



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Programa de actividades para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños de 5-6 años

Trabajo fin de grado presentado por: CONCEPCIÓN JUAN SÁNCHEZ

Titulación: GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Línea de investigación: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Director/a: CAROLINA YUDES GÓMEZ

Ontinyent (Valencia)

20 de Junio de 2014

Firmado por: Concepción Juan Sánchez

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9. Psicología de la educación

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	4
1.2. OBJETIVOS	7
1.2.1. Objetivo general	7
1.2.2. Objetivos específicos.....	7
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. INTELIGENCIA.....	8
2.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	9
2.3. DIMENSIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	11
2.4. COMPETENCIA EMOCIONAL.....	13
2.5. EL DESARROLLO EMOCIONAL EN EL NIÑO	15
2.6. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DEL NIÑO	17
2.7. LEGISLACIÓN ACTUAL SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	18
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	20
3.1. INTRODUCCIÓN	20
3.2. OBJETIVOS.....	21
3.2.1. Objetivo general.....	21
3.2.2. Objetivos específicos	21
3.3. METODOLOGIA	22
3.4. CONTENIDOS.....	22
3.6. ACTIVIDADES	25
3.7. TEMPORALIZACIÓN / CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.....	38
3.8. RECURSOS	38
3.9. EVALUACIÓN	39
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	42
4.1. LIMITACIONES	44
4.2. PROSPECTIVA.....	45
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
5.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
5.2. BIBLIOGRAFÍA.....	50
6. ANEXOS.....	51
ANEXO 1: CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.....	51
ANEXO 2: ESCALA DE VALORACIÓN ALUMNOS	52
ANEXO 3: HOJA DE REGISTRO / EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES.....	53
ANEXO 4: VALORACIÓN FINAL DE LAS ACTIVIDADES	54

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo la elaboración de una propuesta de actividades para iniciar al alumnado de 5-6 años en el desarrollo de la inteligencia y competencias emocionales.

Para ello, se expone una revisión teórica de los conceptos inteligencia e inteligencia emocional; las dimensiones y competencias que integran esta última; los hitos más relevantes del desarrollo emocional, así como aspectos educativos y legislación vigente.

La principal conclusión que se extrae de este estudio es que el concepto de inteligencia se centra en habilidades, modificables y educables, que permiten a la persona expresar, comprender y gestionar adecuadamente sus emociones y las de los demás. Por tanto, ayudar al alumnado a su identificación y expresión de forma asertiva y constructiva favorecerá su bienestar personal. Este se convierte en el principal objetivo de la actuación diseñada: enseñar desde Educación Infantil a manejar las emociones para conseguir un desarrollo integral óptimo.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Educación emocional, Educación Infantil, Propuesta de intervención, actividades.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG, de aquí en adelante) se centra en el estudio de la Inteligencia Emocional (IE, de aquí en adelante) en alumnos de 5-6 años.

Las emociones son innatas al ser humano: todos tenemos emociones, forman parte de nosotros mismos y ejercen una gran influencia en la manera de comportarnos, sentir y pensar. En la infancia las emociones juegan un papel importante ya que constituyen la base para que el niño vaya avanzando en su desarrollo y en la formación de su personalidad. La familia, como primer entorno de socialización, y posteriormente, la escuela, van ejercer un papel crucial para que alcance un desarrollo integral y equilibrado de todas sus capacidades.

La idea de investigar la importancia de la IE en este TFG, y particularmente la de examinar la necesidad de impartir en el aula una educación emocional desde edades tempranas, surge durante la realización de las prácticas llevadas a cabo durante 2013 y 2014. Tanto en el aula como en el patio se observan a grosso modo diferentes comportamientos.

En primer lugar, a diario entre los niños surgen conflictos, riñas y conductas antisociales que afectan a su rendimiento individual y colectivo, creando malestar, entorpeciendo la convivencia y la tarea del profesor, pues tiene que dedicar un tiempo a averiguar y solucionar el conflicto.

En segundo lugar, destaca cómo influye el maestro en la conducta del niño y cómo éste puede ayudarle a regular sus emociones. Cuando el maestro reconoce y entona adecuadamente su estado emocional en una situación que le angustia, el niño interioriza esta forma de proceder y paulatinamente aprende a responder apropiadamente en las sucesivas situaciones que le molestan.

Finalmente, en la realización del *Practicum* se tiene la oportunidad de asistir a una conferencia que se ofrece a padres y profesores sobre la importancia de educar las emociones. En ella, los psicólogos hacen hincapié en las emociones y en la importancia de su conocimiento, control y regulación por parte de los alumnos. También comentan que el bienestar general no depende de emociones buenas o malas, sino que la clave está en saber gestionarlas, por ello consideran que es necesario que los niños reciban una educación emocional que les permita desarrollar aspectos como la autoestima, empatía, habilidades sociales, etc., ya que esto ayuda a subsanar y mejorar las conductas que les comentamos.

Como se verá posteriormente en el Marco Teórico del presente TFG, el desarrollo intelectual y el emocional son igual de importantes en las personas, y por tanto en los escolares. Ambos, contribuyen a mejorar el bienestar personal y social de los alumnos en los diferentes contextos en los que estos se desenvuelven.

Algunos investigadores como Goleman (1999) buscan resultados, y constatan que las emociones guardan relación directa con el aprendizaje, y su falta de control puede comportar consecuencias negativas tanto a nivel personal como colectivo y académico. Existen hallazgos empíricos, como los de Peña, Díez y García (2012) que demuestran que bajos niveles de IE están relacionados con un menor bienestar en los alumnos, un aumento de conductas antisociales o reducción del rendimiento académico, es decir, con los problemas vivenciados en las prácticas.

Dada la importancia que los investigadores de la materia dan a las emociones se decide seguir investigando y se detecta que los programas curriculares actuales están repletos de objetivos y contenidos que pretenden el desarrollo del alumno en todos sus aspectos: cognitivo, físico, motriz, emocional, afectivo y social. De hecho comprobamos que la Orden ECI 3960/2007¹ que establece el currículo de Educación Infantil considera el desarrollo afectivo la base de la personalidad infantil y recomienda potenciar el reconocimiento y la expresión de emociones y sentimientos así como su control progresivo. Considerando la importancia y significación que esto implica es cuando se decide trabajar las emociones en este TFG.

Pero, ¿qué es la Inteligencia Emocional? Según algunos autores se trata de un tipo de inteligencia social que engloba habilidades como controlar las propias emociones, conocerse a uno mismo, saber automotivarse, practicar la empatía y relacionarse con los otros de forma adecuada (Gardner, 1983; Molero, Saiz y Esteban, 1998). El término IE hace más de veinte años que existe y se habla de él, pero desafortunadamente no son muchas las comunidades autónomas que lo incluyen en sus planes educativos, como se explicará cuando se aborde el punto de la legislación actual sobre educación emocional. Se trata de un término clave para el ajuste emocional y el bienestar de la persona, la consecución del éxito en la vida y las relaciones interpersonales en todas las situaciones de la vida cotidiana.

Y ¿cómo se puede desarrollar la Inteligencia Emocional? A través de la Educación Emocional con la que se pretende iniciar a los alumnos a manifestar sus emociones, distinguir adecuadamente las suyas y las de los demás, a saber escuchar, etc., en definitiva a dar un primer paso hacia el desarrollo de la IE o desarrollo de la *Competencia Emocional* (Bisquerra, 2000).

Y ¿a qué edad hay que empezar a trabajar la IE o Competencia Emocional? Según Bisquerra (2000) desde el nacimiento, y debe ser facilitada por los padres y el entorno familiar, y más tarde estar presente en todas las etapas educativas hasta llegar a adultos.

El autoconocimiento de los niños se desarrolla continuamente desde la infancia (Navarro, 2009). Hacia los seis años, según Lantieri (2009) los niños logran identificar el grado de los sentimientos y asociarlos a un motivo (“*estoy triste porque...*”). Todo ello permite empezar a trabajar la conciencia emocional de los alumnos (ej. diferenciación, reconocimiento y expresión de

¹ España. Orden ECI 3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de enero de 2008, pp. 1016-1036.

las propias emociones, conocimiento de uno mismo y comprensión de las emociones de los demás), aunque hay que tener en cuenta que en esta edad los niños todavía no tienen un control cognoscitivo y racional de las mismas (Lantieri, 2009). Por ello, no se pretende iniciar a los niños en el control de las emociones, ya que expertos como Bisquerra (2009) consideran que el control debe iniciarse después de haber trabajado la conciencia emocional.

La capacidad de automotivación es propia de cada individuo (Goleman, 1996), por lo tanto en los niños también se genera si desde pequeños aprenden a manejar las motivaciones, como dicen De la Barrera, Donolo, Soledad y González (2012) ordenando, dominando y disponiendo las mismas al servicio de los objetivos.

Por otra parte, aunque el niño todavía tiene un pensamiento rudimentario (etapa preoperatoria del desarrollo según Piaget) y todavía no es capaz de ponerse en el lugar de los demás (Flores, 1998), se recomienda trabajar antes la regulación emocional ya que esta facilita la empatía (Eskolabakegune, 2008). Además, en esta etapa los niños tienen nuevos intereses y necesidades, tienen más desarrollado su lenguaje verbal lo cual les permite expresarse mejor, desarrollar nuevas formas de expresión y relacionarse con los demás. Todo ello facilita que vayan aprendiendo a expresar sus emociones por observación e imitación al adulto (López, 2007). Por ello, éste es quien debe ofrecer una actitud de superación para que la imiten y vayan integrándola en su conducta.

Los puntos arriba detallados coinciden con las dimensiones de la IE promulgados por Goleman (1996) e integrados en las competencias emocionales descritas por Bisquerra (2009). Todos ellos son importantes, pero en el presente TFG nos limitaremos a trabajar la **expresión de emociones**, la **conciencia emocional**, y dentro de la competencia social una de las habilidades sociales básicas: saber **escuchar**, ya que es imprescindible para pasar a las demás. También se trabajará otro aspecto importante como es la **relajación**, que, aunque no es considerada una dimensión de la IE, ni tampoco se describe como competencia emocional, su experimentación ayuda a los niños a conocer y usar el potencial de las emociones (Lantieri, 2009).

Por todo lo expuesto anteriormente, se considera que iniciar al alumnado en IE mediante actividades explícitas que se integran de forma globalizada en el proceso educativo es una *Innovación Curricular* derivada de la Orden ECI 3960/2007 que se pretende ampliar y adaptar al momento actual y, en este caso al aula que se dirige. Para ello, se centra la atención en la metodología, explicando todos los detalles respecto a objetivos, contenidos, estrategias y actividades que dan forma y sentido a la elección de este TFG.

Finalmente, indicar que impartir una educación emocional hoy en todas las etapas educativas permitirá construir una sociedad mucho más íntegra que la actual.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

El objetivo general del presente trabajo consiste en plantear una propuesta de intervención para incluir la Educación emocional en el aula, mediante el diseño de un programa de actividades que inicie a los alumnos de 5-6 años en el desarrollo de la IE.

1.2.2. Objetivos específicos

Para conseguir el objetivo general realizaremos un estudio de diferentes aspectos fundamentales en esta materia y que se detallan como objetivos específicos:

- Profundizar y conocer la evolución del concepto de inteligencia.
- Conocer las dimensiones y los elementos que componen la IE.
- Conocer la evolución del desarrollo emocional del niño desde su nacimiento.
- Indagar sobre la importancia de trabajar la educación emocional en el aula desde edades tempranas.

2. MARCO TEÓRICO

Como se especifica en los objetivos del presente TFG, en lo que sigue se expone un repaso del concepto tradicional de **Inteligencia**, como cociente intelectual (CI) y el empeño en su medición por diversos autores. Seguidamente, se analiza el término de **Inteligencia Emocional** y sus **dimensiones**, detallando los elementos que contiene la **Competencia Emocional**. Así mismo, se expone la evolución del desarrollo emocional en el niño (0-6 años) y se indaga en la importancia de trabajar la educación emocional desde edades tempranas. Este marco teórico finaliza explicando el porqué de la **necesidad** de implementar la IE en la **Educación del niño** y los aspectos legislativos vigentes sobre esta materia.

2.1. INTELIGENCIA

A lo largo de la historia, el concepto de inteligencia ha sido estudiado desde diferentes perspectivas. A mediados del siglo XIX es cuando aumenta el interés y se profundiza más sobre este término, produciéndose grandes avances (Dueñas, 2002).

Cada sociedad, época y contexto tiene su ideal de persona inteligente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). Esta idea en nuestra cultura occidental la resume muy bien Gardner (1987) cuando afirma que la persona inteligente en la escuela tradicional era sinónimo de dominio de materias como las matemáticas o las lenguas clásicas.

En nuestra búsqueda de la literatura hemos encontrado muchos investigadores como Binet, Stanford o Terman que centran sus trabajos en encontrar herramientas e instrumentos para medir la inteligencia, más que en su conceptualización como confirma Salmerón (2002).

Así pues, las primeras mediciones de inteligencia aparecen a finales del siglo XIX cuando el psicólogo Galton (citado en Gardner, 1987), pionero entre los investigadores, empieza a medir la inteligencia. Para ello creó pruebas basadas en la capacidad de distinguir sonidos, luces de distinta intensidad y peso de los objetos. Según Gardner (1987) desde aquel momento se intensifica el interés por encontrar mecanismos que permitan precisar y medir este término.

Igualmente, Catell en 1890 elabora un test para estudiar la actividad mental del individuo, como por ejemplo: capacidad para asociar palabras, responder rápidamente o diferenciar sensorialmente. Con él pretendía predecir el éxito de los estudiantes, convirtiendo “la psicología en una ciencia aplicada” (Hardy, 1992) (para una revisión ver Molero et al., 1998).

Posteriormente, en 1904, es Binet quien explica, según se detalla en Salmerón (2002) que la inteligencia se manifiesta en la rapidez de aprendizaje. Este postulado y la petición del gobierno francés le conducen a crear pruebas de conocimientos adecuadas para cada edad escolar y así

poder medir la capacidad intelectual de los alumnos, creando ítems de medición de inteligencia y dando nombre a la escala de Inteligencia de Binet (para una revisión ver Salmerón, 2002).

El enfoque de Binet generó controversia en cuanto a los factores a tener en cuenta en las mediciones. Algunos investigadores como Terman (1975) y Spearman (1927) pensaban que el rendimiento intelectual dependía de un único factor general (la inteligencia como capacidad global para generar conceptos y resolver cuestiones). Otros como Thurstone (1960) y Guilford (1967) concebían la inteligencia como consecuencia de combinar varios factores como hábitos, reflejos, relaciones aprendidas, etc. Surgen entonces posturas opuestas a las anteriores, como las de Sternberg (1985) y Vygotsky (1978), que enfatizan la influencia del ambiente donde vive el individuo en el desarrollo de la inteligencia (para una revisión ver Trujillo y Rivas, 2005).

Aparecieron así numerosas adaptaciones de esta escala, como la “*Escala Stanford-Binet*”, publicada en 1916 por Terman, quien además introduce por primera vez el término CI y asigna valor numérico a la inteligencia cuyo promedio es cien (para una revisión ver Salmerón, 2002) o las pruebas psicométricas realizadas por Yerkes utilizadas para clasificar a los soldados americanos según su CI (Franz, 1982; Zenderland, 1980, citados en Trujillo y Rivas, 2005).

Pero surgen ciertos investigadores que se detractan de estas mediciones como es el caso de Vygotsky, quien según otros autores, encuentra que estas pruebas no dan indicaciones sobre la zona de desarrollo potencial del individuo, es decir, la distancia entre resolver una tarea de forma independiente o con ayuda de un igual o experto; o el caso de Piaget, que aunque no es contrario a las mediciones, considera que este tipo de test no es aplicable a la población infantil (2-6 años) porque todavía operan con representaciones y símbolos (para una revisión ver Salmerón, 2002).

Ya es en la década de los setenta cuando el interés de los investigadores deja de centrarse exclusivamente en lo cognitivo y en la medición de la inteligencia dando un salto revolucionario hacia lo emocional (Trujillo y Rivas, 2005). Hasta llegar a la conclusión de que la inteligencia como CI no garantiza el éxito en ningún ámbito de la vida. De hecho Goleman (1996) afirma que la relación CI-rendimiento académico solo explica un 20% del triunfo en nuestras vidas, el 80% restante se debe a factores relacionados con la correcta utilización de la mente. Además, el barómetro intelectual tampoco contribuye a que seamos más o menos felices, equilibrados emocionalmente o que disfrutemos de una salud mental plena. El equilibrio nos llega a través de habilidades emocionales y sociales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

2.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para establecer el origen de lo que se conoce como Inteligencia Emocional nos remontamos a 1920 y la relacionamos con el término ***Inteligencia social***, definida por el psicólogo Thorndike (1920) como la aptitud para comprender y guiar a las personas y comportarse adecuadamente en las relaciones humanas. Este autor distingue dos inteligencias más: la *mecánica* y la *abstracta*. La

primera es la habilidad para entender y manejar objetos y la segunda es la habilidad para manejar ideas.

Entonces llegan los años treinta y con ellos la explosión del conductismo donde lo no observable, como la inteligencia, queda relegado a un segundo plano y por tanto cae en el olvido. Aun así, salen a la luz trabajos como el de Wechsler quien diseña dos baterías de pruebas de inteligencia para adultos y niños que trataban de desvelar su origen (citado en Trujillo y Rivas, 2005), pero como ya hemos comentado sin mucha repercusión.

El conductismo se debilita a partir de los años sesenta, apareciendo el cognitivismo y su precursor Piaget, quien destaca que el estudio del pensamiento humano se ha de centrar en el análisis del individuo que trata de comprender el sentido del mundo (Trujillo y Rivas, 2005).

Tendríamos que esperar a los años ochenta para que la definición del término “inteligencia” rompiera definitivamente con su esquema tradicional y que Gardner (1983), según se cita en Macías (2002), se refiera al mismo como una amplia variedad de capacidades humanas. Además, Gardner (1983) explica en su libro “*Frames of mind*” que estamos dotados de siete tipos de inteligencia (lingüística, lógica, musical, visual-espacial, kinestésica, interpersonal e intrapersonal) y que cada una es independiente de la otra.

De todas estas inteligencias, la interpersonal e intrapersonal serían las más cercanas al concepto de IE y se relacionan con la inteligencia social de Thorndike (citado en Trujillo y Rivas, 2005). Por un lado, la **inteligencia interpersonal** hace referencia a la capacidad que tenemos las personas para relacionarnos con los demás. En cuanto a la **inteligencia intrapersonal** consiste básicamente en conocerse a uno mismo (Gardner, 1983).

Finalmente, en 1990 dos psicólogos estadounidenses acuñan el término de **Inteligencia Emocional** definiendo ésta como una habilidad para controlar las emociones y sentimientos propios y de los demás, de diferenciar entre ellos y de utilizar esta información para orientar la acción y pensamiento (Salovey y Mayer, 1990).

Este término desgrana los puntos necesarios para tener éxito en la vida, y cautiva al investigador y periodista Daniel Goleman hasta el punto de utilizar el mismo en su obra “*La Inteligencia Emocional*” (1996). Goleman se convierte en el difusor mundial del mismo. En este libro el autor expresa que es necesario que las personas den mayor importancia a aspectos emocionales y sociales, descentralizando los cognitivos e intelectuales. Considera que hay habilidades superiores a la inteligencia y que si se desarrollan, nos permitirían conseguir mejores beneficios en todos los ámbitos de la vida (personal, laboral, académico y social). Y lo más destacable, que se puede aprender a desarrollar las habilidades emocionales fundamentales.

De hecho Stone, investigadora que trabaja en el desarrollo e inclusión de las emociones en el currículo escolar desde 1967 (citado en Goleman, 1996), explica que el aprendizaje no ocurre como algo paralelo a las emociones y sentimientos de los niños, y que la alfabetización emocional es igual

de importante como aprender a leer o a sumar. En esa misma publicación Goleman afirma que las investigaciones han revelado que la confianza en uno mismo, la autoconciencia, la empatía así como la gestión más apropiada de las emociones y de los impulsos desordenados son aspectos que no solamente ayudan a la mejora del comportamiento del individuo sino que también favorecen su rendimiento escolar.

La repercusión del libro de Goleman (1996) fue inmediata en el sistema educativo de los Estados Unidos, como es el caso de Illinois, que ese mismo año adapta e implementa el término de IE con programas de “**Aprendizaje Social y Emocional**” (*Social and Emotional Learning* o SEL), según se indica en el prólogo del libro de su publicación en castellano. Este programa implementa en el currículo la adquisición y desarrollo de la capacidad de reconocer y manejar las emociones, solucionar problemas de manera efectiva, así como establecer relaciones positivas con los demás. Sus objetivos combinan comportamiento, conocimiento y emociones. Para que ello sea posible se trabajan cinco áreas: auto-conciencia, autocontrol, conciencia social o empatía, habilidades en las relaciones y toma de decisiones responsables (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* [CASEL], 2011).

Estos programas se han ido extendiendo por otros países de Europa y Australia a lo largo de los años. En España uno de los autores que coge el testigo de Goleman es Bisquerra, quien considera que los beneficios de desarrollar la IE son evidentes, ya que disminuyen el estrés, la indisciplina, los conflictos, etc., al mismo tiempo que aumentan la tolerancia a la frustración y resiliencia, incrementando por tanto el bienestar emocional. Hacer que esas situaciones sean conscientes son objetivos de la educación emocional (Bisquerra, 2000).

2.3. DIMENSIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Goleman (1996) habla de cinco dimensiones que componen la IE: autoconocimiento, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales.

Las tres primeras se corresponderían con la inteligencia intrapersonal (habilidades relacionadas con el dominio de uno mismo), mientras que las dos últimas lo harían con la inteligencia interpersonal (habilidades que determinan el manejo de las relaciones con los demás). A continuación se explica de forma breve cada una de ellas.

➤ **Autoconocimiento: conocimiento de las propias emociones**

Para Sócrates (citado en Goleman, 1996) conocerse a uno mismo y reconocer cómo se siente en cada momento es la base de la IE. Ello incluye conocer cuáles son nuestros puntos fuertes y débiles, cuál es nuestro estado anímico y las consecuencias de éstos en el comportamiento.

➤ **Autocontrol: control de las propias emociones**

También denominado “autodominio” o “autorregulación” de los propios sentimientos y sus reacciones. No se trata de negar o reprimir los sentimientos o emociones sino de controlarlos o dominarlos (Gallifa y Pérez, 2002). Enseñar a los alumnos a su canalización les permitirá autorregularlos, es decir, aprenderán cómo actuar en cada situación y cambiar situaciones desagradables en otras que no lo sean tanto e incluso poder convertirlas en motivadoras. Se trata de que entiendan que todas las emociones existen y se aceptan, pero que las reacciones a las mismas unas veces son adecuadas y otras no, y es ahí donde deben aprender a controlarlas.

➤ **Automotivación: motivarse a sí mismo**

Consiste en manejar las motivaciones, ordenando, dominando y disponiendo las mismas al servicio de los objetivos (De la Barrera et al., 2012).

Ello conlleva adoptar una actitud positiva ante la vida y los hechos que se suceden, desarrollando esperanzas efectivas o realistas sobre lo que cada uno puede conseguir, acompañado del grado de afectividad correspondiente (Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 1999).

Estar motivado nos activa, por eso, es tan importante desarrollar la capacidad de entusiasmo y automotivación en todo lo que se realiza y así obtener el rendimiento deseado.

➤ **Empatía: reconocer o sentir cómo se sienten los demás**

Son muchos los autores que definen la empatía como la capacidad del individuo que le permite conocer y percibir cómo se sienten los demás, saber cuáles son sus necesidades e inquietudes para poder actuar y responder de manera adecuada a su estado emocional. Dicho de otro modo, la capacidad de conectar con la otra persona, de ver y entender las cosas desde su perspectiva, pero sin perder la propia. Se puede ser más receptivo y tolerante si se comprende a los demás, siendo fundamental la capacidad de escucha.

Por otra parte, si la persona carece de empatía puede actuar perjudicando al otro, sin que su modo de proceder le produzca malestar o pesadumbre (Caruana y Tercero, 2011).

➤ **Habilidades Sociales: cuidar las relaciones sociales**

Hacen referencia a las conductas efectivas que se necesitan cuando se interactúa con los demás y cuyo resultado ha de ser satisfactorio para ambas partes (Monjas, 1993). Si los alumnos adquieren habilidades sociales que les permitan mantener relaciones sociales positivas, ya sea con iguales o adultos, ello les facilitará afrontar las demandas del entorno y la aceptación social.

Según Goleman (1996) estas cinco competencias de la IE se pueden aprender y llegar a dominar. Pero es evidente que para lograr este aprendizaje se debe seguir un orden lógico. Como indica Goleman (2005) primero es necesario que el individuo conozca sus propias emociones y los

efectos que causan en su persona, para luego poder empezar a controlarlos y así poder llegar a automotivarse. Se trata de conseguir una motivación intrínseca que permita alcanzar las metas que uno se propone (para una revisión ver De la Barrera et al., 2012). Una vez que éste ya tiene un dominio de sí mismo, podrá desarrollar capacidades que le permitan reconocer las emociones en los demás y, en consecuencia, poder comportarse adecuadamente en sociedad, tal como expresan algunos autores (para una revisión ver Campo, Ovallelora, Pérez, Quiroz y Rodríguez, 2011).

2.4. COMPETENCIA EMOCIONAL

Autores como Bisquerra (2009) se basan en las dimensiones arriba detalladas pero integrando elementos que contienen un marco teórico más extenso, explicando el conjunto como **competencia emocional**.

Para este investigador el objetivo de la educación emocional se debe basar en el desarrollo de esta **competencia emocional**, entendiéndola como el conjunto de conocimientos, competencias, habilidades y comportamientos que todo individuo ha de poseer para ser consciente, comprender, expresar y dominar adecuadamente los fenómenos emocionales. Por ello divide en cinco bloques las competencias a adquirir. Estas se explican a continuación resaltando en negrita aquellas en las que se centra la propuesta de intervención planteada.

➤ **Conciencia emocional**

La conciencia emocional abarca diversas competencias. Primero, es necesario que el individuo **sea consciente de sus propias emociones y sentimientos**, y sepa **reconocerlos**. Además de su identificación, también debe **poner nombre a las emociones, incluir estas palabras** en su repertorio comunicativo y **usarlas correctamente**. Una vez entienda sus propias emociones, podrá estar en situación de **comprender las emociones en los demás, así como entender sus sentimientos**.

Alcanzadas estas competencias, el individuo estará en disposición de entender la relación que se establece entre lo que pensamos, lo que sentimos y la manera en que nos comportamos.

➤ **Regulación emocional**

La regulación emocional engloba destrezas como: expresión emocional oportuna, entendiendo que los sentimientos internos no coinciden precisamente con su manifestación exterior; saber manejar emociones y sentimientos, incluyendo el control de la impulsividad, la tolerancia a la frustración y el aplazamiento de recompensas inmediatas; las habilidades de afrontamiento ante retos y conflictos, así como la competencia para autogenerar voluntariamente emociones positivas que permiten disfrutar de la vida y hacerla más placentera.

➤ **Autonomía emocional**

La autonomía emocional o autogestión adecuada de las emociones incluye competencias que permiten generar una autoestima o imagen positiva de uno mismo, estado de satisfacción o buenas relaciones siempre con uno mismo. También es la capacidad de las personas para automotivarse e implicarse emocionalmente en todo lo que hacen, dando sentido a su vida. Ser emocionalmente autoeficaces tanto en relaciones personales como sociales; ser responsables de los actos respondiendo ante ellos, para que estos sean seguros, sanos y éticos. Finalmente, la resiliencia, es decir, la capacidad para enfrentarse positivamente a condiciones de vida adversas. Hay que procurar ser optimistas, afables y respetuosos con los demás, pues esta actitud beneficiará la forma de sentirnos y actuar.

➤ **Competencia social**

Esta competencia engloba dimensiones cognitivas y afectivas positivas que se convierten en comportamientos valorados por la comunidad y se refiere a la capacidad del individuo de sostener relaciones sociales cordiales con los demás.

Dentro de esta competencia incluimos otra capacidad elemental: **dominar las habilidades sociales básicas**. **Escuchar** es la primera, y sin ella es difícil pasar a otras como por ejemplo el uso adecuado de formas sociales: saludar al entrar a un lugar, despedirse al salir, dar las gracias cuando nos entregan algo, solicitar un favor, pedir perdón, mostrar agradecimiento o conversar respetando las normas que rigen el intercambio lingüístico (guardar el turno, prestar atención, estar predispuestos a dialogar...).

Otras capacidades relacionadas con esta competencia son: respetar a los otros, aceptando y apreciando las diferencias tanto del individuo como del grupo, valorando los derechos de todos; ejercitar la comunicación receptiva, atendiendo a los demás en todo tipo de comunicación, verbal/no verbal, para recibir lo comunicado correctamente; utilizar la comunicación expresiva, entablando y manteniendo diálogos, manifestando ideas propias y sentimientos de manera clara, demostrando al resto que se han entendido bien; compartir emociones; mantener un comportamiento prosocial y cooperativo, que aunque no es altruista, comparte muchos elementos con éste.

También es necesario ser asertivos: expresar y defender los derechos, opiniones y sentimientos propios, siempre respetando los de los demás; prevenir y solucionar los conflictos, es decir, identificarlos, anticiparlos y afrontarlos. Finalmente, saber gestionar situaciones emocionales activando estrategias de regulación emocional en grupo.

➤ **Habilidades de vida y bienestar**

Se trata de competencias que permiten al individuo elegir la conducta más idónea y responsable para resolver satisfactoriamente cualquier circunstancia de su vida (personal,

familiar, escolar, social...). Esta competencia también incluye otras como: marcar objetivos adaptativos; saber tomar decisiones sin demora a través de instrumentos personales; buscar ayuda y recursos; desarrollar una ciudadanía activa, participativa, crítica, comprometida y responsable; así como lograr el bienestar emocional.

Las competencias arriba detalladas son educables, pero requieren entrenamiento y formación continua (Teruel, 2000). Primero, se enseñan y aprenden en el seno familiar, tal como se explica en el siguiente apartado. Posteriormente, deben ser reforzadas y/o aprendidas en la escuela para alcanzar un desarrollo personal íntegro.

2.5. EL DESARROLLO EMOCIONAL EN EL NIÑO

El desarrollo emocional en el niño se da de forma paralela al desarrollo cognitivo, social y moral. Los seres humanos nacen con emociones pero no disponen de habilidades para manejarlas adecuadamente y así mejorar su calidad de vida. De hecho, Harris (1992, citado en Pérez y Navarro, 2011) afirma que los bebés tienen una capacidad innata para emitir, reconocer y responder ante expresiones faciales de emoción.

El desarrollo socioemocional se ve afectado por diversos factores. De una parte, aspectos biológicos y congénitos como la salud física y mental y el desarrollo del cerebro; de otra, factores ambientales y sociales como la familia, la escuela o el entorno social.

El bebé nace en un estado de indefensión y necesita del adulto para su supervivencia: cuidado, alimentación, protección... En esta interacción especial que se establece surge el “apego”, que será la base de su desarrollo emocional. De hecho Erickson, en su teoría psicosocial del desarrollo, afirma que si el niño no forma bases seguras en el inicio de su vida, podría llegar a ser temeroso y desconfiando (citado en Craig y Baucum, 2001).

Primero, el bebé manifiesta su estado interno a través del **llanto**. Hacia los tres meses, las expresiones faciales del cuidador promueven en él sonrisas y vocalizaciones, como se explica en la serie documental de “*El mundo en pañales*” (Hickman y Klein, 1994). De hecho, tal como indican Pérez y Navarro (2011) los hitos del desarrollo emocional en el primer semestre de vida son la manifestación de emociones básicas, la aparición de la risa y la **sonrisa social**.

Hacia los 7 meses ya distingue entre los seres que conoce y los que no, apareciendo el **miedo ante el extraño**. El aumento de su balbuceo y emisión de sonidos provocan risa en los demás y se da cuenta de que su comportamiento les afecta (para una revisión ver Hickman y Klein, 1994). En esta etapa, muestra seguridad con su cuidador e inicia el gateo-marcha. Ello le permite manejar el entorno, mejorando su autorregulación. Por otra parte, surge la **referencia social**: mirar al adulto para actuar según su reacción (Fandiño y Reyes, 2012; Pérez y Navarro, 2011).

A los 2 años, su desarrollo cognitivo, la mayor interacción con los otros y el incremento del lenguaje favorecen la expresión de sus emociones, aunque son simples respuestas a estímulos externos, como afirman Hickman y Klein (1994). Aparece entonces la **respuesta empática**: puede comprender en parte lo que siente el otro a través de lo que observa, según afirma Eisenberg (2002, citado en Richaud de Minzi, 2008).

Además, Pérez y Navarro (2011) argumentan que aunque el ser humano al nacer dispone de emociones básicas relacionadas con la expresión facial: alegría, sorpresa, enfado, malestar, miedo... éstas se vuelven más complejas con la edad. Como afirma Bisquerra (2000) progresivamente unas emociones se van diferenciando de otras, van surgiendo más rápidamente, son más intensas y duraderas, hasta llegar a convertirse en sentimientos (citado en López, 2007). Por ejemplo, hacia los 2 años aparecen los sentimientos de **orgullo y obstinación** (rabietas); posteriormente sobre los 3-4 años aparecen otros como **culpa y envidia**; y alrededor de los 5-6 años surgen sentimientos más complejos como **inseguridad, confianza, humildad**, etc.

Con la entrada al colegio (3 años) el niño mejora sus destrezas para relacionarse y entablar amistades. Paulatinamente, se conoce mejor a sí mismo y ello le facilita su facultad para **reflexionar** sobre los **sentimientos** de los otros. Además, como indican Caruana y Tercero (2011) el avance del lenguaje y la representación fomentan el desarrollo de estrategias de autorregulación emocional facilitando así su capacidad para comprender las causas y consecuencias emocionales y para tener una respuesta empática más reflexiva.

Después del análisis realizado, a continuación se destacan los **hitos fundamentales del desarrollo emocional** de los niños de **5-6 años** a los cuales se dirige la propuesta de intervención planteada en este TFG:

- En relación a la **conciencia emocional** el niño todavía asocia las emociones a ciertos acontecimientos: cumpleaños-alegría, extravío juguete-tristeza. Será alrededor de los 6 años cuando empiece a entender que la emoción depende de su valoración personal (Abarca, 2003). Su capacidad simbólica le permite **imitar emociones** y conocer nuevas formas de expresar el afecto, favoreciendo su capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y el desarrollo de su propia conciencia emocional (López, 2007).
- En cuanto a la **regulación emocional**, el principal regulador de sus emociones todavía sigue siendo la familia (López, 2007). El niño toma como referencia al adulto y lo imita, de ahí la importancia de que éste sepa transmitirle en todo momento alternativas de conducta positivas: habilidades de afrontamiento para superar situaciones difíciles, pautas para tolerar la frustración y controlar sus impulsos, reacciones y agresividad, etc.
- Finalmente, en referencia a las **relaciones sociales**, el niño amplía su círculo de amistades: se relaciona y juega con más número de niños. El aumento de estas interacciones hace que abandone paulatinamente su egocentrismo inicial, aunque todavía presentará dificultades para

mantener relaciones estables (López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz., 1999). Además, el perfeccionamiento del lenguaje le facilitará expresar lo que siente, y ello, unido a la conciencia emocional le permitirá desarrollar la **empatía** (reconocer lo que sienten los demás) y la **competencia social**.

Por otro lado, autores como Hickman y Klein (1994) ponen de manifiesto que a medida que el niño es consciente de sí mismo es capaz de comprender que los demás también tienen mente, pensamientos y sentimientos, y esta es la habilidad mental en la que se basan las relaciones con los demás. Además, Henao y García (2009) expresan que las experiencias emocionales van formando los cimientos de la persona. Por ello, cuantas más experiencias se proporcione al niño, más capacitado estará para entender las distintas respuestas y comprender el porqué de las mismas: primero en relación consigo mismo y luego con los demás. Como afirma el investigador Peth-Pierce (2000, citado en Pérez y Navarro, 2011), el niño que crece social y emocionalmente sano, es un niño preparado para asistir a la escuela, para compartir aprendizajes y establecer buenas relaciones con los demás.

2.6. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DEL NIÑO

La educación de la IE también denominada alfabetización emocional, es una necesidad básica y fundamental que deben adquirir los niños y que ha sido ampliamente abordada por autores como Goleman, Bisquerra y Extremera, entre otros (Vallés, 2006). Además, tal y como señala Goleman (1996) ésta debe darse al tiempo que se educa el carácter, el desarrollo moral y el civismo.

Ha quedado demostrado en numerosas investigaciones la relación entre IE y comportamiento escolar agresivo y disruptivo, relaciones personales, bienestar psicológico, ansiedad y autoestima, dificultades de aprendizaje, consumo de drogas, absentismo y rendimiento escolar (Vallés, 2006).

Así por ejemplo, Extremera y Fernández-Berrocal (2002) observaron que la ausencia de competencias emocionales en el área de la conflictividad es el origen de la mayoría de problemas en los centros escolares, derivando en sus casos más extremos en el tan temido *bullying*.

En relación con las **conductas disruptivas**, autores como Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) destacan que los alumnos con bajos niveles de IE también muestran dificultades en sus habilidades interpersonales, y del mismo modo presentan mayores niveles de impulsividad, facilitando por tanto el crecimiento de conductas antisociales. Según se explica en Extremera y Fernández-Berrocal (2004), queda constatado por autores como Schutte, Malouff, Bobik et al. (2001) que los alumnos con menor IE se relacionan peor con sus compañeros, sucede todo lo contrario en el caso opuesto. Este mismo autor recurre a trabajos de Lopes, Salovey y Straus (2003) donde se demuestra que los alumnos que desarrollan su IE en mayor medida se apoyan entre ellos emocionalmente, siendo sus interacciones más satisfactorias.

En cuanto al **bienestar psicológico**, la relación encontrada es la siguiente: alumnos con resultados óptimos de IE exteriorizan mejor autoestima, felicidad, salud mental; siendo menor su ansiedad, depresión, no presentando pensamientos negativos (Bermúdez, Teva-Álvarez y Sánchez, 2003). Otros estudios realizados por Latorre y Montañés (2004) concluyen que la comprensión y regulación de las emociones facilitan estrategias para alcanzar este bienestar.

El **absentismo escolar** también tiene su relación con la IE. Según el estudio coordinado por Clouder (2011) para la Fundación Marcelino Botín sobre los resultados de los programas de IE llevados a cabo en diferentes países, se pone de manifiesto que a mayor IE menor absentismo escolar, enfatizando además otros beneficios como: mejor rendimiento académico, mejor clima de convivencia escolar y menor nivel de ansiedad.

Aunque vamos a trabajar con alumnos pequeños, la prevención es necesaria para no caer en un futuro cercano en el **consumo de sustancias tóxicas** que según autores como Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) son consecuencia de déficits de control y gestión de las emociones.

Por otro lado, los estudios realizados indican que existe una relación muy estrecha entre **rendimiento escolar** e IE. Tal como afirman Jiménez y López-Zafra (2009) el aprendizaje de habilidades emocionales previene los problemas escolares y favorece el rendimiento académico. Otros investigadores como Petrides, Frederickson y Furnham (citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) señalan que los componentes de la IE (intrapersonal, control del estrés y adaptabilidad) desempeñan un rol modulador en el rendimiento escolar de los adolescentes.

Vallés (2006) formula sus conclusiones indicando que aquellos alumnos con déficits en habilidades sociales, nivel cognitivo, desajuste emocional, dificultades de aprendizaje, problemas familiares, etc., pueden ser más proclives a padecer estrés e inconvenientes en sus estudios, y por tanto en su rendimiento escolar. De ello se deduce que la IE podría ejercer como un elemento que modularía los efectos de la capacidad cognitiva del alumno sobre su rendimiento escolar, siendo favorable o no, en función del nivel de progreso de esta (Vallés, 2006).

En conclusión, los efectos del déficit de IE afectan a los alumnos en todos los campos arriba relacionados, por tanto es aconsejable su alfabetización emocional en el entorno escolar (Vallés, 2006). Es más, hay que establecer y entender en los alumnos una forma inteligente de sentir siendo la escuela la máxima responsable en que esta educación se lleve a cabo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

2.7. LEGISLACIÓN ACTUAL SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL

La legislación educativa actual, Ley Orgánica 2/2006², de 3 de mayo, de Educación, recoge la educación de las emociones, señalando en su Preámbulo la importancia de recibir una educación

² España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, *de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

personalizada y de calidad para que el alumnado logre el máximo desarrollo posible de todas «sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y **emocionales**» (p. 17158).

Esta ley era la ocasión ideal para implementar la educación de las emociones en el contexto escolar. Desafortunadamente, a excepción de Castilla-La Mancha ninguna otra comunidad introduce de manera explícita ésta entre las competencias básicas que deben adquirir los alumnos.

Por otra parte, aunque la Orden ECI 3960/2007, que establece el currículo de Educación Infantil, contempla el desarrollo de las capacidades emocionales en todas las áreas del currículo, no menciona la necesidad de una programación específica para desarrollar la educación emocional. En este aspecto, investigadores como López (2007) afirman que la finalidad de un programa es que las actuaciones estén organizadas y sistematizadas, y por tanto debería incluir objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Así mismo, la necesidad de que el diseño de las actividades, su aplicación y evaluación estén contextualizadas al centro educativo al que van dirigidas.

De otra parte, destacar que en algunas autonomías como el País Vasco, la administración ha preparado a 2.000 profesores en técnicas para reforzar la educación emocional y Extremadura ha establecido la "Red de Escuelas con Inteligencia Emocional" (Educaweb, 2012), donde se realizan proyectos de aprendizaje social y emocional para desarrollar y/o mejorar la IE (Educarex, 2013).

Pero aun así, desde muchos ámbitos se protesta y nos suspenden en educación emocional. Algunos autores reivindican carencias como la falta de formación de los docentes para llevar a cabo programas de educación emocional o la ausencia de materiales curriculares (García, 2008).

Otros expertos en la materia alzan su voz para manifestar sus ideas. Por un lado, algunos autores afirman que nuestro sistema educativo todavía está distanciado de implantar una verdadera educación emocional (Punset, 2013). Por otro lado, autores como De La Torre, Oliver y Sevillano (2008) conciben que la educación emocional ha de ser el epicentro del sistema educativo.

En cuanto a las formas de su introducción en el currículo ya hace tiempo que hay demandas por parte de diferentes autores. De la Torre (2000) explica que la educación emocional se trata de un valor holístico a los contenidos formativos, debiendo estar presente desde las ciencias sociales a las matemáticas. Esta idea también es compartida por Abarca (2003) quien piensa que lo ideal sería la inclusión de la educación emocional de forma transversal en todas las asignaturas.

En este trabajo se intenta no caer en el pesimismo de Punset, ni atender las exigencias de De La Torre et al., pero siempre que la actividad lo permita se trabaja de forma transversal como más adelante se explica en los contenidos.

Como conclusión a los distintos aportes teóricos sobre la IE, y comentados los beneficios que ésta tiene en el desarrollo y logro de una personalidad equilibrada para el ser humano, se considera que una propuesta de intervención para el aula en esta materia aportará beneficios al alumnado, a la escuela y sobre todo a la sociedad.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

“Programa de actividades para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños de 5-6 años”.

3.1. INTRODUCCIÓN

La escuela no solo debe enseñar conocimientos sino también habilidades que ayuden a los alumnos procesar la carga emocional de los distintos eventos que vive y manejar emociones negativas que conducen a situaciones de riesgo (depresión, violencia, ansiedad...). Pues ello les permitirá alcanzar una mayor felicidad y bienestar.

La educación emocional no ha de ser una materia puntual a impartir durante un curso, sino un proceso continuo y permanente, por tanto sería aconsejable que se trabajara transversalmente en todas las áreas de conocimiento y durante toda la escolarización.

Por este motivo, se ha diseñado una propuesta de intervención orientada a los alumnos del 2º ciclo de Educación Infantil, concretamente a aquellos con edades comprendidas entre los 5 y 6 años. Tal como ha sido expuesto en el Marco Teórico, la edad de esta población facilita el trabajo de iniciación en educación emocional.

En un principio se ha diseñado para llevarla a cabo en el centro educativo donde se ha realizado el Practicum II, pero se entiende que también podría dirigirse a cualquier otro centro o grupo, siempre y cuando se adaptara a las necesidades específicas encontradas. En el caso que nos ocupa, durante la realización de las prácticas se observaron ciertas carencias del alumnado en materia emocional. Por ejemplo, a diario era habitual que surgieran riñas, enfados, conflictos y conductas antisociales que acababan entorpeciendo la convivencia del grupo. Además, cuando los niños de esta edad están enfadados o lloran, no saben explicar qué les pasa, se irritan y oponen resistencia cuando se les intenta calmar.

Ello nos lleva a considerar la importancia de plantear una propuesta de actividades en las que de manera explícita los niños trabajen las emociones, aprendan a expresar sus estados de ánimo, a entender la importancia de sus actos y la repercusión que éstos tienen en los demás, a mejorar conductas inadecuadas o reacciones indeseadas, etc.

La clase para la que se ha diseñado esta propuesta está formada por 24 alumnos. El colegio³ está situado en Ontinyent (Valencia), en un barrio de clase media-baja y las familias, en su mayoría, están implicadas en la educación de sus hijos, así como con los problemas sociales. Por otro lado, la política del centro se define en salvaguardar los principios y valores democráticos, respetando todas las ideas y creencias.

³ No se menciona el centro por no disponer de su autorización.

3.2. OBJETIVOS

Los objetivos que se establecen en la propuesta de intervención son un primer paso dentro de lo establecido en la LOE (2006), ley promulgada con la pretensión de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, entre ellas las **emocionales**. Así mismo, incluir en la programación de aula actividades específicas para que los alumnos desarrollen las capacidades emocionales en las diferentes áreas de conocimiento tal como establece la Orden ECI 3960/2007 y en el Decreto 38/2008⁴. Para hacer cumplir ambas, se pretende impartir una educación de calidad al alumnado, estableciendo para su consecución unos objetivos generales y específicos como a continuación se describe.

3.2.1. Objetivo general

El objetivo general de esta propuesta de intervención es **favorecer el desarrollo de la capacidad emocional de los alumnos del Tercer Curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil a través de la realización de actividades en el contexto escolar**.

3.2.2. Objetivos específicos

Para alcanzar el objetivo general, a continuación se establecen los pasos intermedios que se han de seguir para su consecución.

- Favorecer el desarrollo de **la conciencia emocional**. Esto incluye la diferenciación de las emociones, la expresión y reconocimiento de las emociones propias, el conocimiento de uno mismo y la comprensión de las emociones de los demás.
- Mejorar **las habilidades sociales básicas**. Se empieza por el trabajo de escuchar ya que es la habilidad más importante y sin ella no se pueden trabajar las siguientes.
- Fomentar **la relajación corporal** y la liberalización de tensiones a través de la respiración. Se recuerda que aunque la relajación no es considerada una dimensión de la IE, su experimentación ayuda a los niños a conocer y usar el potencial de las emociones (Lantieri, 2009). Se considera que su implementación beneficiará la consecución del objetivo general así como de los objetivos específicos.

Se recuerda que estos objetivos específicos son una parte de los muchos que configurarían un programa sobre IE, quedan otros como la regulación y el control de las emociones o la empatía, que siguiendo las recomendaciones de los autores estudiados se deben implementar a posteriori.

⁴ Comunidad Valenciana. Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, *por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil*. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 5734, de 3 de abril de 2008, pp. 55018-55048.

3.3. METODOLOGIA

La metodología se ha diseñado teniendo en cuenta los **principios metodológicos** que promulga la Orden ECI 3960/2007 contextualizados a las características del alumnado:

- **Atención a la diversidad:** se tiene en cuenta las peculiaridades y los ritmos de aprendizaje de cada alumno para adaptar las actividades a las diferentes realidades que éstos presentan (González-Garzón, 2009), para lo cual, en su caso, se cuenta con el maestro de apoyo.
- **Enfoque globalizador:** entendido como una estructura psicológica del aprendizaje basada en “aprender a aprender” construyendo aprendizajes emocionales significativos (González-Garzón, 2009) y para lo cual:
 - Partimos de las experiencias que poseen los alumnos, asegurando la relación de las actividades con su vida real, para que el aprendizaje sea funcional y motivador.
 - Se organizan los contenidos en torno a ejes que permiten abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su globalidad.
 - Se promueve la interacción alumno/maestro y alumno/alumno.
 - Se impulsan las relaciones entre iguales, proporcionando pautas que permitan la discusión, modificación y aceptación de puntos de vista, la toma de decisiones colectivas, la superación de conflictos a través del diálogo y la cooperación.
- El **juego:** actividad espontánea de la infancia que favorece la expresión de sentimientos, la comprensión de normas o la imitación de comportamientos sociales.
- **Aprendizaje basado en la actividad:** observación y experimentación, aprender haciendo.
- **Ambiente de seguridad, afecto y confianza** para potenciar su autoestima e integración.
- La **organización** de los **espacios** y del **tiempo** de forma que favorezcan la autonomía y la flexibilidad.
- Los **materiales** como elementos **mediadores** del aprendizaje.
- La **escuela** como un **espacio** para la **convivencia**.
- La Educación una **tarea compartida** entre **familia-escuela:** coherencia.
- La **evaluación** mediante la **observación** del proceso del niño, como técnica que más información facilita. Los datos se registran en el diario de aula, grabaciones audio-visuales...

3.4. CONTENIDOS

La propuesta de las emociones es el **punto innovador** de este trabajo, ya que aunque existen contenidos en la legislación autonómica actual (Decreto 38/2008) dedicados a la educación emocional, no se menciona explícitamente la competencia emocional. Para llegar a esta conclusión

se revisan los mismos, detectando los siguientes contenidos por áreas (Tabla 1) que nos pueden ayudar a trabajar la IE de manera transversal:

Tabla 1: Contenidos en ley

Área de Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal
<p>Bloque 1: El cuerpo y la propia imagen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Valoración y actitud positiva ante sentimientos, emociones y vivencias propias y de los demás, así como el control gradual de las mismas. – Aceptación y valoración positiva y ajustada de su identidad y posibilidades y limitaciones, así como de las diferencias propias y de los demás evitando discriminaciones. <p>Bloque 2. El juego y el movimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> – Actitud de ayuda y cooperación con los demás. <p>Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana</p> <ul style="list-style-type: none"> – Percepción, manifestación y comunicación de deseos y estados de ánimo. – Práctica de destrezas, actitudes y normas positivas y consolidación de hábitos. – Interacción, colaboración y establecimiento de relaciones de afecto con los demás.
Área del Medio físico, natural, social y cultural
<p>Bloque 3. La cultura y vida en sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> – Concienciación de la presencia y funcionamiento de otros grupos sociales y de las relaciones afectivas que entre ellos se establecen. – Valoración y respeto de las normas que rigen la convivencia.
Área de Lenguajes: comunicación y representación
<p>Bloque 2. Lenguaje verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> – Escuchar, hablar y conversar en las distintas lenguas cooficiales. – Conocimiento de las normas que rigen el intercambio lingüístico. <p>Bloque 7. Lenguaje corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> – Descubrimiento del cuerpo para expresar y comunicar sentimientos y emociones. – Utilización del lenguaje corporal con intencionalidad comunicativa y expresiva. – Conocimiento del cuerpo: movimiento, respiración, equilibrio y relajación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Decreto 38/2008.

Parte de los contenidos arriba mencionados se trabajan en esta propuesta de intervención. Por tanto, cuando se establezca la programación de las áreas con el resto de maestros del ciclo (maestro de apoyo) se unificarán contenidos para evitar duplicidad.

Por otro lado, también se reseña que entre los autores no hay consenso respecto al conjunto de contenidos que debe contemplar la educación emocional (Pérez, 2012). Aunque los aspectos más repetidos en los programas según Abarca (2003) son los siguientes:

- Comprensión de las propias emociones y las de los demás.
- Expresión de las emociones.

- Gobierno de las propias emociones (autorregulación emocional y automotivación).
- La dirección de la propia vida (resolución de problemas y toma de decisiones).
- Autoconcepto.
- Autoestima.
- Relaciones interpersonales (habilidades sociales, establecimiento de vínculos, aceptar las diferencias de otros).

A continuación se presentan los contenidos del proyecto para el **primer trimestre** del curso **2014-2015**. Es decir, lo que se pretende enseñar y aprender a lo largo del proceso educativo en cuanto a **iniciación en Inteligencia Emocional**. En su conjunto se trabajan técnicas, estrategias, destrezas, cambios de actitud, valores e ideas. Se muestran en tres bloques (Tabla 2) y se desglosan después de la presentación para atender a detalles (Tablas 3, 4 y 5).

Tabla 2: Contenidos del programa actividades

Bloque		CONTENIDOS
I	Conciencia emocional	- Conocimiento y reconocimiento de las diferentes emociones. - Expresión emocional. - Conocimiento de uno mismo. - Comprensión de las emociones de los demás.
II	Competencia social	- Habilidades sociales básicas: escuchar.
III	Relajación corporal	- Respiración.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra, 2000.

➤ **Bloque I: Conciencia emocional**

La conciencia emocional es la capacidad para conocer las propias emociones, así como conocerse a uno mismo; también incluye el reconocimiento de las emociones de los demás (Bisquerra y Pérez, 2007). Esta se puede dividir en varios aspectos como se detalla a continuación:

- **Diferenciación de las emociones:** observación, identificación y etiquetaje de las distintas emociones y conocimiento y uso adecuado del vocabulario emocional.
- **Conocimiento de uno mismo:** descubrimiento y diferenciación de las propias emociones y sentimientos. Destreza para darse a conocer a los demás y así también conocerse mejor uno mismo. Opinión de los demás respecto uno mismo. Autoconocimiento.
- **Expresión de las emociones:** expresión y reconocimiento de las emociones básicas a través del gesto y de la palabra.

- **Comprensión de las emociones de los demás:** reconocimiento de las emociones de los otros a través del mejor conocimiento de los demás. Utilización de la observación corporal.

➤ **Bloque II: Competencia social**

La competencia social es la capacidad de relación y comunicación satisfactoria con otras personas, esto implica entre otros, el dominio de habilidades sociales básicas. Autores como Bisquerra y Pérez (2007) recomiendan empezar por **habilidades sociales básicas** como **escuchar**.

➤ **Bloque III: Relajación corporal**

La relajación corporal no se considera una dimensión de la IE, pero su experimentación ayuda a los niños a conocer y usar el potencial de las emociones (Lantieri, 2009), por lo que se estima su conveniencia y se incluye en los objetivos, contenidos y actividades de esta propuesta de intervención. En este bloque se pretende que los niños trabajen la **respiración** adecuada y la importancia de ésta para la relajación corporal, la cual favorece la concentración, disminuye el estrés, la ansiedad, la tensión, etc.

3.6. ACTIVIDADES

Las herramientas que permiten llevar a término esta propuesta de intervención son las actividades⁵ a realizar en el contexto escolar del centro elegido.

Para llevarlas a cabo se consideran las diferentes **estrategias** que a continuación se detallan, las cuales no son excluyentes y se pueden combinar, según explica Abarca (2003):

- **Habilidades sociales y vivenciales:** cuentos, dramatizaciones y *role-playing*.
- **Modelado:** Según Extremera y Fernández-Berrocal (2002) esta técnica es de las más efectivas para enseñar a manejar las emociones. Con ella, se observa la conducta de otro individuo, personaje o grupo (modelo), y ello ayuda a generar el pensamiento, la conducta o la actitud similar del modelo.
- También se utilizan otras estrategias como **técnicas de relajación, instrucciones y retroalimentación** o información sobre la actuación a modo de refuerzo positivo.

Las actividades están conectadas transversalmente con las tres Áreas de conocimiento dispuestas en el currículo autonómico (Decreto 38/2008), según se especifica en los contenidos de esta propuesta. Además, siguiendo los consejos metodológicos de Requena y Sainz de Vicuña,

⁵ Para realizar algunas actividades se recurre al programa de inteligencia emocional elaborado por la Diputación de Guipúzcoa y a los manuales *Cultivando emociones* y *Educación emocional: programa para 3-6 años*. El uso de estos recursos ha sido total en la actividad “El protagonista de la semana” y parcial en el resto, cogiendo ideas como punto de partida.

(2009) las actividades responden a los intereses del alumnado, tienen una dificultad adecuada a su capacidad, respetan su individualidad al tiempo que fomentan el encuentro entre ellos, así como la ayuda y colaboración. Para ello, se tienen en cuenta la elección de los espacios, los materiales y la temporalización más apropiados para cada actividad con el fin de que resulten motivadoras.

En la Tabla 3 se presenta un resumen de todas las actividades programadas:

Tabla 3: Actividades programadas

Contenido	Bloque I Conciencia Emocional	Bloque II Competencia social	Bloque III Relajación corporal
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué sientes? 2. La cara 3. Espejo, espejito 4. Personajes de los cuentos 5. Las palabras 6. Bailar y soñar 7. Soy único 8. Adivinanza 9. Ojos que me ven 10. Conóceme bien 11. La margarita 12. El termómetro 13. Los abrazos 14. El protagonista de la semana 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Respeta el turno 2. Ring-ring 3. El dictado 4. Estoy atento 5. El gusano 6. Mi aventura 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Respira 2. Simulando respiraciones 3. Me relajo 4. La estatua 5. La pelota mágica 6. El globo imaginario

Fuente: Elaboración propia a partir de Caruana y Tercero, 2011; Eskolabakegune, 2008 y López, 2007.

Seguidamente se explican de manera esquemática cada una de las actividades por bloque de contenido:

➤ **Bloque I: Conciencia emocional**

Tal como se expone en la Tabla 3, el Bloque I dedicado a trabajar la conciencia emocional lo componen 14 actividades.

Tabla 4: Actividades programadas - Bloque I: Conciencia emocional













Actividad 1	¿Qué sientes?
Área	Lenguajes: comunicación y representación
Contenido	Reconocimiento de las diferentes emociones.
Temporalización	20'
Recursos/Material	Aula, <i>flashcards</i> que representan a personas con diferentes estados de ánimo. Pizarra digital, pizarra, <i>glue-tack</i> y revistas.
Procedimiento	· Se presentan en la PDI personajes que expresan y verbalizan distintas emociones (tristeza, alegría, miedo, rabia, amor...). Se silencia el sonido y los alumnos las tienen que reconocer.

	<ul style="list-style-type: none"> · Se reparten <i>flashcards</i> y fotos de revistas a cada niño. Tienen que analizar si su personaje esta triste, alegre... · Cada alumno sale a la pizarra, explica al resto que emoción tiene su personaje y lo pega en la zona de la pizarra reservada para ello.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Actividad 2	La cara
Área	Lenguajes: comunicación y representación
Contenido	Expresión de las emociones.
Temporalización	20'
Recursos/Material	Aula, cámara de fotos digital y pizarra digital.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · Primero se recuerda entre todos las diferentes emociones que se trabajaron en la primera actividad. Ahora se centran en la expresión de estas emociones. · Para ello se muestran las imágenes de dicha actividad y se les pide que pongan en práctica las distintas emociones gesticulando: alegre, triste, temor, enfado... · Tras unos minutos de entrenamiento se procede a fotografiar a los alumnos. Se requiere la presencia del maestro de apoyo, se toman las fotos y se suben al ordenador para visualizarlas en la pizarra digital. · La actividad finaliza visionado las mismas y cada alumno explica que emoción ha querido expresar cuando aparece en pantalla.

Actividad 3	Espejo, espejito
Área	Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal. Lenguajes: comunicación y representación (expresión corporal)
Contenido	Conocimiento de uno mismo, reconocimiento y expresión de emociones. Iniciación al conocimiento emocional de los demás.
Temporalización	15'
Recursos/Material	Gimnasio, espejos.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · En el gimnasio se trabaja en el reconocimiento del esquema corporal. · Tras trabajar el cuerpo en su conjunto ahora se trabaja la cara. Se pretende que los alumnos empiecen a conocerse a sí mismo, aprovechando que ya se han iniciado en el reconocimiento y expresión de las emociones. · Para ello se sitúan en línea frente a los espejos. Se les indica situaciones en las que tienen que expresar delante del espejo la emoción que les produce: alegría, amor, tristeza o miedo. Las situaciones son del tipo: cruzarse con un perro, subir a una atracción de feria, estar en la piscina, visitar a los abuelos... · A continuación se agrupan en círculo y se hace una puesta en común de las emociones sentidas en cada situación. Al finalizar la clase, se entiende que los alumnos se conocen un poco mejor a sí mismo y empiezan a conocer algunos aspectos emocionales de los demás.

Actividad 4		Personajes de los cuentos	
Área	Lenguajes: comunicación y representación (castellano/valenciano)		
Contenido	Reconocimiento y expresión de las emociones.		
Temporalización	20'		
Recursos/Material	Aula, cuento, hojas con cinco círculos en blanco.		
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · Se reparte una hoja a cada alumno. A continuación se lee un cuento donde aparecen personajes que presentan diferentes emociones. · Al finalizar la lectura los alumnos empiezan a dibujar en cada círculo la cara de los personajes en función de cómo creen ellos que se sienten. · Se facilita el trabajo con indicaciones del tipo: Cuando el niño pierde al perro se siente mal, ¿Qué cara creéis que pondrá, triste o alegre?... · La actividad se puede realizar en castellano o valenciano. En ella también se trabaja la valoración de la literatura a través de la escucha de cuentos. 		

Actividad 5		Las palabras									
Área	Lenguajes: comunicación y representación.										
Contenido	Reconocimiento y expresión de las emociones.										
Temporalización	20'										
Recursos/Material	Aula, pizarra y tiza.										
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · Se elabora un cuadro en la pizarra donde se escribe: <table border="1" data-bbox="480 1171 1362 1444"> <tr> <td>¿Qué decimos cuando estamos contentos? </td> <td>¿Qué decimos cuando estamos tristes? </td> <td>¿Qué decimos cuando estamos enfadados? </td> <td>¿Qué decimos cuando tenemos miedo? </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </table> <p>Fuente gomets: Imagen modificada de http://es.123rf.com/photo_18085118_conjunto-de-treinta-dibujado-a-mano-emojiconos-o-smileys-cada-uno-con-una-diferente-expresion-facial.html</p> · Que tu cabecita piense. El primer niño que tiene una idea sale a la pizarra y la expresa. El maestro anota/dibuja en la pizarra y los ayuda iniciando algunas frases: <ul style="list-style-type: none"> - Cuando sabemos que nos vamos de excursión... - Los niños dicen: “Qué divertido”, “Estamos contentos”... · Esta actividad se realiza en lengua castellana pues los niños todavía están aprendiendo a leer y escribir en esta lengua. 			¿Qué decimos cuando estamos contentos? 	¿Qué decimos cuando estamos tristes? 	¿Qué decimos cuando estamos enfadados? 	¿Qué decimos cuando tenemos miedo? 				
¿Qué decimos cuando estamos contentos? 	¿Qué decimos cuando estamos tristes? 	¿Qué decimos cuando estamos enfadados? 	¿Qué decimos cuando tenemos miedo? 								

Actividad 6		Bailar y soñar	
Área	Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal. Lenguajes: comunicación y representación.		
Contenido	Conocimiento de uno mismo.		

Temporalización	15'
Recursos/Material	Gimnasio/patio, reproductor de música, CDs y pañuelos de tela.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · De pie en el gimnasio/patio, se reparte un pañuelo a cada niño. · Se explica que han de bailar cuando suene la música, moviendo los pañuelos con los brazos y pensar mentalmente en sus sueños, utilizando las frases “Me gustaría ser...” “Me gustaría tener...” · Detenemos la música y entre ellos se preguntan lo que cada uno quiere y cómo lo puede conseguir. La actividad finaliza escuchando sus intervenciones.

Actividad 7	Soy único
Área	Lenguajes: comunicación y representación.
Contenido	Conocimiento de uno mismo, aceptación y amor a uno mismo.
Temporalización	30'
Recursos/Material	Aula, fotos y póster.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · Los alumnos traen a clase fotos de ellos. En una hoja en blanco y con ayuda de la maestra se dibujan y se describen (color del pelo y ojos, lo que les gusta y lo que no les gusta de ellos...). · En la pizarra hay un póster con las características de la personalidad con un dibujo al lado que lo representa: simpático, alegre, buen amigo... Entre todos se explican estas características y se habla sobre las diferencias entre las personas: ¿Somos todos iguales? ¿Qué sucedería si lo fuéramos?... · Cada compañero tiene que decir en voz alta algo bueno sobre su persona. Reflexionar sobre la aceptación y amor a uno mismo, explicando que las personas de nuestro alrededor nos aceptan y nos quieren por cómo somos y no por nuestro físico o por lo que poseemos. Empieza el maestro, dando su propio ejemplo para que les sirva de ayuda. · En esta actividad los alumnos usan la lengua para hablar de sí mismo y expresar opiniones. Esta actividad se puede hacer en cualquiera de las lenguas cooficiales.

Actividad 8	Adivinanza
Área	Lenguajes: comunicación y representación.
Contenido	Reconocimiento de las emociones de los demás.
Temporalización	20'
Recursos/Material	Aula, papel y lápiz.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · A través de la recreación de personajes reales y ficticios y sus contextos dramáticos se pretende iniciar a los alumnos en el reconocimiento de las emociones de los compañeros. · Se redactan diferentes situaciones y se introducen en una caja. Deben ser mensajes sencillos que puedan leer (Ej: has hecho los deberes pero no los has traído a clase, no te gusta estar solo, las películas de terror te dan miedo...). · Se elige al azar una papeleta por el maestro que hace de modelo, escenificando mímicamente la situación que contiene, utilizando el cuerpo y la cara, no pudiendo hablar.

	<ul style="list-style-type: none"> · El alumno que adivina la situación, escenifica la siguiente. Se preparan tantas situaciones como alumnos hay en clase. · Se comenta en grupo todas las situaciones interpretadas expresando qué emociones les han causado.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Actividad 9		Ojos que me ven	
Área	Lenguajes: comunicación y representación.		
Contenido	Autoconocimiento.		
Temporalización	15'		
Recursos/Material	Aula, ficha, papel, pegatinas, lápices y etiquetas adhesivas.		
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · Mediante la expresión oral se intenta que los alumnos opinen unos de otros. Ello les ayuda a mejorar su autoconocimiento y valorar sus características positivas. · Se elabora una ficha con atributos positivos (buen amigo, alegre, con sentido del humor, tranquilo, trabajador, generoso y simpático) que se complementa con pegatinas que escenifiquen estos atributos para su mejor comprensión. · Se pega una ficha en la espalda de cada alumno. Los alumnos se levantan y van marcando una cruz en las características de sus compañeros. No pueden marcar dos veces la misma característica. · Se finaliza con la reflexión individual, y para ello se lanzan las siguientes preguntas: ¿De qué me he dado cuenta?, ¿Me ha gustado?, ¿Qué me hubiera gustado que hubieran puesto y no lo han hecho?, ¿Yo soy así? 		

Actividad 10		Conóceme bien	
Área	Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal. El medio físico, natural, social y cultural.		
Contenido	Expresión y reconocimiento de las expresiones propias y de los demás.		
Temporalización	20'		
Recursos/Material	Aula, objetos pequeños y bolsa opaca.		
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · La actividad pretende iniciar a los alumnos a expresarse tal y como son; también que digan lo que piensan de sus compañeros. · Los alumnos traen a clase objetos pequeños, en su mayoría juguetes de materiales diversos. Se presentan dentro de una bolsa opaca y por tanto desconocen su contenido. · Se pregunta: ¿se puede adivinar lo que hay dentro viendo solo lo de fuera? Los alumnos de uno en uno meten la mano dentro de la bolsa tocan los objetos y sin sacarlos, dan su opinión acerca de lo que es. · Luego, se sientan en círculo y se colocan los objetos en el suelo, comprobando si se ha adivinado su contenido. También se explica que a veces las personas parecen una cosa por fuera pero por dentro son diferentes. A partir de esta reflexión, se invita a los alumnos a que expresen aspectos que hayan descubierto de sus compañeros. · La actividad finaliza indicando en qué contenedor se depositan los objetos. 		

Actividad 11	La margarita
Área	Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal. Lenguajes: comunicación y representación.
Contenido	Expresión de emociones. Conocimiento de uno mismo y de los demás.
Temporalización	15'
Recursos/Material	Aula, reproductor de música, CDs, cartulina, tijeras, glue-tack, lápices y pinturas.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · Se inicia la sesión con música alegre y se anima a los alumnos a que expresen que sienten cuando están contentos. · La expresión artística se trabaja dibujando una margarita en una cartulina. Posteriormente se recorta y en su centro se escribe la palabra "alegría". En los pétalos han de anotar/dibujar en qué situaciones sienten esa emoción. · Cada alumno lee/comenta lo que ha escrito/dibujado, y se comprueba que hay muchas coincidencias ya que las expresiones son muy iguales para todos. Las flores se cuelgan por toda la clase. Esta actividad se puede hacer para todas las emociones: alegría, miedo, enfado, tristeza...

Actividad 12	El termómetro
Área	El medio físico, natural, social y cultural.
Contenido	Reconocimiento y expresión de las propias emociones.
Temporalización	30'
Recursos/Material	Aula, termómetro, cartulina, tijeras y pinturas.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · Todos los días se comenta en el aula qué tiempo hace y se lee la temperatura exterior en un termómetro. · En esta actividad se explica a los alumnos que al cuerpo humano le sucede algo parecido: cuando se está enfadado, triste... la temperatura corporal sube y sube y eso no es bueno porque nos hace sentir mal. En cambio, cuando se está alegre, contento... la temperatura es normal y nos sentimos bien. · En equipos de cuatro alumnos construyen un termómetro y cada miembro del equipo expresa a qué temperatura está su cuerpo en las diferentes situaciones que les vamos indicando.

Actividad 13	Los abrazos
Área	Lenguajes: comunicación y representación. El medio físico, natural, social y cultural.
Contenido	Expresión de emociones: muestra de agradecimiento.
Temporalización	20'
Recursos/Material	Zona verde cercana al colegio.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · La actividad fomenta la expresión del agradecimiento a través del abrazo. · Para ello se visita una zona verde cercana al colegio, donde hay árboles de diferentes tamaños.

	<ul style="list-style-type: none"> · Primero se juega con las sensaciones: los alumnos buscan un árbol y lo abrazan. Luego, se distribuyen en grupos de 3, 4 y 5 y buscan un árbol, cuyo tamaño puedan abrazar entre todos. Finalmente, se abrazan entre ellos. · A continuación, se conversa sobre la importancia de los abrazos para mostrar agradecimiento, afecto o pedir perdón a los demás. Se pretende conocer en qué situaciones los alumnos dan abrazos en su vida cotidiana: a quién abrazan, cómo se sienten, si les gusta o no... · Como reflexión final se pregunta en qué otras ocasiones se pueden dar abrazos para sentirse mejor: tras reñir con un compañero o portarse mal, tras un trabajo o juego en equipo, etc.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Actividad 14	El protagonista de la semana*
Área	Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal Lenguajes: comunicación y representación (castellano/valenciano)
Contenido	Reconocimiento y expresión de las emociones.
Temporalización	15', cuatro tardes durante una semana a cada niño.
Recursos/Material	Aula, maleta viajera.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · Cada semana se selecciona a un alumno como protagonista de la semana, el cual se lleva la maleta viajera a casa. Esta contiene una carta informativa para dar a conocer los padres su colaboración en esta actividad (previamente explicada al grupo de padres en la reunión inicial del curso) y el libro del protagonista. · Durante una semana parte del libro se completa en casa y otra en el colegio. Cuatro tardes a la semana se dedica un tiempo al protagonista, con diálogos entre este, los compañeros/maestros. · Los puntos de interés fundamentales son: ¿cuáles son sus aficiones?, ¿qué hace cuando no asiste al colegio? ¿cómo es?... · El alumno puede traer cosas de casa y compartirlas con sus compañeros. Los padres visitan una tarde el colegio y hablan de su hijo. · Además del trabajo individual y darse a conocer y comunicarse con los demás, se establece un vínculo entre familia-escuela.
* Actividad basada en la idea original de Ibáñez, C. 1992.	

➤ **Bloque II: Competencia social**

Tal como se indica en la Tabla 3, el Bloque II está compuesto por 6 actividades (ver detalle en la Tabla 5).

Tabla 5: Actividades programadas - Bloque II: Competencia social

Actividad 1	Respetar el turno
Área	Lenguajes: comunicación y representación.
Contenido	Iniciación en habilidades sociales básicas: escuchar.
Temporalización	20'
Recursos/Material	Aula.

Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · Cuando alguien habla hay que saber escuchar, de ahí la importancia de guardar los turnos. Así que con esta actividad se inicia a los alumnos en la habilidad social más importante: escuchar. · Se sientan en círculo y se muestra un esquema rítmico tocando varias partes del cuerpo. Tras la escucha deben repetirlo. Luego, cada alumno crea su propio esquema rítmico y los demás lo repiten, hasta que todos hayan participado. · Se termina reflexionando sobre si les ha costado mucho respetar los turnos, si se han dado cuenta de la importancia de escuchar, si han podido seguir todos los esquemas rítmicos y qué piensan que sucede si no se respetan los turnos. · La actividad se puede realizar en cualquiera de las lenguas cooficiales, trabajando el conocimiento de ambas y facilitando que los alumnos amplíen su capacidad expresiva y mejoren su competencia comunicativa.
---------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Actividad 2	Ring-ring
Área	Lenguajes: comunicación y representación.
Contenido	Habilidades sociales básicas: escuchar.
Temporalización	25'
Recursos/Material	Aula, tarjetas de cartulina y lápices.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · La actividad trabaja la escucha activa para que los alumnos se den cuenta de su importancia, por ello se empieza recordando la actividad anterior. · La clase se divide en grupos de 5 alumnos formando círculos. Se proporciona un mensaje escrito en una tarjeta de cartulina a un miembro de cada grupo. Los mensajes son sencillos pues los niños están iniciándose en la lectoescritura: “Pipo pasea a Luna”, “La pelota vale dos euros”... · El alumno que tiene el mensaje pronuncia la señal de inicio del juego: “Ring-ring”. Luego susurra la frase a su compañero de la izquierda, y este al siguiente, hasta que el último participante lo escucha y lo escribe. Luego, se compara el mensaje inicial con el final en cada grupo y se reflexiona sobre el resultado. · Se recomienda utilizar el castellano pues los niños todavía están aprendiendo a leer y escribir en esta lengua y el valenciano se utiliza más en la expresión oral.

Actividad 3	El dictado
Área	Lenguajes: comunicación y representación.
Contenido	Habilidades sociales básicas: escuchar.
Temporalización	30'
Recursos/Material	Aula, láminas con dibujos, libretas y lápices.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · Se agrupa a los alumnos por parejas y se les entrega una lámina diferente a cada uno. Los alumnos estando de pie, se colocan espalda contra espalda y se describen mutuamente el dibujo que tienen que representar en su libreta. No pueden hacerse preguntas ni verse. · Cuando finalizan el dibujo pueden dar la vuelta y comprobar si lo han copiado adecuadamente y comentan las dificultades encontradas. · Seguidamente se repite el ejercicio mirándose a la cara, pudiendo preguntar y aclarar dudas. Se finaliza hablando de la importancia de mirar a quien habla para hacer más efectiva la escucha.

Actividad 4	Estoy atento
Área	Lenguajes: comunicación y representación.
Contenido	Habilidades sociales básicas: escuchar. Reconocimiento y expresión de emociones.
Temporalización	20'
Recursos/Material	Aula y cuento (tradicional o inventado).
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · La actividad fomenta el reconocimiento y expresión de las emociones, y trabaja de nuevo la escucha. · Se distribuye a los alumnos en equipos de cinco. En cada equipo se asigna una emoción diferente a cada alumno, de manera que en todos los equipos se representan las mismas emociones. · Luego, se cuenta una historia donde cada personaje muestra una emoción. Cada vez que en la historia aparece una emoción concreta, los niños que tienen asignado el rol de esa emoción se levantan y la representan con mimo. Gana el equipo que reconoce todas las emociones.

Actividad 5	El gusano
Área	Lenguajes: comunicación y representación.
Contenido	Habilidades sociales básicas: escuchar. Comprensión de emociones.
Temporalización	20'
Recursos/Material	Gimnasio/patio, pandero y baqueta.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · La actividad fomenta la escucha y la comprensión de emociones. · Se distribuye al alumnado en grupos de 6, formando una fila (simulando un gusano). · A continuación se dan instrucciones: cuando la maestra da un golpe de baqueta significa que está contenta y los niños deben dar un paso hacia delante, cuando da dos golpes indica que está triste y los alumnos deben sentarse y cuando da tres golpes indica que está muy contenta y los alumnos deben dar tres saltos. · Gana el gusano que escucha y trabaja en equipo.

Actividad 6	Mi aventura
Área	Lenguajes: comunicación y representación.
Contenido	Habilidades sociales básicas: escuchar. Reconocimiento de emociones.
Temporalización	20'
Recursos/Material	Aula.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · La actividad fomenta la escucha y el reconocimiento de las emociones. · Cada lunes un alumno cuenta a su equipo una aventura o experiencia (puede ser algo que ha sucedido en el fin de semana: excursión, acontecimiento familiar...). El maestro dará unas pautas a los padres para que el alumno prepare la historia y

	<p>éstos escribirán el guion en una ficha para orientar al docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Luego, en la asamblea el equipo se encarga de contarla al resto de la clase y el aventurero completará la historia en caso de que hayan olvidado algún detalle. · La actividad finaliza con las preguntas que realizan los compañeros sobre la historia y las emociones vivenciadas.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

➤ **Bloque III: Relajación corporal**

El Bloque de relajación corporal está compuesto por 6 actividades, tal como puede apreciarse en la Tabla 6.

Tabla 6: Actividades programadas - Bloque III: Relajación corporal

Actividad 1:	Respira
Área	Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal. El medio físico, natural, social y cultural.
Contenido	Iniciación en el aprendizaje de una respiración adecuada y su importancia para la relajación corporal.
Temporalización	15'
Recursos/Material	Aula, plantas aromáticas.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · La actividad pretende iniciar al alumnado en la práctica controlada de la respiración y conocer la importancia de la misma como proceso para relajarse; y así establecer un primer contacto de la relación de ésta con las emociones. · Se reparten por el aula 2 o 3 plantas aromáticas autóctonas (lavanda, azahar, poleo blanco, <i>pebrella</i>...). Se explica un poco de las mismas mientras se van pasando por las mesas para que los alumnos las conozcan y huelan. · Se recuerda cómo respiran las plantas y que éstas proporcionan oxígeno al ser humano para respirar. Ahora la actividad se centra en la respiración del hombre. Para ello se les pide que se pongan de pie. Empieza el maestro respirando pausadamente y se indica que cuando cojan aire tienen que pensar en su color favorito y así llenar su cuerpo de algo bueno. Deben notar como el color entra por la nariz, se columpia por la garganta y llega a los pulmones, llenándolos, dejando su cuerpo lleno de bienestar. · Los alumnos cogen aire y lo sueltan siguiendo el modelo del maestro. Seguidamente inspiran/expiran contando mentalmente, cada uno hasta donde llegue. Luego cierran los ojos, y siguen respirando mientras intentan visualizar situaciones o elementos que les relajan. El maestro ejemplifica: me relaja ver el mar, estar en la montaña... · Finalmente, los alumnos expresan situaciones que les relajan y cierran los ojos para visualizarlas. Se pregunta qué respiración utilizan cuando están relajados y si creen que siempre respiran igual.

Actividad 2	La pelota mágica
Área	Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal. El medio físico, natural, social y cultural.

Contenido	Técnicas de respiración para la relajación.
Temporalización	10'
Recursos/Material	Gimnasio/patio, pelotas y colchonetas.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · Se reparte una pelota a cada alumno. Se tumban en colchonetas y se colocan la pelota encima de su barriga, sujetándola con sus manos. · Tienen que notar que al inspirar llenan la barriga de aire y la pelota sube, cuando expiran vacían el aire de la barriga y la pelota baja. · Se explica que esta respiración es la más adecuada para relajarse, y que la pueden practicar siempre que se encuentren intranquilos.

Actividad 3	Simulando respiraciones
Área	Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal. El medio físico, natural, social y cultural.
Contenido	Observación y práctica de la respiración adecuada y su influencia relajación.
Temporalización	15'
Recursos/Material	Aula, pizarra digital e imágenes.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · Se recuerdan los ejercicios de respiración anteriores. Ahora, se muestra en la PDI imágenes con diversas situaciones: perder el autobús, niño durmiendo, rabietas... Con cada imagen se comenta cómo creen que están respirando los personajes. · Se vuelven a mostrar las imágenes y los niños han de imitar la respiración de los personajes que ven. · A continuación se pregunta: ¿En qué situaciones se respira mejor? ¿Cómo deberíamos respirar si estamos nerviosos para relajarnos?... · Ahora se practica de nuevo la respiración relajada de la primera actividad (Respira) para adquirir hábitos saludables.

Actividad 4	Me relajo
Área	Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal. El medio físico, natural, social y cultural.
Contenido	Técnicas de respiración para la relajación.
Temporalización	10'
Recursos/Material	Gimnasio/patio y colchonetas.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · Los alumnos se tumban en colchonetas y miran hacia arriba. · Tienen que apretar o pulsar una parte de su cuerpo y luego soltarla: ojos, frente, dientes, manos, muslo... El maestro indica las partes y el tiempo. · El ejercicio se repite pero solo mentalmente sin hacer movimiento físico. La actividad finaliza caminando por el gimnasio/patio respirando de manera consciente.

Actividad 5	La estatua
-------------	------------

Área	Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal. El medio físico, natural, social y cultural.
Contenido	Respiración y relajación corporal para favorecer la concentración. Técnicas de respiración para la relajación.
Temporalización	15'
Recursos/Material	Aula, reproductor de música y CDs.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · Se relata una historia donde aparece una estatua. A continuación se hacen preguntas del tipo: ¿De qué material está hecha?, ¿Cuándo se mueve?... · Se realiza el juego de las estatuas. Para ello se invita a los alumnos a desplazarse por el aula mientras escuchan música relajante. · Al parar la música se detienen y estiran los brazos hacia arriba lo máximo que puedan como hace la estatua de la historia. Luego los bajan pensando que la estatua pierde fuerza. Se repite varias veces. · Vuelven a subir los brazos inspirando y al espirar dejan caer un brazo, luego el otro. Se repite con los dos brazos juntos hasta que sientan que están relajados. · Posteriormente regresan a sus sillas. Ahora se explica que después de esta relajación están más atentos y receptivos porque han tomado oxígeno y el cuerpo está más reforzado. · Se indica que pueden practicarlo cuando necesiten relajarse. Además, cuando algún alumno no esté centrado se le indicará que practique la relajación de la estatua hasta que crea que puede volver a su trabajo.

Actividad 6	El globo imaginario
Área	Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal. El medio físico, natural, social y cultural.
Contenido	Técnicas de respiración para la relajación.
Temporalización	5'
Recursos/Material	Gimnasio/patio.
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> · Los alumnos se sitúan de pie en el gimnasio/patio dejando espacio entre ellos. Se imaginan que son globos que se hinchan y se deshinchan. · Al hincharse suben los brazos estirados por delante de la cara cogiendo aire (inspirar) y al deshincharse sueltan los brazos y expulsan el aire (expirar). Se explica que a través de la inspiración-expiración pueden aprender a relajarse.

3.7. TEMPORALIZACIÓN / CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Las actividades se realizarán durante el **1^{er} trimestre del curso escolar 2014-2015**. Se distribuyen de manera que todas las semanas se realizan un mínimo de tres actividades (exceptuando la primera semana, por motivos de inicio de curso). En su conjunto, se han elaborado 26 actividades cuyo **cronograma** se puede consultar en el Anexo 1.

En cuanto al tiempo a invertir en cada actividad (detallado en punto anterior), se computa que el 84,6% de las actividades no superan los 20 minutos, con ello se pretende la dinamización de las mismas para evitar la desmotivación o falta de interés por parte de los alumnos y como consecuencia el fracaso en su implementación.

La actividad “*Protagonista de la semana*” se realiza durante todo el trimestre, dedicando 15 minutos cuatro tardes de una semana a cada alumno. Esta actividad se prolonga hasta que se presenten todos los alumnos.

3.8. RECURSOS

Para llevar a cabo las distintas actividades se utilizan los medios materiales, humanos y organizativos que se describe a continuación:

a) Materiales

- **Informativos:** se intenta que los materiales pertenezcan a su vida cotidiana (*flashcards*, fotos, pósters, cuentos, fotografías, revistas, programas de ordenador e Internet), ya que estos favorecen la participación, despiertan el interés y promueven la motivación.
- **Soportes:** pizarra convencional, pizarra digital, cámara de fotos, reproductor de música y ordenador.
- **Espacios del centro:** aula, gimnasio, patio y zona verde.
- **Otros:** material básico escolar, fichas, plantas aromáticas, pañuelos de tela, pequeños juguetes y el equipamiento del gimnasio.

b) Humanos

- **Alumnos:** 24 alumnos del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- **Profesores:** maestro-tutor y maestro de apoyo para la atención a la diversidad en su caso o para algunas actividades según se detalla en las mismas (ej. Psicomotricidad, Religión...) Todos ellos con formación en Educación Emocional, ya que según los expertos debe ser un pilar básico de su aprendizaje (Bisquerra, 2005).

→ **Padres:** para la actividad “*El protagonista de la semana*” es preciso su apoyo, seguimiento en casa e intervención en el centro la semana dedicada a sus hijos. Aunque se puntualiza que la comunicación escuela-familia es esencial durante toda la escolarización.

c) Organizativos

Se considera que para llevar a cabo las actividades el agrupamiento debe de ser flexible, por lo que en cada una de ellas se distribuye al alumnado bien de forma individual, en pequeño grupo o gran grupo como se explica a continuación:

→ **Individual:** agrupamiento que pretende que el alumno desarrolle su lado intrapersonal, es decir, que se conozca mejor y reflexione sobre sí mismo.

→ **Grupos de trabajo reducido:** suelen ser grupos de 4 alumnos y con ello se pretende fomentar la comunicación y la cooperación entre los alumnos.

→ **Toda la clase:** agrupamiento adecuado para el desarrollo interpersonal basado en la participación y la comunicación de todo el grupo.

Todas estas agrupaciones son necesarias, por ello se proponen diversas actividades que integran los tres tipos en la misma tarea, empezando con trabajo individual, para pasar a pequeño grupo y terminar trabajando con toda la clase. En todo caso la flexibilidad del agrupamiento permite cambiarlo cuando se considere oportuno.

3.9. EVALUACIÓN

Para evaluar los contenidos en cuanto al nivel de IE en los alumnos la tradición remite a pruebas escritas de papel y lápiz, pero en el caso de las emociones no es una tarea fácil, ya que la subjetividad de éstas dificulta su medición (Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez, 2006). Además, deberíamos tener en cuenta otros factores como la personalidad o estrategias de afrontamiento de cada alumno, tal y como indican Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez (2000). Estos autores también consideran que aunque las técnicas más utilizadas son complicadas de llevar a cabo (ej.: grabar la actuación del alumno para luego analizar pausadamente como son sus expresiones, tono de voz, gestos...) resultan necesarias para valorar la eficacia de las tareas de educación emocional.

Uno de los pocos instrumentos de evaluación que existen en la actualidad con eficacia demostrada es el **Cuestionario de Educación Emocional** del GROPE (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*), también conocido como *Feedback 360º*. Esta herramienta utiliza una compleja técnica tanto en la implementación como en la corrección, donde un mínimo de siete personas evalúa a cada alumno (tres profesores, tres alumnos y el propio alumno), obteniendo una visión del fenómeno a partir de sus opiniones. Los resultados son satisfactorios y el método es

considerado uno de los más apropiados para la evaluación de la educación emocional (Bisquerra et al., 2006).

Álvarez, et al. (2000) también enumeran algunas técnicas para medir el aspecto cognitivo de las emociones en los niños a los que va dirigida nuestra propuesta, como es el “**Test de evaluación de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales**” (EVHACOSPI). Esta prueba consiste en plantear situaciones y hacer preguntas al niño para valorar su fluidez y capacidad de resolver conflictos, identificar y describir interacciones problemáticas, sugerir alternativas, anticipar soluciones o tomar decisiones. Pero esta técnica se centra en las habilidades sociales, por lo que solo permite recoger información de un bloque de contenidos.

Vista la complejidad de la medición de esta competencia, se ha diseñado una escala de valoración del alumno (consultar Anexo 2) teniendo en cuenta los aspectos trabajados en las actividades, las disposiciones autonómicas del currículo (Decreto 38/2008) y las recomendaciones de autores como Bisquerra. La información se recogerá mediante la observación directa y sistemática, pues es la técnica más recomendada en Educación Infantil (López, 2007).

Aunque principalmente se considera apropiado enfocar la **evaluación**⁶ a comprobar si lo propuesto en cada actividad de iniciación se cumple y si su planificación es la adecuada.

Por este motivo, se elige la **evaluación formativa** con la que se pretende regular, corregir y orientar el proceso educativo. Además, también se aplica la **evaluación parcial**, que es aquella que hace referencia a los elementos de currículo concretos que se pretenden evaluar (González-Garzón, 2009), y que en este trabajo están ampliamente definidos en el apartado de **contenidos**.

Así pues, para llevar a cabo la **evaluación parcial** se utiliza desde la primera actividad la técnica de la **observación sistemática**, ya que el análisis directo sobre los alumnos permite recoger información y datos difíciles de conseguir por otros medios. Para que esta observación sea coherente y eficaz se establecen unidades de observación (para una revisión ver Carrasco, 2009).

Lo observado se cumplimenta al término de cada actividad en una hoja de registro (se puede consultar en el Anexo 3) cuya escala de estimación es de 1 a 5, y contiene los siguientes indicadores:

- **Grado de placer:** observar qué emociones expresan los alumnos durante la actividad y valorar su espontaneidad: risa, gesticulaciones, felicidad...
- **Grado de participación:** observar si participan todos los alumnos, ya sea en actividades individuales, de pequeño o gran grupo.
- **Clima del grupo:** observar si las actividades de grupo se llevan a término con respeto, diálogo, coordinación o, si por el contrario, hay conductas resistentes, agresivas o pasivas.

⁶ Para realizar la evaluación hemos recurrido al programa de inteligencia emocional elaborado por Garmendia (2008) para la Diputación de Guipúzcoa y a los manuales: *Educación emocional: Programa para 3-6 años* y *Cultivando emociones: Educación emocional de 3 a 8 años*.

- **Comunicación-escucha:** valorar si escuchan cuando se dan las pautas, si la escucha es activa en las reflexiones o puestas en común y si existe comunicación real en el grupo.
- **Grado de obtención de objetivos/contenidos:** valorar si el propósito de la actividad se ha conseguido.

En la misma hoja de registro también se anota la valoración de los componentes positivos, dificultades e ideas para mejorar la actividad, entendiendo este apartado como **evaluación formativa** para mejorar el proceso y los resultados (se puede consultar la hoja de registro de la evaluación de la actividad en el Anexo 3).

Al finalizar el trimestre se realiza una **evaluación final** de contenidos donde se agrupan los resultados de los indicadores de todas las actividades.

Se registran las puntuaciones en una hoja de valoración que ayudan a valorar las actividades en su conjunto, proporcionando las claves para la planificación del siguiente trimestre, que en su caso, se inicia reforzando aquellos aspectos no conseguidos en el primer trimestre (se puede consultar en el Anexo 4).

Además, para **evaluar la metodología** aplicada en las actividades de este proyecto, se considera necesario formar **grupos de discusión** de alumnos con la finalidad de obtener datos cualitativos, técnica que forma parte de la observación participante. Para ello se crean grupos de cuatro alumnos y cada dos semanas se les pregunta varias cuestiones: si este tipo de actividades les gusta, si éstas están mejorando con eficacia su conciencia emocional y habilidades sociales básicas, si la relajación a través de la respiración les ayuda... El trabajo del docente como observador participante consiste en registrar sus opiniones, en un **diario**, aportando más información para la evaluación final.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La sociedad del siglo XXI está rodeada de agresividad, violencia, situaciones conflictivas, etc., por lo que partiendo de la idea de que la educación es el motor del desarrollo de cualquier comunidad y, con las ideas principales que pueden extraerse tras la revisión bibliográfica realizada, se considera que la educación emocional puede ofrecer las herramientas necesarias para generar un mundo sano y equilibrado emocionalmente.

Es evidente que el término educación emocional cada vez está más presente en nuestras vidas, pero todavía queda un largo camino para que sea una realidad en todos los ámbitos de la misma, sobre todo en el de Educación.

La educación emocional es una formación trascendental que aporta numerosos beneficios al individuo. De una parte, le ayuda en la mejora de las habilidades sociales, en las relaciones interpersonales, en la adaptación e integración al entorno, en el rendimiento académico, en la toma de decisiones, etc. Por otra parte, y pensando incluso a más largo plazo, desde su implantación, contribuye a disminuir aspectos negativos como la ansiedad, el estrés, la agresividad, la conflictividad y conductas antisociales, y sus efectos, así como un posible consumo de estupefacientes, llevando a un mayor nivel de bienestar y satisfacción personal. Por estos y otros motivos, autores como Álvarez, et al. (2000) ponen de manifiesto que una adecuada IE es muy necesaria sobre todo en la adolescencia (alrededor de los 14 años), por ello recomiendan iniciar la educación emocional desde edades tempranas, pensando en el fin último de la prevención.

A pesar de que durante la realización del Grado de Maestro en Educación Infantil se han estudiado términos como inteligencia emocional, competencia emocional, educación emocional, alfabetización emocional, etc., la realización de las prácticas ha puesto en evidencia la carencia de contenidos específicos sobre este tema en las programaciones curriculares, así como la nula formación de los profesionales de la educación en esta materia.

Pero según lo argumentado hasta ahora, la IE debe estar inmersa en la cultura de la escuela y en el currículo de manera explícita por lo que hay que trabajar para que el docente asuma su nuevo rol. Es decir, además de difusor de conocimientos también debe ejercer como entrenador de actitudes y habilidades. Para ello, la escuela precisa de profesionales que sean modelos comunicativos, facilitadores de pautas y estrategias que ayuden a los alumnos a afrontar los contratiempos que depara la sociedad actual.

Por todo lo expuesto, se recuerda que el objetivo principal del que partía este TFG ha sido el de elaborar una propuesta de intervención para iniciar a los alumnos de Educación Infantil en el desarrollo de la IE, tomando como marco de referencia la educación emocional.

Para ello, se ha alcanzado el primer objetivo realizando una revisión histórica de la evolución del concepto de inteligencia. Ello ha permitido comprender cómo surge el concepto de IE, abandonando la concepción de inteligencia como capacidad intelectual y considerándola también como una habilidad que se puede aprender y entrenar.

Otro de los objetivos planteados era el de conocer los pilares básicos que sustentan la IE así como las aptitudes personales y sociales que la componen. Este propósito ha quedado resuelto con las aportaciones de diversos investigadores y, además, ha facilitado conocer cuáles son los contenidos más adecuados para germinarla en los alumnos a los que dirigimos esta propuesta.

Tras conocer estos pilares básicos se ha examinado algunos hitos claves en el desarrollo socio-emocional del niño, para así garantizar la comprensión del tipo de aprendizajes que el alumno puede discernir y asimilar en esta etapa educativa.

Finalmente, se ha investigado sobre la importancia de trabajar la educación emocional en el aula desde edades tempranas. Este objetivo ha quedado acreditado mediante las diferentes investigaciones comentadas que ponen de manifiesto los múltiples beneficios que conlleva la educación emocional: mejor bienestar psicológico y rendimiento académico, así como la disminución de conductas disruptivas y el absentismo escolar.

Con todo ello, se cree que la propuesta de intervención planteada contiene los objetivos y los contenidos suficientes para su aplicación y desarrollo en el aula, iniciando a los alumnos en la manifestación y distinción de sus emociones y la escucha activa. Todo ello se verá favorecido mediante la experimentación de la relajación corporal que además de ayudar a liberar tensiones, ansiedad, estrés... les facilitará el entendimiento y utilización de su potencial emocional.

Como conclusión principal, consideramos que el desarrollo de estas habilidades permitirá que los alumnos gestionen de forma progresiva y adecuada sus emociones y entiendan las de los demás. Además, la optimización de la escucha, propiciará un clima satisfactorio de trabajo y convivencia.

Como **reflexión final** indicar que las aportaciones de este TFG se consideran positivas tanto a nivel personal como profesional, ya que un objetivo futuro es poner en práctica lo aprendido y poder comprobar que se pueden desarrollar aspectos emocionales que ayuden a mejorar el bienestar individual y colectivo.

Es evidente que urge un cambio de mentalidad en la Administración Educativa, sobre todo en aquellas comunidades donde la Educación Emocional no se lleva a término explícitamente, pues en la medida que se contemple la Competencia Emocional en el currículo, la sistematización y estructuración de las propuestas de intervención en IE serán posibles.

Después de todo lo expuesto consideramos que una sociedad emocionalmente alfabetizada, es una sociedad más abierta, más progresiva... y la clave está en la Educación Emocional. Ahora que se ha descubierto empecemos a caminar todos juntos.

4.1. LIMITACIONES

A pesar de las importantes conclusiones a las que hemos podido llegar con la revisión bibliográfica realizada en este TFG, además del diseño de una propuesta de intervención con gran aplicabilidad, este trabajo cuenta con una serie de limitaciones que es importante mencionar.

La **principal limitación** se ha encontrado en la **evaluación**, pues como se ha visto a lo largo del trabajo las situaciones que pueden generar una emoción concreta a veces son subjetivas y difíciles de medir. Los principales instrumentos de evaluación hallados son los cuestionarios aunque algunos autores como Salovey y Mayer (1990) los consideran insuficientes y, en todo caso, se estima que no son aplicables en Educación Infantil. Para estas edades se detecta la escasez de modelos de evaluación, siendo el principal instrumento la observación directa. Con el fin de obtener resultados más precisos se podrían **incorporar a las actividades los otros maestros del ciclo implicados en el grupo** para realizar una evaluación más objetiva, o bien, que éstos realicen algunas de las actividades para luego comparar los resultados obtenidos.

Por otra parte, la educación emocional es un campo muy extenso y en el presente TFG, por cuestiones de espacio y tiempo, la propuesta de intervención presentada está diseñada únicamente para un aula y periodo concreto. Se considera que hubiera sido oportuno incluir también una **propuesta de formación y trabajo para las familias**, o al menos un bloque dedicado exclusivamente a ellos, pues la educación emocional no es solamente labor de la escuela, sino un proceso de formación continuo que requiere de ambas partes. Si la educación emocional no se trabaja conjuntamente no tendrá la misma efectividad.

Otra limitación encontrada se relaciona con el **alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo** (NEAE), concretamente con un alumno que proviene de familia desestructurada y no asiste con regularidad al aula. Por un lado, las actividades que requieran lectoescritura deberían adaptarse a su nivel. De otro lado, para evitar la exclusión del alumno, se deberían buscar estrategias para afrontar la actividad “El protagonista de la semana” en caso de falta de respuesta de la familia.

Finalmente, esta propuesta también puede verse limitada por la **falta de formación de los docentes**. Su aprendizaje en esta materia es imprescindible para desarrollar estas competencias en el alumnado. Si los docentes son emocionalmente inteligentes podrán enfrentarse exitosamente a los retos y dificultades que encuentren en el aula.

4.2. PROSPECTIVA

La propuesta de intervención diseñada es solo una primera fase en un largo proceso de trabajo. Así pues, para dar continuidad al mismo, el objetivo que se persigue es su implementación en el centro dónde se han realizado las prácticas. Tras su aplicación y si la evaluación y conclusiones resultan favorables, se propondría la prolongación del mismo al resto del curso escolar.

Si el trabajo continuara, el objetivo pasaría de ser “iniciar” a los alumnos en el desarrollo de la IE a “conseguir” que estos gestionen sus emociones. En este caso se amplían objetivos, contenidos, estrategias, actividades y recursos, para el resto del curso escolar, teniendo en cuenta las recomendaciones de los autores en cuanto al orden de implementación de las competencias emocionales a adquirir por los alumnos.

En todo caso se considera que una vez implementada la propuesta de intervención, ésta debe tener continuidad a lo largo de toda la educación escolar hasta llegar a la vida adulta, para que la competencia emocional adquirida sea más sólida.

Se confía en la viabilidad de su puesta en marcha porque existen ejemplos próximos como el de Castilla la Mancha donde se ha implementado la competencia emocional en Educación Primaria y ya es una competencia más dentro del currículo, los programas de “Aprendizaje Social y Emocional” llevados a cabo en algunos centros educativos de Extremadura dentro del proyecto “Red de escuelas con inteligencia emocional” o los estudios realizados por la Fundación Botín que reflejan el beneficio que reporta la aplicación de los programas de IE.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: currículum y práctica*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperada de <http://hdl.handle.net/2445/42457>
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Nuria_Escoda/publication/39148191_Evaluacion_de_programas_de_educacion_emocional/file/9c96052b364a93d370.pdf
- Bermúdez, M.P., Teva-Álvarez, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre la inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64720105.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(3) 95-114. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/120914511210.pdf#page=95
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/61408397/Competencias-Emocionales-de-Rafael-Bisquerra>
- Bisquerra, R., Martínez, F. Obiols, M. y Pérez, N. (2006). Evaluación de 360°. Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187-203. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/97371/93481>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf>
- Campo, L.A., Ovalleloren, N.E., Pérez, C., Quiroz, J. y Rodríguez, D. (2011). Procesos psicológicos vinculados al aprendizaje y su relación con el desarrollo personal-social en la infancia. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud de Duazary*, 8(2), 175-189. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3903163.pdf>
- Carrasco, J.B. (2009). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp.
- Caruana, A. y Tercero, M.P. (2011). *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- Clouder, C. (2011). *Educación Emocional y Social. Informe Fundación Botín 2011*. Santander: Fundación Botín. Recuperado de http://issuu.com/plataformabotin/docs/analisis_internacional_2011?e=3143676/2716344
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2011). *What is social and emotional learning?* Recuperado el 30 de marzo 2014 de <http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/>
- Craig, G. J. y Baucum, D. (2001). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.

- De la Barrera, M.L., Donolo, D.S., Soledad, L. y González, M.M. (2012). Inteligencia emocional y ambientes escolares: Una propuesta pedagógica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 63-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29223246005>
- De la Torre, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 58(217), 543-572. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/descargar-documento/207-estrategias-creativas-para-la-educacion-emocional.html>
- De La Torre, S., Oliver, C. y Sevillano, M.L. (2008). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Madrid: UNED.
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 5734, de 3 de abril de 2008.
- Dueñas, M.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Revista Educación XXI*, 5, 77-96. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.5.1.384>
- Educarex (2013). *Red de escuelas de inteligencia emocional*. Recuperado el 25 de marzo de 2014 de <http://www.educarex.es/web/guest/red-de-escuelas-de-inteligencia-emocional>
- Educaweb (2012). *Trabajar la inteligencia emocional en los niños reduce el riesgo de conflictividad*. Recuperado el 27 de marzo de 2014 de <http://www.educaweb.com/noticia/2012/03/07/trabajar-inteligencia-emocional-ninos-reduce-riesgo-conflictividad-5340/>
- Equipo Punset Producciones (Productor) y Punset, R. (Director). (2013). *Redes: El aprendizaje social y emocional: habilidades para la vida*. [Vídeo] España: TVE. Recuperado de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-aprendizaje-social-20130526-2130-169/1839588/>
- Eskolabakegune (2008). *Inteligencia emocional. Programa Diputación Guipuzcoa*. Recuperado el 28 de marzo de 2014 de http://www.eskolabakegune.euskadi.net/c/document_library/get_file?p_l_id=1806120&groupId=17984&folderId=1805463&name=DLFE-42815.pdf
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF8habilidad_esencial_en_la_escuela.pdf
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-19. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fandiño, G. y Reyes, Y. (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256>
- Flores, C. (1998). *Commemoración académica del centenario del nacimiento de Jean Piaget*. San José: EUNED. Recuperado de http://books.google.es/books?id=qwLo_9euZKQC&printsec=frontcover&dq=Commemoraci%C3%B3n+acad%C3%A9mica+del+centenario+del+nacimiento+de+Jean+Piaget.&hl=es&sa=X&ei=TCjHUYWcLoqM7QbwoGoBg&ved=0CDgQ6AEwAA#
- Gallego, D.J., Alonso, C.M., Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. Textos de educación permanente*. Madrid: UNED.
- Gallifa, J. y Pérez, C., (2002). *La intel.ligència emocional i l'escola emocionalment intel.ligent*. Barcelona: Edebé.
- García, V. (2008). La inteligencia emocional en la Educación Infantil. *Educación y Futuro*, 19, 129-149. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3233946>
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de http://epistemologia-doctoradounermb.bligoo.es/media/users/16/812365/files/142090/ESTRUCTURAS_DE_LA_MENTE_-_Howard_Gadrner.pdf
- Gardner, H. (1987). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la práctica*. Barcelona: Kairós.
- González-Garzón, L. (2009). Didáctica General. En B. González-Garzón (Ed.) *Metodología, programación, recursos didácticos y evaluación*. Alcalá de Henares: Escuela Universitaria Cardenal Cisneros.
- Henaó, G.C. y García, M.C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/193/89>
- Hickman, D. (Productor) y Klein, L. (Director). (1994). El mundo en pañales. [Vídeo] Inglaterra: BBC. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=__qr2_IiFYs
- Ibáñez, C. (1992). *El proyecto de educación infantil*. Madrid: La Muralla.
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.
- Latorre, J. M. y Montañés, J. (2004). Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 111-125.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, *de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006
- López, E. (2007). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J., (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Macías, M.A. (2002). Las Múltiples Inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 10, 27-38.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003>
- Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101>
- Monjas, M.I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Navarro, M. (2009). Temas para la educación. Autoconocimiento y autoestima. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 5, 1-9. Recuperado de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6409.pdf>
- Orden ECI 3960/2007, de 19 de diciembre, *por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil*. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de enero de 2008
- Peña, B. Díez, M. y García, M. (2012). La conveniencia de la Inteligencia Emocional por parte de los maestros de Infantil y Primaria. En B. Peña (Ed.), *Desarrollo Humano* (15-47). Madrid: Visión Libros.
- Pérez, C. (2012). Innovación y mejora de la práctica docente. En B. Pérez (Ed.), *Hacia un aprendizaje más autónomo y cooperativo (II): aprendizaje emocional y social*. Logroño: UNIR
- Pérez, N. y Navarro, I. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Requena, D. y Sainz de Vicuña, P. (2009). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Editex.
- Richaud de Minzi, M.C. (2008). Evaluación de la empatía en población infantil Argentina. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 101-115. Recuperado de <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/rip/v11n1/a06v11n1.pdf>
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional. *Revista Educación XXI*, 5, 97-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600506>
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf

- Teruel, M.P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118075.pdf>
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. Recuperado de <http://www.unz.org/Pub/Harpers-1920jan-00227>
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista de ciencias administrativas y sociales*, 15(25), 9-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802502>
- Vallés, A. (2006). *Disruptividad y educación emocional*. Departamento de Psicología de la Salud. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de http://www.institutodeneurociencias.com/files/inv_ANTONIO-VALLES_INTELIGENCIA-EMOCIONAL.pdf

5.2. BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109531/104121>
- Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 116, de 1 de junio de 2007.
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3843.pdf>
- Martínez, M.C. (2005). *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia: hacia un mundo sin violencia*. Madrid: Catarata.
- Orden de 9 de noviembre de 2009 por la que se crea la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional y se regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 225, de 23 de noviembre de 2009.
- Segura, M. y Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien. Programas de competencia social para niños y niñas de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.
- Tejedor, F.G. (Productor) y Punset, R. (Director). (2006) *Redes: Educación emocional*. [Vídeo] España: TVE. Recuperado de <http://tu.tv/videos/redes-394-educacion-emocional-11-04-06>
- Universidad Internacional de la Rioja (2013). *Tema 4: Desarrollo afectivo-emocional en la educación temprana*. Material no publicado.
- Vallés, A. (2000). *La Inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional III*. Madrid: EOS.

6. ANEXOS

ANEXO 1: CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

CRONOGRAMA ACTIVIDADES																
BC	ACTIVIDAD	AC	SEPTIEMBRE			OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE		
			2 ^a	3 ^a	4 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
I	1. ¿Qué sientes?	LCR														
	2. La cara	LCR														
	3. Espejo, espejito	CSMAP/LCR														
	4. Personajes de los cuentos	LCR														
	5. Las palabras	LCR														
	6. Bailar y soñar	CSMAP/LCR														
	7. Soy único	LCR														
	8. Adivinanza	LCR														
	9. Ojos que me ven	LCR														
	10. Conóceme bien	CSMAP/MFNSC														
	11. La margarita	CSMAP/LCR														
	12. El termómetro	MFNSC														
	13. Los abrazos	LCR/MFNSC														
	14. El protagonista de la semana	CSMAP/LCR														
II	1. Respeta el turno	LCR														
	2. Ring-ring	LCR														
	3. El dictado	LCR														
	4. Estoy atento	LCR														
	5. El gusano	LCR														
	6. Mi aventura	LCR														
III	1. Respira	CSMAP/MFNSC														
	2. Simulando respiraciones	CSMAP/MFNSC														
	3. Me relajo	CSMAP/MFNSC														
	4. La estatua	CSMAP/MFNSC														
	5. La pelota mágica	CSMAP/MFNSC														
	6. El globo imaginario	CSMAP/MFNSC														

Bloques de contenido (BC)

I: Conciencia emocional; II: Habilidades sociales básicas; III: Relajación corporal

Áreas de conocimiento (AC)

CSMAP: Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal; MFNSC: El medio físico, natural, social y cultural; LCR: Lenguajes: comunicación y representación

ANEXO 2: ESCALA DE VALORACIÓN ALUMNOS

ESCALA DE VALORACIÓN					
Alumno: _____ Fecha: __/__/__		Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Criterios a valorar					
Conciencia emocional	Conoce las emociones trabajadas: tristeza, alegría, miedo, rabia, amor...				
	Identifica las diferentes emociones en imágenes.				
	Expresa cómo se siente con lenguaje verbal y no verbal.				
	Reconoce cómo se siente.				
	Identifica/reconoce cómo se sienten los demás.				
	Identifica emociones de los demás.				
	Diferencia situaciones que le hacen sentir bien/mal.				
	Diferencia hechos/actos que pueden hacer sentir bien/mal a los demás.				
	Usa vocabulario emocional.				
	Valora y respeta a los demás.				
Muestra actitud positiva.					
Competencia social	Muestra escucha atenta y respetuosa.				
	Guarda el turno.				
	Presta atención..				
	Dialoga.				
	Participa en las conversaciones.				
	Es capaz de hablar en público.				
	Aplica normas sociales de respeto y afecto en las relaciones con los demás.				
	Se comunica de manera positiva con los demás.				
	Se comporta adecuadamente en clase.				
Mantiene actitud positiva en la relación con los demás.					
Relajación corporal	Practica las pautas de respiración adecuadamente y se relaja.				
	Reconoce situaciones que le producen calma/alteración.				
	Conoce los efectos que conlleva respirar y relajarse.				
	Muestra actitud positiva en las actividades.				

ANEXO 3: HOJA DE REGISTRO / EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES

HOJA DE REGISTRO / EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES					
BLOQUE Nº _____					
ACTIVIDAD Nº _____: _____					
Fecha: ____/____/____					
Aspectos a evaluar	1	2	3	4	5
- Grado de placer					
- Grado de participación					
- Clima del grupo					
- Comunicación y escucha					
- Grado obtención de los objetivos/contenidos					
Componentes positivos, dificultades e ideas para mejorar la actividad: 					

ANEXO 4: VALORACIÓN FINAL DE LAS ACTIVIDADES

VALORACIÓN FINAL DE LAS ACTIVIDADES							
BC	ACTIVIDAD	Placer	Participación	Clima del grupo	Comunicación /escucha	Objetivos/ contenidos	Observaciones
I	1. ¿Qué sientes?						
	2. La cara						
	3. Espejo, espejito						
	4. Personajes de los cuentos						
	5. Las palabras						
	6. Bailar y soñar						
	7. Soy único						
	8. Adivinanza						
	9. Ojos que me ven						
	10. Conóceme bien						
	11. La margarita						
	12. El termómetro						
	13. Los abrazos						
	14. El protagonista de la semana						
II	1. Respeta el turno						
	2. Ring-ring						
	3. El dictado						
	4. Estoy atento						
	5. El gusano						
	6. Mi aventura						
III	1. Respira						
	2. Simulando respiraciones						
	3. Me relajo						
	4. La estatua						
	5. La pelota mágica						
	6. El globo imaginario						

Bloques de contenido (BC):

I: Conciencia emocional; II: Habilidades sociales básicas; III: Relajación corporal