (Ejercicio físico aeróbico)</b>		
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Esta actividad se realizará en el patio aprovechando el gran espacio que existe. La profesora cantará la canción “Walking, walking” (Anexo 1) e invitará a los alumnos a participar realizando los movimientos que se indican en la canción: caminar, correr y saltar.	
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>CLAVE</b>	Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo que les rodea, en comunicación lingüística, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y emocional.
	<b>EMOCIONALES</b>	Regulación emocional y habilidades para la vida y el bien estar.

<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar ejercicio físico aeróbico.</li> <li>• Disfrutar y participar de la realización de ejercicio.</li> <li>• Contribuir al desarrollo de la capacidad para regular emociones.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de ejercicio físico aeróbico.</li> <li>• Goce y disfrute con la actividad.</li> <li>• Desarrollo progresivo de la regulación emocional.</li> </ul>
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza ejercicio.</li> <li>• Disfruta y participa con la actividad.</li> <li>• Muestra conductas de regulación emocional.</li> </ul>
<b>ORGANIZACIÓN SOCIAL</b>	Grupal
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	El tiempo que dura la canción, unos 4 minutos aproximadamente. Según va pasando el tiempo se puede repetir o aumentar el tiempo que se realizan los diferentes ejercicios. Se iniciará en el tercer trimestre, en el segundo se podrá utilizar soporte digital para mostrar la versión animada (Anexo 1)
<b>RECURSOS</b>	Canción y soporte digital.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Actividad 7. Conciencia emocional. Espacio cambiador

<b>ACTIVIDAD 7: CONCIENCIA EMOCIONAL. ESPACIO CAMBIADOR.</b>		
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Esta actividad se realiza en el cambiador y partiendo del interés del alumno. Se trata de poner en un lugar visible desde la posición del alumno imágenes de personas expresando una emoción, identificarlas, nombrarlas, y hablar sobre ellas. (Ejemplo en Anexo 2) En el apartado 5.10 Recursos espaciales se especifica cómo evoluciona y como debe ser la actitud del maestro.	
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>CLAVE</b>	Emocional – social, autonomía personal y competencia aprender a aprender.
	<b>EMOCIONALES</b>	Conciencia emocional, autonomía emocional, habilidades socioemocionales.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer de manera progresiva las emociones básicas: alegría, tristeza y enfado.</li> <li>• Disfrutar del momento de aseo y conversación con el maestro.</li> <li>• Iniciarse en el desarrollo de la empatía.</li> <li>• Favorecer el desarrollo de autoestima y el autoconcepto.</li> </ul>	
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emociones: alegría, tristeza y enfado.</li> <li>• Participación y disfrute en el momento de aseo.</li> <li>• Iniciación a conductas empáticas.</li> <li>• Favorecer imagen positiva de sí mismo formándose la autoestima y el autoconcepto.</li> </ul>	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce las diferentes emociones trabajadas.</li> <li>• Disfruta del momento de aseo e interactúa con el maestro.</li> <li>• Se inicia en el reconocimiento de las diferentes emociones en los demás.</li> <li>• Se forma una idea ajustada de sí mismo de manera progresiva.</li> </ul>	
<b>ORGANIZACIÓN SOCIAL</b>	Individual	
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	La actividad durará el tiempo que el alumno muestre interés y se sienta motivado.	
<b>RECURSOS</b>	Espacio cambiador. (Ver apartado 5.10 Recursos)	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Actividad 8. Espacio curioso

<b>ACTIVIDAD 8: ESPACIO CURIOSO</b>		
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Se trata de un espacio en el aula que siempre estará disponible con material y elementos que potencien la creatividad y fomenten la curiosidad. (Ejemplo en Anexo 2) El espacio evolucionará en el tiempo en función de las necesidades de los alumnos. En el apartado 5.10. recursos, se especifican las modificaciones del espacio y la actitud del maestro.	
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>CLAVE</b>	Competencia en conocimiento e interacción con el mundo que les rodea, social, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y emocional.
	<b>EMOCIONALES</b>	Autonomía emocional, competencias para la vida y el bien estar

<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar de manera progresiva tolerancia a la frustración.</li> <li>• Desarrollar de manera progresiva la capacidad de atención.</li> <li>• Favorecer el desarrollo del autoconcepto y la autoestima.</li> <li>• Jugar.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la tolerancia a la frustración.</li> <li>• Desarrollo progresivo del autoconcepto y la autoestima.</li> <li>• Utilización del juego.</li> </ul>
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de jugar y realizar puzles, encajables... mostrando cada vez mayor tolerancia a la frustración.</li> <li>• Desarrolla progresivamente actitudes positivas ante sí mismo mejorando su autoconcepto y autoestima.</li> <li>• Utiliza el espacio para jugar entreteniéndose.</li> </ul>
<b>ORGANIZACIÓN SOCIAL</b>	Individual, grupal o juego paralelo.
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	Generalmente se dedicará unos 45 minutos al día a la utilización del espacio y sus materiales. La actividad durará el tiempo que el alumno demande.
<b>RECURSOS</b>	Espacio y material apropiado. En el apartado 5.9.1. Recursos espaciales se especifica el tipo de recursos necesarios según el trimestre.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Actividad 9. Espacio chill out

<b>ACTIVIDAD 9: ESPACIO CHILL OUT</b>	
<b>DESCRIPCIÓN</b>	El espacio chill out se ubicará en un lugar de la clase que este recogido y sea agradable para los alumnos. Estará compuesto por hamacas. (Ejemplo en Anexo 2) La evolución a lo largo del curso y la actitud docente se especifica en el apartado 5.10. Recursos espaciales.
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>CLAVE</b> Competencia social, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y emocional.
	<b>EMOCIONALES</b> Autonomía emocional, regulación emocional y competencias para la vida y el bien estar.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar el espacio cuando están estresados, frustrados, enfadados...</li> <li>• Regular el estado de ánimo a través del balanceo y con el uso del chupete u objeto de apego</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilización del espacio en momentos apropiados.</li> <li>• Regulación de una emoción estresante a través del movimiento.</li> </ul>
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza de manera adecuada el espacio.</li> <li>• Se relaja con la utilización de las hamacas.</li> </ul>
<b>ORGANIZACIÓN SOCIAL</b>	Individual
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	El tiempo que necesite el alumno.
<b>RECURSOS</b>	Espacio Chill Out (Ver apartado 5.10 Recursos).

Fuente: Elaboración propia

## 5.9. Cronograma

Se considera oportuno crear un horario en el que se especifiquen las rutinas diarias y cómo se van a utilizar estos momentos para trabajar las competencias emocionales una vez superado el período de adaptación. Es importante remarcar que en esta edad la mayor parte del tiempo se dedica a cubrir las necesidades primarias de los alumnos y es por ello por lo

que incluiremos las actividades como parte de estos momentos vinculando las rutinas de pensamiento emocional a las rutinas de higiene alimentación y sueño, propias de la etapa y asociando a cada momento del día una pequeña actividad dirigida al desarrollo socio emocional. Debemos tener en cuenta que las actividades que se proponen son de duración muy corta y se realizarán junto con otras actividades programadas o en su caso junto con las rutinas:

Tabla 12. Cronograma diario (rutinas de aula)

CRONOGRAMA DÍA
9:00 – 9:30 Acogida (Caja de los afectos)
9:30 – 10:15 Actividad diaria (Actividad sensorial, musical, motora + saludo al sol )
10:15 – 11:00 Patio (Juego libre + walking, walking)
11:00 – 12:00 Aseo (Aseo + conciencia emocional)
12:00 – 13:00 Comida (Silencio + comida)
13:00 – 14:30 Siesta (Música relajante + siesta)
14:30 – 15:30 Juego por libre por espacios (Materiales espacio curioso)
15:30 – 16:00 Merienda (Silencio + merienda)
16: 00 – 16:30 Aseo.
16:30 – 16:45. Despedida (Caja de los afectos)

Fuente: Elaboración propia.

También se crea un cronograma anual en el cual se indicará el momento (será flexible, en función del ritmo madurativo del grupo) en el que se inicia y se incorpora una nueva actividad de pensamiento emocional con el fin de establecerlas como rutinas (ver tamaño real en anexo 2):



Figura 7. Cronograma anual. Elaboración propia.

## 5.10. Recursos

Los espacios son utilizados como herramienta para distribuir el aula de manera inteligente. Se convierten los espacios en funcionales y que estimulen la curiosidad para contribuir al desarrollo máximo de las capacidades de los alumnos. Son utilizados como un recurso, están siempre a disposición del alumno y el maestro aprovechará los momentos de interés espontáneo, curiosidad o necesidad (en el caso del rincón “Chill Out”) para contribuir a la adquisición progresiva de competencias emocionales. Se trata de utilizar los espacios con el fin de ofrecer a los alumnos oportunidades de aprendizaje mediante elementos que despierten su curiosidad y contribuyan al desarrollo de habilidades de inteligencia emocional. Para la puesta en marcha de esta propuesta será necesario que se contemplen los siguientes espacios y se considere como será su evolución a lo largo del curso:

Tabla 13. Espacio chill out

<b>ESPACIO CHILL OUT (Ejemplo Anexo II)</b>			
<b>Dedicado a la regulación emocional y a la integración sensorial. Favorece la integración sensorial.</b>			
<b>Distribución temporal</b>	<b>Primer trimestre</b>	<b>Segundo trimestre</b>	<b>Tercer trimestre</b>
<b>Materiales del espacio</b>	Hamacas, alfombra, cojines, ambiente cálido, móviles	Se incorpora la botella de la calma	Se incorporan cuentos
<b>Actitud docente</b>	El docente acompañara al alumno invitandole a sentarse en una hamaca con un objeto personal (objeto de transición) cuando lo necesite: momento de estrés, ansiedad o angustia. “Te acompaño a relajarte en una hamaca con tu <b>chupete*</b> ”	El docente ofrecerá la posibilidad de ir a “relajarse” a las hamacas, se invitará a ir y se le proporcionará su objeto personal. El niño irá sólo hasta la hamaca. “Toma tu <b>chupete*</b> y puedes ir a la hamaca a relajarte”	El docente pondrá nombre a la emoción del alumno y le ofrecerá acudir a esta zona si se siente estresado, cansado o nervioso y le recordará que tiene un lugar para relajarse en el aula. “Si estas nervioso coge tu chupete y puedes ir a relajarte al Chill Out”

\*El **chupete** se utiliza como recurso de gestión emocional, se enseña a los alumnos cómo utilizarlo. El chupete sirve para succionar con el resultado de relajación de los infantes, mientras no sea necesario se retirará el chupete y se ofrecerá en momentos de estrés, ansiedad o tristeza... debe estar en un lugar visible por los alumnos. Además, gestionar el uso del chupete influirá positivamente en

el desarrollo del lenguaje, en el desarrollo de conductas de autocontrol, potencia la autonomía y desarrolla el autoconocimiento personal influyendo positivamente en el autoestima y autoconcepto.

Tabla 14. Espacio cambiador

<b>ESPACIO CAMBIADOR. (Ejemplo en Anexo II)</b>			
<b>Dedicado a la creación de vínculos emocionales y centro de enseñanza personalizada.</b>			
<b>Distribución temporal</b>	<b>Primer trimestre</b>	<b>Segundo trimestre</b>	<b>Tercer trimestre</b>
<b>Materiales del espacio</b>	Zona de aseo, móvil sensorial.	Se incorpora en un lugar a la vista de los alumnos la imagen real de una persona feliz, riéndose. Sucesivamente se incorporará la imagen real de una persona triste, llorando	Se incorporará la imagen real de una persona enfadada.
<b>Actitud docente</b>	El docente hará uso de este espacio cada vez que se asee al alumno. Será un momento para hablar con nuestros alumnos, realizarle cosquillas... y generar un vínculo afectivo seguro.	Son muchos momentos en el día en los que se asea al alumno. El docente deberá esperar a que al alumno llame la atención sobre la fotografía para hablar sobre ella y asignarla a una emoción. De esta manera el docente se ajusta al interés y al momento evolutivo del alumno. Se utiliza a DEMANDA del alumno	Seguirá utilizándose a DEMANDA, cuando el niño se interese, se incorporará una nueva fotografía y la actitud docente será la de preguntar cómo están las personas de la fotografía aprovechando que ya se han iniciado en el lenguaje y comienzan a producir.

Tabla 15. Espacio curioso

<b>ESPACIO CURIOSO.</b>			
<b>Dedicado al despertar de la curiosidad a potenciar la atención y la memoria. Trabajar la tolerancia a la frustración y desarrollar habilidades interpersonales. Favorecer la integración sensorial. (Ejemplo en Anexo II)</b>			
<b>Distribución temporal</b>	<b>Primer trimestre</b>	<b>Segundo trimestre</b>	<b>Tercer trimestre</b>
<b>Materiales del espacio</b>	Espacio diseñado con: Panel sensorial, cesto de tesoros, sonajeros con diferentes texturas, formas, tamaños, pesos, sonidos, cesto de pelotas sensoriales y telas.	Se mantienen el cesto de pelotas sensoriales y las telas. El resto se modifica y se cambia por: material de juego heurístico, encajables y puzzles sencillos, cubos para hacer torres y mesa de Luz.	Se mantiene el cesto de pelotas sensoriales. Los encajables y puzzles se complican, las torres se sustituyen por construcciones más pequeñas y se ubica un lugar para la iniciación al juego simbólico: abalorios, coches, bebés, cocinitas... Juego de luz ultravioleta.
<b>Actitud docente</b>	El docente acompañará al niño y jugará con él. Juntos descubrirán un mundo de texturas, formas, pesos...	El docente ofrecerá los diferentes materiales e invitará a los niños a participar y explorar.	El docente solo intervendrá en momentos en los que el niño se lo solicite o para motivar a los alumnos ante diferentes situaciones: de frustración, de alegría...

Especial importancia tiene la función del maestro, que se convertirá en la figura de referencia de los niños. Pianta (1991) entiende que el profesor puede actuar como una nueva figura de apego en sus alumnos desde la cual los más pequeños se sentirán seguros y se lanzarán a conocer el mundo (citado en Madruga et al., 2010). El adulto actuará de modelo en la gestión emocional. Será guía y mediador entre los alumnos y la adquisición de aprendizajes. Para que se desarrolle la inteligencia emocional el educador tendrá que crear un entorno propicio respetuoso y bien gestionado para satisfacer las relaciones de apoyo y favorecer las relaciones. (Lantieri & Goleman, 2015). El lenguaje será un recurso fundamental con el que cuenta el educador para ayudar al desarrollo de la conciencia emocional, la autogestión emocional y las relaciones interpersonales. Desde el inicio de curso es importante hablar de emociones, el maestro debe utilizar las situaciones vividas por los alumnos para nombrar emociones y practicar la calma favoreciendo así el desarrollo de la empatía y la conciencia emocional. (Bisquerra et al., 2012). También, el maestro, debe invitar a los alumnos a utilizar el lenguaje de forma asertiva indicando lo que no les gusta o lo que sí y fomentará actitudes de respeto y muestras de afecto entre compañeros. (Ver Anexo 5)

#### **5.11. EVALUACIÓN**

En educación infantil la observación es la manera, por excelencia, de evaluar a los alumnos. Se realiza una observación sistemática durante el día y se recogen los aspectos a destacar en el diario semanal de aula. No debemos olvidar que en educación infantil evaluamos de manera integral al alumno, el proceso y el desarrollo de cada uno, para ello, y de manera individualizada se realiza un seguimiento mensual a través de una escala de valoración y utilizando la observación, en la que se refleje el estado de consecución de los criterios de las diversas actividades. Finalmente, a través del soporte informático del centro se mandará a las familias un boletín trimestral en el que se refleja el momento evolutivo del alumno y de forma personalizada se escriben unas líneas referentes a su progreso, este boletín se dividirá en las diferentes áreas en las que se agrupan los contenidos de educación infantil según la Orden ECI/3960/2007. De estos contenidos se especificarán los diferentes criterios de evaluación trimestral que engloban y enmarcan los contenidos de la propuesta (ver apartado 5.7.)

Tabla 16: Ejemplo diario semanal.

Semana X: del ___ al ___ de ___		
<b>Nombre alumno:</b> - _____ - _____	<b>Día:</b> - _____ - _____	<b>Educador que observa:</b> - _____ - _____
<b>Motivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Consecución objetivo</li> <li><input type="checkbox"/> Cambios comportamiento o actitud del alumno</li> <li><input type="checkbox"/> Sucesos no previstos</li> <li><input type="checkbox"/> Otros</li> </ul> *Especificar en el espacio observaciones		<b>Observaciones:</b>

Tabla 17: Ejemplo evaluación mensual actividades. Escala de valoración.

Nombre alumno				
Educador				
<b>Observación a realizar</b>	<b>Criterios de actividad 1: El silencio</b>	<b>Siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
	• Se mantiene en silencio			
	• Disfruta del momento			
	• Respeta a los demás.			
	• Es capaz de gestionarse emocionalmente para llegar al silencio.			
	<b>Criterios de actividad 2: música relajante</b>	<b>Siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
	• Practica la escucha activa.			
	• Disfruta del momento			
• ...				

Tabla 18: Boletín trimestral para familias

Boletín trimestre					
Nombre alumno					
Ámbito de experiencia	Criterios*	EP*	EA*	C/D*	Observaciones

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Experimenta sentimientos de seguridad y afecto con el mismo. Desarrolla progresivamente el autoestima y autoconcepto.				
	Adquiere de manera progresiva pautas de interacción social.				
	Identifica y expresa de manera progresiva emociones básicas				
	Se inicia en conductas empáticas				
	Acepta y controla progresivamente las emociones. Se inicia en la regulación emocional.				
	Actitud receptiva ante muestras de afecto y manifestaciones de afecto.				
Conocimiento del entorno	Identifica y diferencia grupos sociales y establece vínculos afectivos con los demás y disfruta con los demás.				
	Se adapta a los ritmos de la vida cotidiana y ajusta su comportamiento.				
Lenguajes: comunicación y representación	Utiliza progresivamente la lengua oral para comunicar sentimientos y necesidades.				
	Descubre y experimenta las posibilidades expresivas del cuerpo para comunicar estados de ánimo e influir en los demás.				
	Se inicia en la resolución de conflictos; expresa de forma gestual y/o verbal lo que no le gusta.				

\*EP: En proceso. EA: Evoluciona adecuadamente. C/D: Conseguido o destaca.

\* Solo aparecen los criterios relacionados con el proyecto.

Tablas elaboración propia.

## AUTOEVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Evaluación de los objetivos de la propuesta		A modificar o mejorar.	
	SÍ	NO	
Son adecuados a la edad de los niños			

Son claros y concisos			
Evaluación de la actitud docente			Posibles mejoras
	SÍ	NO	
Se motiva y se invita a los alumnos a participar.			
Existe la colaboración y el trabajo en equipo			
Se hace un seguimiento real de los alumnos a través de la evaluación			
Se refuerza a los alumnos de manera positiva			
Se hacen las modificaciones pertinentes en el espacio aula			
Se logra un vínculo y clima emocional positivo			
Evaluación de las actividades			Posibles mejoras
	SÍ	NO	
Son adecuadas a la edad			
Están bien temporalizadas			
Se pueden adaptar y personalizar			
Tienen duración adecuada			
Son del interés de los alumnos y motivadoras.			
Se ajustan los contenidos a los objetivos			
La metodología es adecuada a la realidad del aula			

## 5.12. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La propuesta de trabajo respeta el desarrollo individual de cada alumno. Es un método de con el que se respeta el ritmo de aprendizaje de los diferentes alumnos, con el que se trabaja de manera personalizada. Todas las actividades se pueden adecuar a diferentes necesidades. En concreto en esta aula se encuentra un pequeño que presenta otitis serosa, no escucha

nítido, pero si algo, y tiene un pequeño retraso en el desarrollo del lenguaje. Todas las actividades se han adaptado a él utilizando diversos recursos: apoyos visuales, contacto directo, motivación y técnicas de atención. A final de curso se ha observado que ha logrado evolucionar y desarrollar conductas socioemocionales positivas acordes a su nivel madurativo y la consecución de los objetivos se ha logrado prácticamente en la misma medida que sus compañeros. Por ejemplo, la actividad 2: escuchar música relajante, se ha adaptado con la proyección de imágenes que acompañan los sonidos musicales y naturales o la actividad 6: “walking, walking” en la que la educadora siempre se sitúa en un lugar visible y realiza los gestos para asegurarse que el alumno sigue la actividad. Por otra parte, a los alumnos nacidos a primeros de año que han logrado objetivos rápidamente como, por ejemplo, los referidos al reconocimiento de emociones básicas, se han adaptado las actividades y en este caso ampliado los contenidos incorporando otras emociones como el miedo o la sorpresa.

## **6. CONCLUSIONES**

En relación con los objetivos que se exponen al principio de este trabajo se puede observar que el objetivo general de diseñar e implementar una propuesta metodológica para el aula de P1, se ha logrado con la puesta en marcha de un proyecto de carácter anual que contribuye al desarrollo integral de los alumnos y a la adquisición progresiva de competencias socioemocionales de manera innovadora haciendo buen uso de los espacios y de la gestión del tiempo.

Por otra parte, y en cuanto a los objetivos específicos podemos comprobar que la propuesta se soporta sobre una breve revisión teórica que incluye la relación que existe entre la neurociencia y la educación, la explicación y conceptualización del término de educación emocional y la relación con las competencias emocionales a desarrollar con la puesta en práctica de este método de trabajo. También se exponen diferentes programas que se utilizan en la actualidad a partir de tres años y se puede *intuir* cómo la puesta en marcha de este proyecto podría contribuir al posterior seguimiento de estos programas por parte del alumnado. *Intuir*, ya que no se ha hecho un seguimiento real a los alumnos que han participado en este proyecto y la evaluación no se ha registrado de manera sistemática.

Tal vez, quepa la posibilidad de investigar sobre el método, aplicándolo a un grupo control y a otro no, adaptando las actividades al siguiente curso, aula de 2 años, trabajando en la misma línea que el centro y en colaboración con el equipo del segundo ciclo de infantil (3 – 6 años) con el fin de lograr una coherencia y continuidad en los aprendizajes. Haciendo un estudio longitudinal durante los 5 primeros años de vida del niño, junto con la estimada recogida de información, se podrían comprobar los resultados obtenidos entre los diferentes grupos al finalizar el segundo ciclo de infantil a la edad de 5 -6 años y poder aproximarnos con más veracidad a la idea de que este método de trabajo para el aula de P1 con posible adecuación al aula de P2, contribuye al desarrollo integral del alumnado facilitando la adquisición progresiva de competencias emocionales de una parte, y de otra, se podría analizar cómo influye este método en los alumnos de segundo ciclo de infantil midiendo el rendimiento y la consecución de los objetivos del programa que desarrollarán desde los 3 hasta los 6 años. Además, sería bueno observar la repercusión que tiene trabajar desde el primer año de vida con rutinas de “pre – inteligencia” emocional a través de programas innovadores que sean adecuados a la realidad del aula y valorar como puede contribuir la puesta en marcha de este método al desarrollo personal de los alumnos y a cómo se enfrentarán a su vida en general y a lo académico en particular.

Este trabajo contribuye al desarrollo profesional docente generando inquietudes de formación en inteligencia emocional y pone de relevancia la importancia de reflexionar sobre la práctica docente con el fin de mejorarla y sobre el modo de llevar al aula métodos innovadores que se ajusten a las necesidades de los alumnos y personalizando la enseñanza.

Finalmente, este trabajo ha permitido contextualizar un proyecto, en un aula de niños y niñas de 1 año, logrando integrar los contenidos de las actividades trabajadas con el Currículo de la etapa, aportando recursos para trabajar el pensamiento emocional desde edades tempranas, a través del juego, del movimiento, de la curiosidad, de los espacios... y contribuyendo a la mejora de la calidad educativa en el aula.

## **7. CONSIDERACIONES FINALES**

Desde que me matriculé el pasado año sabía que en algún momento de 2019 entregaría mi TFG. Tras superar una enfermedad e incorporarme de nuevo al trabajo, después de dos años, en septiembre de 2018 sentí la necesidad de crear un método de trabajo para el aula de 1 año

con el que los alumnos desarrollaran competencias en inteligencia emocional que les preparase para enfrentar las diferentes y particulares circunstancias que brinda la vida, tanto positiva como negativamente.

Entonces lo ví claro: mi gran interés por los avances en neurociencia y la plasticidad cerebral en edades tempranas y por la pedagogía, la necesidad de formar a los alumnos en la adquisición de competencias emocionales junto con las ganas de cambio e innovación, con la intención de dar visibilidad y reconocimiento al primer ciclo de educación infantil unidas a la emoción de mejorar mi práctica docente surgió esta propuesta de trabajo que ha enriquecido mi labor educativa y engrandecido mis ganas por continuar aprendiendo, explorando e investigando sobre el maravilloso mundo de la educación.

En estos años cursados en la UNIR me ha pasado de todo, pero lo que nunca pensé es que la UNIR me iba a regalar algo tan preciado como la posibilidad de lograr parte de mis metas y de mi proyecto personal de vida. Cuando era adolescente me decían que era “mala estudiante” incluso un “profesor” me llegó a decir que no llegaría a nada en la vida; con el paso de los años y después de haber cursado el grado en maestro de educación infantil en UNIR me doy cuenta de lo importante que es el método y de la gran necesidad que existe de personalizar la enseñanza dando herramientas e igualdad de oportunidades a todos los alumnos, quizás, si conmigo hubiesen utilizado otro método alternativo en lugar de la tradicional clase, puede que, hubiese obtenido mejores resultados académicos y desarrollado otras habilidades de gestión emocional para enfrentar las situaciones de la vida diaria. Hoy por hoy, me considero una gran estudiante que con esfuerzo y constancia he logrado superar mis propias expectativas y crecer a nivel académico y personal.

UNIR me ha enseñado la gran importancia que tiene la formación tanto teórica como práctica y que la enseñanza es algo cambiante y flexible capaz de adaptarse a las necesidades de los alumnos y a la evolución social por lo que ser maestro no es sólo enseñar, sino también, aprender. Aprender, y no dejar nunca de hacerlo, de manera individual, pero también como grupo social, practicando la apertura y trabajando en equipo, formando pequeñas comunidades de aprendizaje interdisciplinarias entre personas y aprendiendo de cada una de ellas contribuyendo así a mi desarrollo personal. Soy fiel seguidora de la siguiente afirmación “La educación debe apuntar al corazón” (Bisquerra, y otros, 2012, p.7).

Creo que todo maestro que eduque desde el amor, el cariño y el respeto, conseguirá ayudar a sus alumnos a desarrollar al máximo su potencial y eso es lo que he sentido yo siendo miembro de UNIR, he sentido mi evolución y cómo poco a poco he ido desarrollando habilidades y adquiriendo competencias que ni si quiera sabía que tenía. ¡Gracias UNIR!

Finalmente, podría decir que con la entrega de este trabajo finalizo mi etapa como estudiante pero no es cierto, entregar este trabajo supone cerrar un ciclo, pero también, es el comienzo de otro nuevo que esta por venir. Mi siguiente meta es poder realizar un máster y una investigación que ayude a la mejorar la labor docente y contribuya a dotar de calidad las enseñanzas en edades tempranas. Para mí este grado es la base para seguir creciendo, y quién sabe si algún día podré enseñar a futuros docentes, transmitiendo la pasión y las ganas por educar, por enseñar y por aportar un granito de arena para que este mundo sea siempre mejor.

## **8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale: Erlbaum.
- Astintong, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Ayres, A. J. (1998). *La integración sensorial y el niño*. México: Trillas.
- Bisquerra, R. (., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López - Cassá, É., Pérez - González, J., . . . Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona, Hospital Sant Joan de Déu: Esplugues de Llobregat.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Blakemore, S. -J., & Frith, U. (2005). *The learning brain*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. (Vol. I). Londres: Hogarth (Trad. Cast. El vínculo afectivo. Buenos Aires. Paidós. 1976).
- Burlingham, D., & Freud, A. (1941). *Infants without families*. Londres: Allen & Unwin.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young childrens. *Developmental psychology*, 23, 132 -139.

- Dunn, J., Brown, J., & Beradsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotion. *Developmental Psychology*, 448-455.
- García Madruga, J. A., Delval, J., Sánchez, I., Herranz, P., Gutierrez, F., Delgado, B., . . . Rodríguez, M. (2010). *Psicología del desarrollo 1*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GROP. (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Haeussler, I. M. (1983). Jean Piaget: El desarrollo intelectual del niño. *Ciencia - Cultura*(304), 638-641.
- Harlow, & Harry F. (1958). The Nature of Love. *American Psychologist*, 673-685.
- Havighurst, R. (1956). Research on the Developmental-Task Concept. *The school review*(64), 215 - 223.
- Haviland, J., & Lelwica, M. (1987). The induced affect response: 10 week-old infant's response to three emotion expressions. *Developmental psychology*(23), 97 - 104.
- Kolb, D. y. (1975). *Toward an Applied Theory of Experiential Learning*. London: C. Cooper (Ed) Theories of Group Process.
- Lantieri, L., & Goleman, D. (2015). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial S.A.U.
- López - Cassá, E. (2003). *Educación Emocional. Programa para 3 - 6 años*. Barcelona: Praxis.
- López - Cassá, E. (2011). *Educación de las emociones en la Infancia (de 0 - 6 años) Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). *Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern*. En T. B. Brazelton y M. W. Yogman (Eds.), *Affective*. Norwood: Nj. Ablex.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del apego. Un enfoque actual*. Madrid: Psimática.
- Mora, F. (2009). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Mora, F., & Sanguinetti, A. M. (2004). *Diccionario de Neurociencia*. Madrid: Alianza Editorial.

- Pérez, P.-M. (1998). El desarrollo emocional infantil. (0-6 años): Pautas de educación. (págs. 1-28). Madrid: AMEI. Obtenido de [HTTP://www.waeace.com](http://www.waeace.com)
- Perner. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Piaget. (1971). *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Punset, E., & Punset, E. (2012). Redes; Inteligencia emocional. Las habilidades para la vida. Madrid. Recuperado el 22 de Abril de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=IFpWOREkIjo>
- Soufre, L., & Egeland, B. (1991). Illustration of person-environment interaction from a longitudinal study. En T. D. Wachs. & R. Plomin. (Eds.), *American Psychological Association*, 68 - 84.
- Zabalza, M. A. (2010). *Calidad en la educación infantil*. Santiago de Compostela: Narcea S.A.

### 8.1. Bibliografía

- Buron. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción al estudio de la metacognición*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Carrasco, B. (2004). *Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor*. Rialp.
- Carrasco, J. B. (1997). *Hacia un aprendizaje eficaz*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Cebrián de la Serna, M. (Diciembre de 2005). *Los procesos de innovación didáctica en el marco del espacio Europeo. Ponencia en la Universidad de Málaga*. Recuperado el 29 de diciembre de 2016, de Campus de la Universidad de Salamanca.: [http://campus.usal.es/~ofees/DOCUMENTOS\\_PONENCIAS/mcebrian.pdf](http://campus.usal.es/~ofees/DOCUMENTOS_PONENCIAS/mcebrian.pdf)
- Dochy, F. S. (2002). *Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza*. Recuperado el 30 de 12 de 2016, de [www.uc3m.es](http://www.uc3m.es): [http://www.uc3m.es/uc3m/revista/MAYO02/redu\\_boletin\\_vol12\\_n2.htm#dochy](http://www.uc3m.es/uc3m/revista/MAYO02/redu_boletin_vol12_n2.htm#dochy)
- Enesco, I. (2010). *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Freire, H. (2017). *¡Estate quieto y atiende!* Barcelona: Herder Editorial.
- Pollishuke, S. y. (1998). *Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado*.
- Schank, R. (2007). Programa REDES RTVE 2 . (R. Punset, Entrevistador)

# ANEXOS

## Anexo 1: Canciones utilizadas en las actividades.

“La lechuza”

La lechuza, la lechuza  
hace shh, hace shh,  
todos calladitos como  
la lechuza que hace  
shh. (Bis)



“Silencio, silencio”

Silencio silencio si yo  
fuera silencio me  
quedaría así shh. (Bis)



“Saludo al sol”

Saludo al sol, saludo a  
la tierra, me agacho  
como rana que se mete  
al agua, glu, glu glu,  
glu y viene una  
serpiente shh shh shh,  
amiga de un perro que  
se rasca la pata aun  
que no la vea y salta el  
conejo que es amigo  
de la rana saluda a la  
tierra le dice adiós al  
sol y voy a mi corazón.



“If you are happy”

If you are happy and  
you know it clap your  
hands (bis)

If you are sad and you  
know it lets cry (bis)

If you are angry and  
you know it step your  
feet (bis)



“Walking, walking”

Walking walking,  
walking, walking, up,  
up, up, running,  
running, running, now  
stop, now stop.

(Bis)



**Anexo 2: Ejemplos espacios.**



*Ilustración 1: Espacio Chill Out tercer trimestre*



*Ilustración 2: Espacio cambiador tercer trimestre*



*Ilustración 3: Espacio curioso segundo trimestre*

**Anexo 3: Ejemplo caja de los afectos.**



*Ilustración 4: Adaptación caja de los afectos: Cubo de manipulación y observación directa.*



*Ilustración 5: Conjunto de imágenes de una asamblea con caja de los afectos tercer trimestre.*

## Anexo 4: Cronograma anual.

Sep 2019						
L	M	Mi	J	Vi	S	D
u			u		a	
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

Oct 2019						
L	M	Mi	J	Vi	S	D
u			u		a	
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Nov 2019						
L	M	Mi	J	Vi	S	D
u			u		a	
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

Dic 2019						
L	M	Mi	J	Vi	S	D
u			u		a	
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Jan 2020						
L	M	Mi	J	Vi	S	D
u			u		a	
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Feb 2020						
L	M	Mi	J	Vi	S	D
u			u		a	
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	

Mar 2020						
L	M	Mi	J	Vi	S	D
u			u		a	
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Apr 2020						
L	M	Mi	J	Vi	S	D
u			u		a	
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

May 2020						
L	M	Mi	J	Vi	S	D
u			u		a	
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Jun 2020						
L	M	Mi	J	Vi	S	D
u			u		a	
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Período de adaptación
Actividad 1: El Silencio
Actividad 2: Música relajante antes de dormir.
Actividad 4: Yoga
Actividad 5: Caja de los afectos.

Actividad 6: Ejercicio físico aeróbico.
Actividad 7: If you are happy
Actividad 3, 8 y 9 estarán incluidas desde el inicio del curso.

Durante los últimos 3 meses deberán estar incluidas todas las actividades como rutinas.

**Anexo 5: Actitud docente ante un conflicto invitando a los alumnos a hacer uso del lenguaje practicando la comunicación asertiva. (VÍdeo en el enlace)**



*Ilustración 6: Resolución conflictos.*

<https://drive.google.com/file/d/1EOpfGBC4omHnUwQBooTJ8iNrn8NF8f2O/view?usp=sharing>

**Anexo 6: Ejemplo postural de Yoga**



*Ilustración 7: Postura Yoga*