



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

La educación emocional a través del juego simbólico

Trabajo fin de grado presentado por: Anna Prat Tarrida
Titulación: Grado de Maestro en Educación Infantil
Línea de investigación: Propuesta de investigación
Director/a: José María Tápez Fernández

Ciudad: Barcelona
26 de julio de 2013
Firmado por: Anna Prat Tarrida

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8. Métodos pedagógicos

RESUMEN

El presente estudio se enmarca dentro del trabajo de fin de Grado de Maestro en Educación Infantil de la UNIR.

Parte de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula de educación infantil en respuesta a la carencia presente en la sociedad actual debido al olvido sistemático de las emociones en contraposición al área intelectual.

Para ello se ha llevado a cabo una amplia pesquisa bibliográfica relacionada con la propuesta de intervención y su posterior análisis para la creación de dicha programación.

Posteriormente se propone una programación de educación emocional en alumnos del segundo ciclo de educación infantil en la que se describen actividades para desarrollar en el aula mediante el juego simbólico.

Finalmente se concluye mediante el establecimiento de la necesidad de trabajar la educación emocional a través del juego simbólico por su papel protector ante la aparición de comportamientos problemáticos y su relevancia para el desarrollo integral del alumno.

Palabras clave: Educación emocional, competencias emocionales, educación infantil, juego simbólico.

INDICE

1.	CAPITULO I: INTRODUCCIÓN	5
1.1.	JUSTIFICACIÓN.....	5
1.2.	OBJETIVOS.....	14
1.2.1.	OBJETIVO GENERAL	14
1.2.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
2.	CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	15
2.1.	LAS EMOCIONES.....	15
2.2.	ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	17
2.3.	DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	23
2.4.	LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN ESPAÑA.....	27
2.5.	METODOLOGÍA DIDÁCTICA: EL JUEGO	35
3.	CAPITULO III: MARCO PRÁCTICO	39
3.1.	METODOLOGÍA	39
3.1.1.	FUENTES	39
3.1.2.	INSTRUMENTOS.....	40
3.1.3.	PROCEDIMIENTO.....	40
3.2.	APORTACIONES	41
3.2.1.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	45
3.2.1.1.	JUSTIFICACIÓN	46
3.2.1.2.	OBJETIVOS.....	46
3.2.1.3.	POBLACIÓN OBJETIVO	46
3.2.1.4.	TEMPORALIZACIÓN	46
3.2.1.5.	RECURSOS	47
3.2.1.6.	ACTIVIDADES.....	47
3.2.1.7.	METODOLOGÍA.....	56
3.2.1.8.	EVALUACIÓN	58
4.	CAPITULO IV: CONCLUSIONES	58
5.	CAPITULO V: LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS	62
6.	CAPITULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
6.1.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
6.2.	BIBLIOGRAFÍA	64

ÍNDICE GRÁFICO

GRÁFICO 1: CONSUMO DE ALCOHOL Y DROGAS EN LA POBLACIÓN GENERAL ESPAÑOLA	6
---	---

ÍNDICE FIGURAS

FIGURA 1: ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA	21
FIGURA 2: PROCEDIMIENTO DE ELABORACIÓN DEL TFG	40
FIGURA 3: FASES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	46
FIGURA 4: ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL	48

ÍNDICE TABLAS

TABLA 1. COMPORTAMIENTOS PROBLEMÁTICOS EN LA SEGURIDAD CIUDADANA	6
TABLA 2. FACTORES DE RIESGO	7
TABLA 3: FACTORES PROTECTORES.....	8
TABLA 4: COMPARACIÓN DE ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	25
TABLA 5: LÍNEAS DE INTERVENCIÓN DEL GROP	27
TABLA 6: APORTACIONES DEL GROP A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	28
TABLA 7: TRABAJO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DEL LABORATORIO DE LAS EMOCIONES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.	30
TABLA 8: CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS SEGÚN PIAGET.....	38
TABLA 9: SUBCATEGORÍAS DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL SEGÚN BISQUERRA (2012).....	41
TABLA 10: ÁREAS Y OBJETIVOS DEL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL SEGÚN REAL DECRETO 1630/2006.....	43

1. CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

En el presente apartado se busca enumerar los motivos que han llevado a desarrollar el estudio que nos ocupa. Para ello se iniciará explicando las razones personales implicadas, continuando con la importancia de dotar a los individuos de competencias emocionales como factor preventivo de los comportamientos problemáticos juntamente con los factores de riesgo y protectores más relevantes que inciden en dichos comportamientos. Se finalizará el apartado ofreciendo argumentos favorables a la implementación de la educación emocional para las situaciones vitales, sociales y educativas.

A nivel personal, el motivo fundamental para la elección de la creación de un programa para dotar de las competencias emocionales necesarias a alumnos de segundo ciclo de educación infantil mediante la utilización del juego simbólico como metodología, es porque me parece un tema muy interesante que ha adquirido una gran relevancia académica y social en los últimos años, sin falta de razones, ya que el estudio de las emociones es un campo fundamental para conocernos a nosotros mismos y a los que nos rodean. Asimismo este trabajo me ofrece la oportunidad de profundizar en una temática que me proporciona una fuerte fuente de motivación y desarrollo personal, realizando mi pequeña aportación a este campo tan amplio y en progreso.

En los últimos años la prevalencia de comportamientos problemáticos ha aumentado. Según afirma Obiols (2003), la violencia se encuentra inmersa en las vivencias diarias de nuestras aulas en dos tipologías; verbal y física, y también fuera de ellas, en forma de vandalismo, actos de violencia, incluso casos de maltrato y abusos, entre otros.

A continuación se presenta un cuadro resumen que muestra el aumento de los comportamientos problemáticos en la seguridad ciudadana del año 2010 al 2011 realizado por el Ministerio del Interior:

Tabla 1. Comportamientos problemáticos en la seguridad ciudadana

INDICADORES PRINCIPALES	Imputaciones y detenciones		
	2010	2011	Variación % 2011-2010
I. Delitos contra la vida, integridad y libertad personas	93.588	105.173	12,4
II. Delitos contra el patrimonio	124.120	139.723	12,6
III. Faltas de lesiones	1.933	16.417	749,3
IV. Faltas de hurto	11.443	35.992	214,5
Total indicadores principales	231.084	297.305	28,7
Resto de delitos y faltas	120.884	170.948	41,4
Total delitos y faltas	351.968	468.253	33,0

Fuente: Anuario Estadístico del Ministerio del Interior de 2011

Se observa un fuerte aumento en todos los indicadores principales. Aunque no se compara con los datos de los años posteriores y anteriores nos muestra unas cifras elevadas de delitos y faltas que apoyan la necesidad de un trabajo preventivo para su disminución significativa.

Asimismo, se presenta un gráfico que muestra los resultados obtenidos en la encuesta sobre alcohol y drogas en población general española del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad en los años 2011-2012:

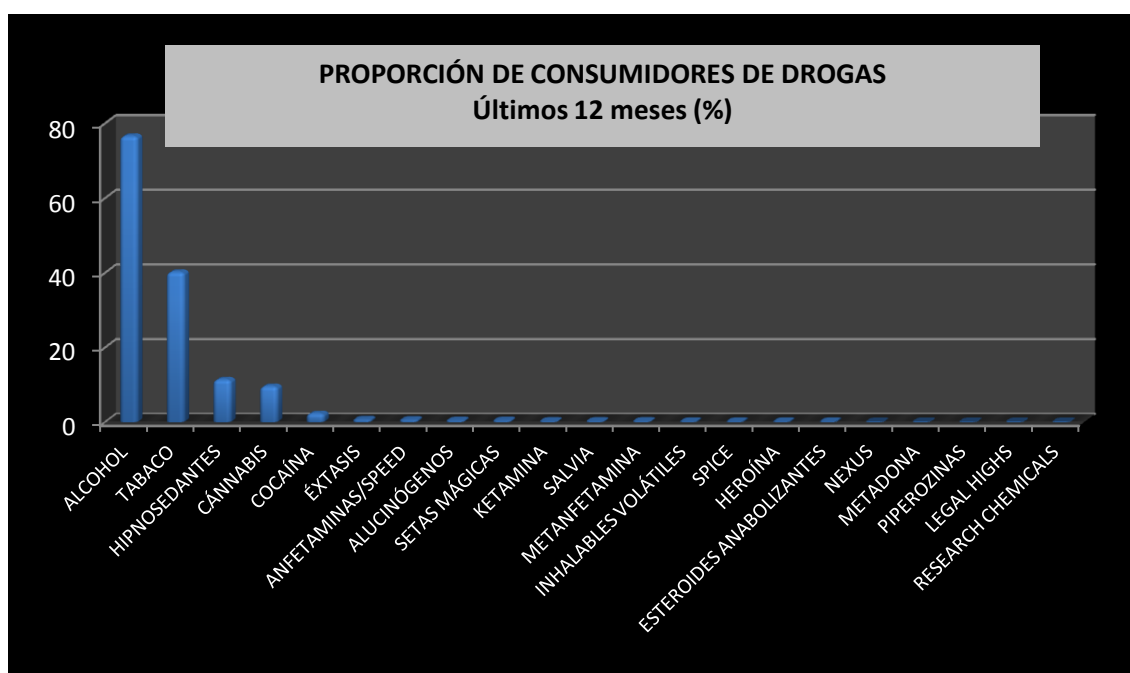


Gráfico 1: Consumo de alcohol y drogas en la población general española (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad 2011-2012)

Se pueden observar unos elevados índices de consumo de alcohol con un 76,6% y de tabaco 40,2%, seguidos de los hipnosedantes, el cánnabis y la cocaína, en los doce últimos meses.

El mismo estudio también nos proporciona información del consumo de drogas durante los últimos 12 meses de los adolescentes entre 15 y 17 años y muestra que un preocupante índice de un 62,2%, ha consumido alcohol, un 26,6% ha fumado tabaco, un 13,5% cánnabis, un 2,5% hipnosedantes y menos de 1,5% el resto de drogas.

Obiols (2003), remarca el aumento de trastornos psicológicos, como la depresión y la ansiedad como otro aspecto preocupante, así como el aumento abusivo de medicamentos para su tratamiento.

Los comportamientos problemáticos presentan una fuerte dependencia de los comportamientos de riesgo que Dryfoos (1997) llama *paquetes* de comportamiento. Un ejemplo de ese vínculo puede ser la relación que según Obiols (2005) se establece entre el analfabetismo emocional y los problemas futuros de los estudiantes.

Asimismo podemos afirmar que existen unos factores de riesgo que promueven la aparición de los comportamientos problemáticos y unos factores protectores que disminuyen las posibilidades de aparición.

Obiols (2005), engloba los factores de riesgo en cinco categorías:

Tabla 2. Factores de riesgo

FACTORES DE RIESGO	
Individuo:	Características individuales como discapacidad, retrasos en el desarrollo, dificultades emocionales y comportamientos problemáticos precoces.
Familia:	Psicopatologías familiares, conflictos interfamiliares, matrimonios inestables, estructura familiar desorganizada, lazos familiares poco consistentes, carencia de líderes

	adecuados, alta movilidad, inconsistencia de los progenitores y supervisión inapropiada, familias numerosas, estatus socioeconómico bajo.
Grupo de iguales:	Rechazo de los compañeros, los modelos negativos y la presión negativa que ejercen.
Escuela:	Centros ineficaces, con fracaso escolar y el malestar general.
Comunidad:	Un entorno desorganizado, poca disponibilidad de recursos, el paro, la delincuencia y el acceso a las armas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Obiols (2005)

Algunos ejemplos de la relevancia de los factores de riesgo y la importancia de minimizarlos mediante la aplicación de la educación emocional nos los expone Punset (2011) al afirmar que uno de cada tres niños no consigue adaptarse en educación primaria y no posee ningún entorno social en el que escudarse aparte de la escuela. Esto supondrá que en un futuro el joven no poseerá una autoestima positiva y no encajará en su red social llevándole a comportamientos de riesgo como la violencia, las peleas o las drogas.

Punset (2011), también ve la prevención, mediante la aplicación temprana de la práctica del aprendizaje social y emocional, como una forma de reducir los altos niveles de violencia, aumentar las conductas positivas como el altruismo y prevenir los vaivenes de salud que colapsan el sistema sociosanitario y asfixia todas las prestaciones.

En cuanto a los factores protectores Obiols (2005) los categoriza en dos:

Tabla 3: Factores protectores

FACTORES PROTECTORES	
Factores personales	Competencias sociales y emocionales: Habilidades de resolución de problemas sociales, habilidades sociales, habilidades de comunicación efectiva, autoeficacia, autoestima, aspiraciones elevadas y disposición favorable.
Factores ambientales	Comportamiento adecuado de los padres, compromiso fuerte con algún adulto, acceso a buenos centros educativos,

implicación en organizaciones constructivas y actividades sociales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Obiols (2005)

Bisquerra (2011) nos habla de la importancia de poseer competencias emocionales para la prevención inespecífica como factor protector para no implicarse en conductas como el consumo de drogas y otros comportamientos de riesgo.

Asimismo Díez (2011) contribuye a reafirmar la hipótesis de la importancia de la educación emocional en las aulas, sugiriendo que ésta refuerza los factores protectores del alumno, ya que se dará una interacción entre las variables interpersonales, ambientales e intrapersonales (dónde se encuentra la competencia emocional).

Prosiguiendo con la justificación de la implementación de un programa de educación emocional en educación infantil podemos observar algunos ámbitos que apoyan su relevancia como son: las situaciones personales, las sociales y las educativas.

Se iniciará argumentando la importancia de la educación emocional en los factores personales. Volviendo a las aportaciones de Bisquerra (2012), se establece la existencia de una relación cada vez más estrecha entre la emoción y la salud, ya que las emociones negativas contribuyen a disminuir las defensas del sistema inmunitario y predisponen a contraer enfermedades. En cambio, las emociones positivas ayudan a aumentar las defensas y, por el contrario, ejercen una función preventiva. Afirma la presencia de más de cuarenta enfermedades consideradas psicosomáticas, como los tics, contracturas, trastornos cardiovasculares, etc., en que las emociones tienen un papel fundamental.

El hospital barcelonés de “Sant Joan de Déu” a través de su área de prevención y promoción de la salud infantil, el Observatorio FAROS, ha realizado un informe aportando argumentos que refuerzan la importancia de la inteligencia emocional, destacamos algunos de ellos: la inteligencia emocional

forma parte de la salud mental y el bienestar, su importancia de enseñarla en la infancia para garantizar una etapa adulta saludable, la necesidad de difusión en la sociedad dada su importancia y finalmente la necesidad de ofrecer herramientas a las familias y profesionales para su puesta en práctica.

Otros argumentos que justifican la necesidad de educar emocionalmente los proporciona Mora (2012), apoyándose en las funciones de las emociones en el individuo y la especie en general.

Existen numerosos estudios que afirman que potenciar las aptitudes sociales y emocionales desde la infancia ofrece formidables diferencias en su salud y bienestar a largo plazo, (Lantieri y Nambiar, 2012).

El joven social y emocionalmente competente es más consciente de sus puntos fuertes y muestra más optimismo hacia su futuro, fomentando su manejo de las emociones, la resolución efectiva de conflictos y el alcance de sus metas, (Díez, 2011). Asimismo, este autor (2008) también afirma que poseer habilidades básicas como el autocontrol, facilita las habilidades interpersonales.

Finalmente destacar que el analfabetismo emocional, según Obiols (2005), produce desajustes emocionales por las carencias de términos que poseen para definir sus propios estados de ánimo y los recursos que poseen para reconocerlas y etiquetarlas.

En cuanto a las situaciones sociales, es fácil encontrarse con conflictos diarios que su mala gestión pueden llevarnos a resoluciones poco eficientes como la violencia. Poseer competencias emocionales puede ayudar a gestionar dichas situaciones para hacer del conflicto una oportunidad de aprender y crecer personalmente.

Díez (2011), destaca la importancia de la inteligencia emocional para las relaciones sociales ya que facilitan el autocontrol emocional, el manejo de las emociones y desenvolverse con éxito en la vida.

Otro factor que ha llevado a la necesidad de fomentar la competencia emocional es el avance producido en las tecnologías de la información y la comunicación que han virtualizado las relaciones personales eliminando los componentes no verbales de la comunicación oral y haciendo que los jóvenes no desarrollen adecuadamente las habilidades interpersonales por falta de espacios de interacción cara a cara.

También cabe destacar la importancia que han adquirido los *mass media* en la educación emocional de los niños. Antes era tarea de los padres fomentar el desarrollo de las competencias emocionales, ahora los núcleos familiares han dejado de lado esta función debido a la falta de tiempo y recursos, provocando que la educación de sus hijos quede en manos de modelos inadecuados que no aportan una base sólida para su desarrollo integral. Esto nos lleva a justificar la importancia de la educación emocional, subrayando el cambio de la estructura familiar y su papel fundamental para su conocimiento.

Autores como Punset (2012) nos explican cómo en la sociedad se produce un desdén sistemático hacia las emociones básicas. Antaño no se profundizaba en el aprendizaje de las emociones, las capacidades que poseían se aprendían en el núcleo familiar, generalmente de la mano del sector femenino de la familia, ya que existía una concepción dicotómica acerca de la razón y el corazón provocando que el sector masculino debiera neutralizar cualquier muestra de sentimiento por ser considerado opuesto al concepto de masculinidad, inteligencia, ciencia y academicismo.

Este desdén hacia las emociones ha llevado a tener una sociedad con fuertes carencias en sus competencias emocionales ya que los conocimientos eran muy rudimentarios y basados en experiencias vitales.

Finalmente se describirá la importancia de las emociones en las situaciones educativas, enfatizando las distintas aportaciones que muestran la necesidad de incorporarlas en el currículum educativo de nuestros centros para favorecer el desarrollo integral de los alumnos.

Díez (2011), contribuye a afirmar la necesidad de incorporar en el ámbito educativo el aprendizaje cooperativo, la educación afectiva, el pensamiento divergente y las estrategias de resolución de conflictos. También destaca la intervención de la educación emocional en los procesos educativos tomando como base estudios empíricos que realzan la dependencia de los problemas de habilidades emocionales con las dificultades de aprendizaje, el bajo rendimiento y el fracaso escolar, así como las dificultades de comprender las relaciones lógicas y causales que precisa la cognición social y se requieren para adecuar su comportamiento a las situaciones sociales.

El cambio en el rol del profesorado ha llevado a actualizarnos, pasando de ser meros transmisores de conocimiento a educadores que fomentan el desarrollo integral de los alumnos dotándoles de las estrategias necesarias para desarrollarse de forma óptima en la vida. Es por eso, que precisan poseer y enseñar unas competencias emocionales adecuadas a estos tiempos.

Este cambio ha estado influenciado por el paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, que precisa que en los centros educativos se desarrollen unas sólidas competencias emocionales para gestionar la excesiva información y estímulos que le asedian, sin acabar en situaciones de estrés, impotencia y desánimo. También para brindarles las estrategias necesarias para hacer frente al ámbito laboral, afrontando situaciones como el desempleo, la búsqueda de trabajo, entrevistas personales, entre otras.

El aumento del fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, la desmotivación y otros problemas escolares, vinculados estrechamente a la falta de madurez y equilibrio emocional, pueden provocar estados emocionales negativos que pueden incidir en comportamientos problemáticos (Obiols, 2005).

Otro argumento que sirve para justificar la necesidad de implementación de un programa de educación emocional es la irrelevancia de los contenidos emocionales que aporta el sistema educativo actual, tal y como afirma Robinson (2010) en su video de "*Changing Paradigms*", basado en la sociedad industrial, tanto sus contenidos como la organización, relevando la importancia

de las emociones y la creatividad al desarrollo intelectual de carácter deductivo y el conocimiento de los sabios.

Se destaca el cambio que se ha producido en la relevancia de los contenidos educativos en referencia a la inclusión de la educación emocional a raíz de la constatación por parte de la ciencia de su importancia y por la progresiva sensibilización social mediante el aumento de las publicaciones, investigaciones, experiencias educativas, cursos, conferencias, entre otros.

Según el *Informe Delors*, realizado por una comisión internacional para la educación del siglo XXI a petición de la Unesco (1997), aporta la necesidad de enfocar la educación desde cuatro pilares esenciales; *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a convivir* y *aprender a ser*, manteniendo los dos últimos una estrecha relación con la inteligencia emocional.

Algunas de estas experiencias educativas pioneras en el trabajo de las emociones en los centros educativos que justifican la necesidad de aplicar programas de educación emocional en edades tempranas, son la Fundación CASEL (Colaboración para el Avance del Aprendizaje Emocional y Social, 1994), en Estados Unidos y su difusión en España gracias a la Institución Educativa SEK (2004) que integra el Aprendizaje Social y Emocional (*Social and Emotional Learning – SEL*), en la vida diaria de los centros. Otros programas como SEAL (Aspectos del aprendizaje social y emocional) se han llevado a cabo en el Reino Unido para fomentar la adquisición de habilidades sociales, emocionales y del comportamiento como medio para fomentar un clima emocional positivo para la convivencia en los centros y como modo de favorecer el aprendizaje efectivo y el desarrollo profesional.

La Teoría de las inteligencias múltiples, aportada por Gardner, (1995), fundamenta la importancia de la inteligencia intrapersonal e interpersonal y afirma que no introducir la educación emocional en el sistema educativo puede afectar negativamente en el desarrollo personal y social.

Para finalizar el apartado se destaca la promoción que la educación emocional como contenido educativo también se ha desarrollado gracias a las políticas de prevención de la gestión emocional. Pérez-González (2011), afirma

que “los países que promuevan la educación emocional podrían estar generando un efecto dominó sobre los niveles de motivación, autocontrol y bienestar de la ciudadanía” (p.61).

A continuación se desarrollarán los objetivos previstos para este trabajo de fin de grado a fin de profundizar en la importancia del desarrollo de la competencia emocional mediante el juego simbólico como metodología.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

En el estudio que nos ocupa es una propuesta de intervención que pretende desarrollar el siguiente objetivo:

Trabajar la educación emocional mediante una propuesta de intervención en las aulas de segundo ciclo de educación infantil.

1.2.2. Objetivos específicos

Demostrar el valor pedagógico del juego simbólico como metodología para el trabajo de las emociones.

Desarrollar la conciencia emocional mediante la toma de conciencia, etiquetación y comprensión de las emociones.

Aprender a regular paulatinamente las emociones.

Adquirir, atendiendo su nivel evolutivo, la capacidad de ser autónomo personalmente.

Iniciarse en el desarrollo y manejo de la inteligencia interpersonal.

Educar las habilidades de vida y bienestar a través de la identificación y gestión de los problemas.

2. CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. LAS EMOCIONES

Se inicia el presente trabajo mediante una conceptualización teórica de la emoción. Posteriormente, se proseguirá enmarcándola dentro de la educación emocional.

Agulló (2003), sitúa los orígenes de la palabra emoción en el término latín *moveré*, que significa mover para fuera, vocablo claramente marcado por sus orígenes filosóficos. Aristóteles (384-322 A.C.), hablaba de la razón y la parte conformada de creencias y expectativas a la que llamaba irracional. Conciben la noción dicotómica entre razón y emoción, tratando las emociones como interrupciones desorganizadas de la actividad mental, a la misma vez que una respuesta organizadora.

Charles Darwin, en su valioso libro *El Origen de las Especies* (1859), habla de la naturaleza innata de las emociones y nos describe cómo nuestros gestos y expresiones faciales permiten la comunicación con los demás y que en muchos casos se trata de una respuesta instintiva.

Desde una visión más contemporánea, Salovey y Mayer (1990), con una orientación cognitiva, definen la emoción como respuestas organizadas que atraviesan muchos sistemas psicológicos, entre los que encontramos el fisiológico, cognitivo, motivacional y experiencial.

Albaladejo (2007), nos habla de la emoción como una respuesta del organismo que engloba una excitación fisiológica, una experiencia consciente y conductas expresivas. Se basa en una reacción subjetiva al ambiente, acompañada de una respuesta hormonal y neuronal. Son consideradas reacciones que afectan a nuestra forma de ser y cumplen una función adaptativa del organismo al ambiente que le rodea. También afirma, que en el ser humano, acoge un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo, que posteriormente utiliza para valorar una situación concreta e influir en el modo en el que se percibe dicha situación.

Se resalta la definición de Bisquerra (2000), por considerar que la emoción es un estado complejo del organismo que consiste en una excitación que tiende a una respuesta organizada. Añade que generalmente suceden en respuesta a un suceso interno o externo.

Francisco Mora (2012) define la emoción como un “motor” que cada uno de nosotros lleva en su interior. Añade que la emoción es “Una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (...) que nos mueve y nos empuja ‘a vivir’, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos” (p. 14). Estos circuitos serán los que mantendrán nuestro estado de alerta y nos permitirán diferenciar qué estímulos son relevantes para nuestra supervivencia y pueden ser objetos de recompensa o castigo.

En la misma línea de Francisco Mora, en el *Diccionario de Neurociencia* de Mora y Sanguinetti (2004) citado por el mismo autor (2012) se habla de la emoción como “una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos” (p. 14). Se refiere a que el cuerpo responde a los estímulos nocivos o placenteros a partir de la interacción de la información obtenida a través del exterior y de nuestra memoria. Esta respuesta emocional activa un área específica del sistema nervioso que se denomina sistema nervioso autónomo o vegetativo.

Mora (2012), resume las funciones principales de las emociones partiendo de su esquema de 2008:

- Supervivencia: Las emociones nos motivan a vivir y a estar en constante interacción entre el mundo y cada uno de nosotros y son esenciales para la supervivencia.
- Cambios en la respuesta del organismo: Las emociones hacen que la conducta ante acontecimientos sean adecuadas y flexibles dentro de un posible repertorio. La aparición de los sentimientos expanden las posibilidades de respuesta del organismo.

- Alerta del individuo: La reacción emocional del sistema de alerta del individuo ante un estímulo específico incluye la activación de múltiples sistemas cerebrales, de los sistemas endocrinos, los metabólicos y de la activación de muchos sistemas y aparatos del organismo.
- Atención y curiosidad: La curiosidad y la atención tienen como base las emociones, ya que permiten mantener activos dichos procesos ante el descubrimiento de lo desconocido.
- Lenguaje para la comunicación: Las emociones, por sí mismas, resultan un lenguaje, que puede ayudar o dificultar la transmisión de conocimientos y pueden facilitar la supervivencia social y biológica.
- Memoria: El componente emocional del placer o dolor puede reforzar la memoria de los sucesos, ayudando a almacenar y evocar recuerdos de una forma más efectiva.
- Procesos de razonamiento: Las emociones son “como los pilares básicos sobre los que descansan casi todas las funciones del cerebro”, Mora (2011, 18), estas tienen un papel relevante en los procesos de razonamiento, en cuanto a la toma de decisiones conscientes de la persona.

Después del establecimiento del concepto de emoción se pasará a resumir los ejes principales que han ayudado a desarrollar la educación emocional en su concepción actual.

2.2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

En el siguiente apartado se pretende detallar los principales ejes de los que emerge la educación emocional, para ello nos hemos basado en las exposiciones de Obiols (2005).

Empezaremos por fundamentar la importancia de los movimientos de renovación pedagógica en el desarrollo de la educación emocional. Según Rogero (2010), los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) son grupos que están formados por trabajadores y profesionales del campo de la educación de todas las etapas y áreas del sistema educativo. Su organización es autónoma, no depende de la Administración educativa, ni de organizaciones

políticas, ni movimientos sindicales y, se entiende como una “como una parte organizada del movimiento social de renovación - pedagógica y de transformación del sistema educativo”, (Roger, 2010, p. 142). Apoya un Modelo de Escuela Pública que se diferencia en esencia al existente “en la Escuela de titularidad estatal, de ‘iniciativa social’ y privada”, Roger (2010, p. 142). Estos movimientos dan protagonismo a todos los sectores de la comunidad escolar y promueven el desarrollo integral, autónomo y crítico y proponen una educación para la vida centrado en la afectividad.

Como principales representantes de este movimiento, el Museo Pedagógico de Aragón, destaca a autores como Adolfo Ferrière (1879-1960), director de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas con sede en Ginebra, los médicos Edouard Claparède (1873-1940) y Ovidio Decroly (1871-1932), Jorge Kerschensteiner (1854-1932), María Montessori (1870-1952), Jhon Dewey (1859-1952), Roger Cousinet (1881-1973) y el maestro Celestin Freinet (1896-1966).

Obiols (2005) remarca una aportación relevante para el desarrollo de la educación emocional, *el counseling* y la psicoterapia, por su consideración de terapia emocional centrada en los trastornos emocionales.

También destaca algunos referentes relevantes como el psicoanálisis, la psicología humanista, con Carl Rogers Gordon Allport y Abraham Maslow (1942) que se ocupa especialmente de las emociones, la logoterapia de Frankl (1999) que trata nociones como la responsabilidad en la actitud ante la vida; la psicología cognitiva, destacando la psicoterapia racional-emotiva de Ellis (1977).

En referencia a la metodología de intervención destaca las contribuciones del “*developmental counseling*”, la orientación para la prevención, la dinámica de grupos, el modelo de programas y los modelos de consulta.

Algunas teorías son relevantes para la metodología de intervención como la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977), se puede conocer

también como aprendizaje vicario, por imitación, observacional, modelado o cognitivo social. Enfatiza el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje y como estrategia de intervención. Destaca la importancia de los modelos como padres, profesores, compañeros, los medios de comunicación, entre otros, para influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos.

Otras aportaciones que cabe remarcar son: el modelo de desarrollo social (Hawkins, 1997), que se aplicó en la prevención de la delincuencia; el Modelo ecológico y sistémico de Bronfenbrenner (1977, 1979); la Teoría del comportamiento problemático y desarrollo social aplicado en grupos de riesgo (Jessor y Jessor, 1977) y la Teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975).

Otra área fundamental como base del origen y evolución de la Educación Emocional, las teorías de las emociones, desde distintas perspectivas; las teorías de tendencias fisiológicas, las conductuales y las cognitivas.

Entre las teorías de tendencia fisiológica, se destaca a Darwin (1872), Freud (1915), Papez (1937), Jacobson (1935) y Moniz (1936), la Teoría de James y Lange, (1927) y la Teoría de Cannon-Bard (1928).

El segundo enfoque en el estudio de las emociones son las teorías de tendencia conductual, explican las emociones a través de la asociación de recompensas a estímulos neutros beneficiando así la aparición de ciertas conductas, aunque no contribuyen cuantiosamente a las emociones ya que son muy mecanicistas. Algunos autores relevantes son Mower (1938) y Skinner (1930).

El tercer enfoque son las tendencias cognitivas, su importancia recae en el papel que le atribuyen a la cognición, que consiste en una evaluación positiva o negativa del estímulo que llevan a cabo de forma instantánea. Se pueden diferenciar en dos grandes orientaciones: en primer lugar las Teorías de la Atribución que enfatizan la importancia de la existencia de la activación fisiológica, pero se centran en analizar los procesos cognitivos, que servirá

para explicar el sentimiento emocional concreto que resulta en cada caso, entre otras destacan: la Teoría Bifactorial de Schachter y Singer (1962), la Teoría del Feedback Falso de Valins (1966), la Teoría Bifactorial de Schachter y Singer (1962) y la Teoría de Mandler (1981). Y en segundo lugar, se encuentran las denominadas Teorías de la Valoración, éstas asumen que la emoción depende de la evaluación del individuo y los recursos posee para afrontarlas, nombraremos: el Concepto de *Appraisal* de Arnold (1960), la Teoría de la Valoración Cognitiva de Lázarus (1991), la Teoría de la Primacía Afectiva de Zajonc (1980) y la Teoría de las Comprobaciones Secuenciales para la Diferenciación de las Emociones de Scherer (1996).

Cabe destacar el papel que juegan la neurociencia y la psiconeuroinmunología en el desarrollo de la educación emocional. La neurociencia permite profundizar en el conocimiento de las funciones cerebrales, como por ejemplo aportaciones sobre el sistema límbico y su filtro natural de las emociones, la amígdala que se trata de un dispositivo morfofisiológico que funciona como centro de control de nuestras emociones, (Cejas, 2009).

La psiconeuroinmunología es una ciencia transdisciplinaria, actualmente en auge, trabaja desde distintas especialidades como la neurociencia, inmunología, fisiología, farmacología, psiquiatría, las ciencias de la conducta, reumatología y enfermedades infecciosas. Se encarga de estudiar la interacción entre el Sistema Inmune, la conducta, el Sistema Nervioso Central y el Sistema Endocrino. Durante mucho tiempo se pensó que el Sistema Inmune estaba autorregulado, ahora se establece la importancia del Sistema Nervioso Central y la reciprocidad en el control propio del cerebro por el Sistema Inmune, (Pérez, 2005).

Se considera relevante añadir el papel que ejerce el concepto de “*flow*”, también denominado experiencia óptima, se trata de una vivencia emocional positiva. Se podría traducir en castellano como “fluir”. Ha sido desarrollado por el psicólogo Csikszentmihalyi (1997), el cual afirma que se trata de un profundo sentimiento de felicidad, muy anhelado que se convierte en un referente sobre

cómo nos gustaría que fuera la vida. La felicidad depende de cómo interpretamos la realidad.

Para finalizar este apartado se enfatizará el papel de la evolución del concepto de inteligencia. Para ello se describirá el cambio que ha sufrido desde su concepción tradicional hasta llegar al punto de vista actual que engloba término emoción, se centrará en el estudio de Trujillo y Rivas (2005).

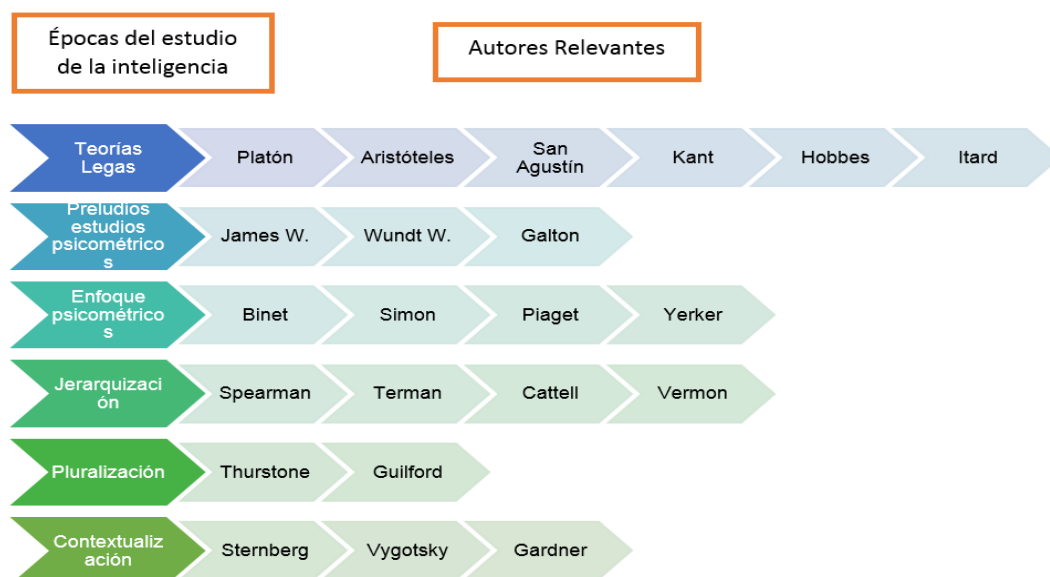


Figura 1: Estudio de la inteligencia (Trujillo, M.M y Rivas L.E., 2005).

Las teorías legas, son las primeras teorías que aparecen relacionadas con la mente de la mano de autores como Aristóteles, Platón, San Agustín, Kant, Hobbes e Itard, aunque no se encuentran teorías científicas sobre la inteligencia.

El siguiente paso en la evolución conceptual de la noción de inteligencia, iniciada en la segunda mitad del siglo XIX, se centra en los estudios psicométricos que buscan establecer la psicología como una ciencia. Algunos autores destacados son Wilhelm Wundt (1832 – 1920) y William James (1898 – 1944), que buscaron leyes generales del procesamiento de la información y Francis Galton (1822 – 1911) creó métodos estadísticos para clasificar en función de los rasgos físicos e intelectuales y correlacionarlos.

Posteriormente, surgieron los enfoques psicométricos que van más allá de los estudios realizados por Galton, analizando las capacidades más

complejas. Algunos autores relevantes son Binet y Simon (1905), que diseñan las primeras pruebas de inteligencia para niños con deficiencias intelectuales y clasificar a los niños en el aula ordinaria. Esto marca el inicio del desarrollo de técnicas estadísticas para clasificar a la gente con objetivos concretos, por ejemplo los militares, la escuela, las organizaciones, etc. Cabe destacar la postura de Jean Piaget que no apoya los enfoques psicométricos por no considerarlos aptos para los niños.

Los primeros psicólogos de la inteligencia son Spearman (1927) y Terman (1975). Conciben la inteligencia como una capacidad general, que permite formar conceptos y resolver problemas, y establecen la jerarquización, considerando que los resultados reflejaban un único componente, la “inteligencia general”. En contraste aparece la postura de la pluralización, de la mano de Thurstone (1960) y Guilford (1967) apoyan la existencia de más componentes como la creatividad y el pensamiento divergente. A raíz de la contraposición surge un nuevo enfoque, la contextualización creado por Catell (1971) y Vernon (1971), que establecen una relación de jerarquía entre sus componentes.

En la actualidad podemos encontrar distintas corrientes que estudian la inteligencia que tienen en cuenta el contexto de cada persona, como por ejemplo Sternberg (1985), en su Teoría triárquica de la inteligencia, estableció tres categorías para describir la inteligencia: la componencial-analítica, la inteligencia experiencial-creativa y la inteligencia contextual-práctica, y Vygotsky (1978) habla de la influencia de las culturas y prácticas sociales.

Finalmente se desarrolla el enfoque de distribución, que se centra en la interacción entre las personas y todo lo que les rodea en su ambiente inmediato. Es en este punto cuando surge la teoría de inteligencias múltiples de Gardner y del que nace el nexo entre inteligencia y emoción con Salovey y Mayer (1990) y la inteligencia emocional.

2.3. DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

El concepto de inteligencia empieza a vincularse con el campo emocional, según Vaquero (2008), alejándose de las teorías que solamente evaluaban y potenciaban la inteligencia lógico-matemática y la lingüística como el Test de Binet, a raíz de la publicación de Howard Gardner, en 1983, de *“Frames Of Mind: the theory of multiple intelligence”* y, en 1993, *“Multiple intelligences: The theory in practice”*. En dichas publicaciones contempla la competencia cognitiva como un conjunto de talentos, habilidades y capacidades mentales que denomina “inteligencias”, que poseen todas las personas en diferentes niveles de desarrollo de forma autónoma e independiente y se les atribuye la misma importancia. Afirma que existen siete inteligencias: la lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal, que amplía a nueve en 2001, la existencial y naturalista.

La inteligencia emocional que aparecerá posteriormente, se vincula a la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. La primera se construye a partir de la capacidad de entablar relaciones positivas entre las personas y la segunda refleja el propio conocimiento de uno mismo, accediendo a su vida emocional, evaluado sus sentimientos, ser capaz de reconocer las emociones y nombrarlas, y también, utilizarlas para interpretar y dirigir las propia conducta (Obiols, 2003).

Según Bisquerra, Punset, Mora, García, López-Cassà, Pérez-González, Lantieri, Nambiar, Aguilera, Segovia, Planells (2012), aparece el primer artículo científico sobre inteligencia emocional de la mano de Salovey y Mayer (1990), que pasa prácticamente desapercibido hasta cinco años después que fue divulgado por Daniel Goleman (1995).

Salovey et al., (1990), afirman que la Inteligencia Emocional es una capacidad que nos permite controlar los sentimientos y emociones propias y ajenas, diferenciarlos y utilizarlos para orientar las acciones y los propios pensamientos. Esta capacidad incluye un conjunto de habilidades divididas en

tres dimensiones; la primera es la evaluación y la expresión emocional, la segunda su regulación y la última el uso esta inteligencia.

Anteriormente a la divulgación de Goleman (1995) del término Inteligencia Emocional, en 1994 se fundó el “Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)”. Es una institución que busca potenciar, en todo el mundo, la educación emocional y social (SEL).

El psicólogo estadounidense Daniel Goleman, publica en 1995 el libro *Emotional Intelligence*, retomando el trabajo de Salovey et al., (1990) y populariza el término de Inteligencia Emocional ya que introduce varias aportaciones científicas que apoyan la emoción y se enfrenta a la teoría de *The Bell Curve* de Herrnstein R.J y Murray Ch. (1994), hasta casi ensombrecer a los creadores.

Goleman (1995), afirma que las competencias emocionales se pueden aprender, ofreciendo la posibilidad a todo el mundo para a ser emocionalmente inteligente y categoriza la inteligencia emocional en:

- Conocer las propias emociones.
- Manejar las emociones.
- Motivarse a sí mismo.
- Reconocer las emociones de los demás.
- Establecer relaciones positivas con otras personas.

Salovey et al. (1990) y su posterior revisión Mayer y Salovey (1997) basa su modelo en cuatro bloques:

- Percepción emocional
- Facilitación emocional del pensamiento
- Comprensión emocional
- Regulación emocional

Se pueden encontrar distintos modelos que categorizan la inteligencia emocional, a continuación se expone una tabla elaborada por Sala, J. y Abarca, M., (2002) que compara los modelos de Salovey et al. (1997), Bar-On (1997) y Saarni (2000):

Tabla 4: Comparación de algunos de los principales modelos de inteligencia emocional

COMPARACIÓN DE ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL			
HABILIDADES	SALOVEY y MAYER, 1997	BAR-ON, 1997	SAARNI, 2000
H. para identificar y comprender las propias emociones			
H. para identificar y comprender las emociones de los otros			
H. para expresar las emociones			
Autorregulación emocional			
Conocimiento emocional			
Receptividad emocional			
Gestión de las relaciones emocionales			
H. para influir en las emociones de los demás			
Asertividad			
Autoconcepto y autoestima			
Autoeficacia percibida			
Autodeterminación			
Resolución de problemas			
Control de impulsos			

Fuente: Sala, J. y Abarca, M., (2002)

Sala et al. (2002), nos describe las principales diferencias entre dichos modelos. Mayer y Salovey (1993) apoyan una visión cognitivista de la inteligencia emocional (IE), afirmando que la emoción puede aumentar la efectividad del razonamiento o disminuirla y dirige nuestra atención. De otro lado, Bar-On (1997), considera la IE un conjunto de capacidades, competencias y habilidades emocionales, que no son cognitivas y que ejercen una influencia en la habilidad para enfrentarnos con éxito a las demandas externas.

El tercer modelo analizado, Saami (2000), parte de una perspectiva del desarrollo emocional, diferenciando la IE y la competencia emocional, afirmando que una persona es competente emocionalmente cuando es autoeficaz conformando emocionalmente la interacción social.

Mayer, Caruso y Salovey. (2000) recalcan que la diferenciación entre las conceptualizaciones que se refieren al término *Inteligencia Emocional* como personalidad y las que se refieren a la habilidad mental. Asimismo Bar-on incluiría rasgos de personalidad relevantes para tener una vida exitosa, en el modelo de Salovey et al. (1997) se maneja para referirse a habilidades para procesar la información, ya que consideran que no es necesario volver a etiquetar factores de personalidad como inteligencia emocional, reconociendo la proximidad de ambos constructos.

Actualmente, Sala et al. (2002), consideran que las teorías de Mayer y Salovey presentan mayor apoyo, como por ejemplo, Hedlung y Sternberg (2000), que afirman que modelos de la línea de Bar-On se solapan con los modelos de personalidad y en cambio los de Mayer y Salovey son más delimitados. También encuentran posiciones más restrictivas como Davies (1998)

Otros autores como Davies, M. Stankov, L. y Roberts, RD (1998), son incluso más restrictivos, estableciendo que la IE no debe ser considerada a partir de las habilidades cognitivas tradicionales ni solaparse con la inteligencia social, limitándola a la habilidad para percibir la información emocional en estímulos auditivos o visuales.

Aunque existen muchos modelos que nos explican qué es la inteligencia emocional, Bisquerra et al. (2012), afirma que coinciden en la existencia de unas competencias emocionales que deberían aprender todas las personas y la estrategia que se emplearía se llama educación emocional.

La inteligencia emocional, como afirma Bisquerra et al. (2012), tiene aplicaciones en múltiples contextos, como las familias, las organizaciones, la salud y sobre todo la que nos concierna en este estudio, la educación formal,

Obiols (2005), comenta que ha llegado incluso a constituir un movimiento cultural (*Zeitgeist*).

2.4. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN ESPAÑA

En este apartado se pretende exponer las principales aportaciones realizadas en España sobre la educación emocional por Comunidades Autónomas. Para su realización nos basaremos en la obra de Bisquerra et al. (2012).

Los primeros trabajos de educación emocional que se pueden encontrar en España aparecen, aproximadamente, en los últimos quince años.

En primer lugar se describirán las aportaciones más relevantes encontradas en Cataluña.

En septiembre del 1997, de la Universidad de Barcelona, emerge el GROP (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*), con el objetivo de investigar sobre la educación emocional, centrándose en distintos aspectos que se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 5: Líneas de intervención del GROP

GROP: LINEAS DE INTERVENCIÓN
➤ Establecer un marco teórico de la educación emocional
➤ Diseñar programas de educación emocional.
➤ Crear materiales curriculares para la educación emocional.
➤ Formación del profesorado en educación emocional
➤ Aplicación y evaluación de programas educación emocional.
➤ Establecer las estrategias más adecuadas para implantar programas de educación emocional en múltiples contextos.
➤ Evaluación del impacto de la educación emocional.

➤ Institucionalización del cambio.
➤ Optimización permanente de la educación emocional.
➤ Difusión de la educación emocional entre el profesorado y la sociedad en general.

Fuente: Elaboración propia a partir de página web del GROU

El GROU cuenta con numerosas aportaciones en el campo de la educación emocional, se destacan las siguientes:

Tabla 6: Aportaciones del GROU a la educación emocional

APORTACIONES GROU A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL
➤ Materiales de fundamentación de la educación emocional: Bisquerra, 1999; 2000; 2009, Bisquerra y Pérez – Escoda, 2007).
➤ Materiales prácticos para el desarrollo de competencias emocionales en distintas áreas: <ul style="list-style-type: none"> ● En Educación Infantil (López-Cassa, 2011y GROU, 2009). ● En Educación Primaria (Renom, 2003). ● En Educación Secundaria Obligatoria (Pascual y Cuadrado, 2001). ● En Educación Secundaria Postobligatorio (Güell y Muñoz, 1998; 2003) En familias (Bisquerra, 2011). ● En experiencias prácticas (Agulló, Filella, García, López, Bisquerra, 2010).
➤ Diseño y evaluación de programas (Alvárez, 2001).
➤ Música y emoción (Gustems y Calderon, 2005).
➤ Relajación (López-González, 2007).
➤ Diez tesis doctorales, algunas publicadas en revistas especializadas

(López-Cassà, 2005 y Obiols, 2004; 2005)
➤ Programas de evaluación: “Evaluación 360º”.
➤ Máster y Postgrado: <ul style="list-style-type: none">● Máster en inteligencia emocional en las organizaciones.● Postgrado en <i>Coaching</i> en el entorno laboral.● Postgrado de Educación Emocional y Bienestar.● Postgrado en Inteligencia Emocional en las Organizaciones.
➤ Congresos y jornadas sobre la Educación emocional: <ul style="list-style-type: none">● 2000: I Congreso Estatal de Educación Emocional en Barcelona.● 2005: I Jornadas sobre Educación Emocional (JEE - UB). Anualmente.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra et al., 2012.

En Cataluña, también cabe subrayar las contribuciones de la Universidad Autónoma de Barcelona, con su grupo interdepartamental Desarrollo Personal y Educación, constituido por distintos profesionales y coordinado por Conrad Izquierdo y Pere Darder. Este grupo ha trabajado en el perfil emocional del docente, ha realizado numerosas investigaciones en centros educativos y ha promovido encuentros de educación emocional y cuenta con numerosas publicaciones, entre ellas: Darder e Izquierdo, 1998; Bach y Darder, 2002; 2004; Carpena, 2003; Gómez, 2003; Palou, 2004; Salmurri y Blaxer, 2002; Salmurri 2004; Royo, 2002).

La Universitat Ramon Llull, en su facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna, realiza docencia e investigación centrada en la Inteligencia emocional, se enfatizan las publicaciones de Gallifa et al., 2002 y Oberst (2005), y las Jornadas de Psicología Humanista e Inteligencia Emocional en 2004.

Se subraya el papel de algunas fundaciones como la *Fundació Àmbit de Barcelona* que propone el concepto de “ecología emocional”, Conangla y Soler (2000a; 2000b) y la *Fundació per l’Educació Emocional*, que busca la difusión de dicho constructo.

Finalmente se enfatiza el trabajo del *Hospital Sant Joan de Déu* y el *Hospital Vall Hebron*, destacan por sus experiencias de trabajo de la educación emocional con niños enfermos.

A continuación se proseguirá resumiendo algunas aportaciones relevantes en Andalucía. En primer lugar se hablará del Laboratorio de las Emociones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga, que se trata de un grupo liderado por Pablo Fernández Berrocal. Trabajan la educación emocional desde distintas líneas, que presentamos a continuación:

Tabla 7: Trabajo de la educación emocional del Laboratorio de las Emociones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga.

Líneas de trabajo de la educación emocional
Desarrollo y validación de programas de entrenamiento de la Inteligencia Emocional en el ámbito académico.
Desarrollo de medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional
Inteligencia Emocional, Regulación Emocional y Salud
Inteligencia Emocional, Regulación Emocional y Bienestar.
Inteligencia Emocional, Regulación Emocional y Funcionamiento Social.
Inteligencia Emocional, Regulación emocional y Consumo de Sustancias
El desarrollo de la Inteligencia Emocional.
Inteligencia Emocional y Toma de Decisiones.

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web del Laboratorio de las Emociones.

Según, Bisquerra et al. (2012), es el grupo más productivo en inteligencia emocional en el territorio español. Cuenta con numerosas publicaciones, artículos en revistas, libros, capítulos de libros y publicaciones de instrumentos de medida, se destaca: Fernández-Berrocal y Ramos, 2002; Fernández-Berrocal y Extremera, 2007; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007.

Realiza distintos proyectos relevantes como el *Grupo de Investigación PAI CTS57 “Emoción y Cognición”*, el *Proyecto I+D (SEJ2007-6021/PSIC). “Desarrollo y validación de una medida de inteligencia emocional como habilidad”* y el *Proyecto de Excelencia CTS-578. “Prevención de la violencia y del desajuste psico-social en la escuela mediante la educación de la inteligencia emocional”*.

Actualmente, a nivel formativo, cuenta con un Máster de Educación Emocional vinculado a la Universidad de Málaga, así como numerosos cursos para el desarrollo de las habilidades socio-emocionales en el ámbito educativo, laboral y salud. Desarrolla la evaluación de equipos y perfiles emocionales para el trabajo en equipo y programas de intervención individuales. También la realización de conferencias y seminarios. Recalcamos su papel en la organización en Málaga del I Congreso de Inteligencia Emocional de repercusión internacional.

En la Universidad de Sevilla, destaca Luis Núñez Cubero, pertenece al grupo de investigación “Educación Emocional y Dramatización”, trabajando en distintas líneas como *Educación Moral y en Valores*, el *Tiempo, Ocio y Salud Social*, la *Transversalidad y Formación del Profesorado*, la *Educación Social y Educación Emocional*, el *Análisis y Elaboración de Programas de Educación Moral y en Valores. Educación para la Ciudadanía. Convivencia y Educación Emocional. Interculturalidad, Derechos Humanos y Educación. Educación para el Ocio y Tiempo Libre. Ética, Diversidad y Cohesión Social* y por último la *Educación Emocional y Resolución de Conflictos*.

Tiene experiencia como dinamizador de la educación emocional en la práctica educativa y en la investigación. Se enfatizan algunas de sus publicaciones sobre la prevención de la violencia de género como: Núñez-

Cubero, Bisquerra, González y Gutiérrez (2006), Asencio, García-Carrasco, Núñez-Cubero, Larrosa (2006) y Núñez Cubero (2008). También Arnold (2000), perteneciente a la misma institución, estudia la dimensión emocional en el aprendizaje de lenguas.

Bisquerra et al. (2012), enumera la Junta de Andalucía, con Binaburo y Muñoz (2007), difunden la inteligencia emocional con su labor formativa de la mediación escolar y la solución de conflictos para la convivencia. Y la Escuela Andaluza de Salud Pública, con la incorporación de la gimnasia emocional a la formación de formadores y de personal sanitario dentro de la Junta.

En la Comunidad de Madrid, resaltamos el papel de la Institución Educativa SEK (San Estanislao de Kostka), que integra el Aprendizaje Social y Emocional (*Social and Emotional Learning* – SEL), en su vida diaria dentro de los colegios, aplicando, en 2010, el Programa de Aprendizaje Social y Emocional, de la organización CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) con la colaboración de Linda Lantieri, la directora del programa y cofundadora de CASEL, el divulgador científico, Eduard Punset y la Universidad Camilo José Cela.

El Programa de Gestión Emocional Resolución Creativa de Conflictos (RCC), está avalado científicamente por la organización CASEL. El RCC se fundó junto con el Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York, dirigido por Linda Lantieri. Se ha aplicado en cuatrocientas escuelas de quince distritos escolares en Estados Unidos y en centros experimentales en Brasil y Puerto Rico. Dentro de la Institución Educativa SEK se está aplicando en sus colegios de toda España.

Otras aportaciones relevantes que se destacan de la Comunidad de Madrid, son los trabajos prácticos sobre educación emocional de Begoña Ibarrola (2003), e la Universidad Complutense de Madrid, considerados de gran utilidad.

En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), se subraya el papel de Elvira Repetto y Juan Carlos Pérez-González, con una

línea de investigación y formación de la educación emocional con repercusiones a nivel internacional.

Finalmente se añadirá algunos trabajos que aportan fundamentación teórica sobre emoción y motivación, Fernández-Abascal, 1995; 1997, y de emoción y adaptación, y emoción y salud, Fernández-Abascal y Palmero, 1998; 1999).

En el País Vasco, a inicios del año 2005, se empieza un plan de innovación educativa desarrollado por el Departamento para la Innovación de la Sociedad del Conocimiento de la Diputación de Guipúzcoa, con el objetivo de promocionar la Inteligencia Emocional en el sistema educativo. Consiste en dotar de formación en educación emocional al profesorado y a los equipos directivos, así se consigue capacitar al profesorado para posibilitar la práctica de programas para desarrollar las competencias emocionales en alumnos de distintos niveles educativos.

En Cantabria, se ha desarrollado un programa de Educación Responsable con la colaboración de la Consejería de educación del Gobierno de Cantabria y la Fundación Marcelino Botín, para favorecer el desarrollo físico, emocional, intelectual y social de las personas, promover la comunicación y mejorar la convivencia en los centros escolares mediante el trabajo con docentes, alumnos y familias. El sistema educativo riojano y navarro lo aplicará a partir del próximo curso.

Este programa ofrece formación, seguimiento, asesoría, evaluación y recursos, por ejemplo:

- Banco de herramientas: Se trata de recursos audiovisuales que posibilitan el trabajo de las competencias personales y sociales de los 3 a los 16 años.
- Lectura y emociones: Son libros que ayudan a desarrollar la competencia emocional desde la etapa pre-lectora.
- Música y desarrollo integral: Trabajan los valores universales a través de conciertos y contenidos musicales.

- *ReflejArte*: Consiste en exposiciones de artistas y alumnos que potencian su autoestima, empatía y creatividad.
- *Global Classrooms*: Es un programa de simulación del Modelo de Naciones Unidas.
- El valor de un cuento: Recurso de la FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción) para trabajar el desarrollo cognitivo, emocional y social en primaria y secundaria.

Estas mismas instituciones también iniciaron, en 2011, el *Máster de Educación Emocional, Social y de la Creatividad* y han publicado el *Informe Educación Emocional y Social. Análisis Internacional (2008)*. En el que afirma la presencia mayoritaria de la Educación Emocional en Estados Unidos, Inglaterra y España.

En Navarra, Concha Iriarte promueve diversos trabajos relacionados con el crecimiento emocional y moral, por ejemplo, Alonso-Gacedo e Iriarte (2005) y de la educación para la ciudadanía.

En Castilla – La Mancha, añaden la “competencia emocional” dentro del repertorio de competencias básicas del sistema educativo español, que consiste en el conocimiento de las emociones y su regulación.

En 2009, se inicia en Extremadura la “Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional”, una red de apoyo social e innovación educativa para desarrollar tres de los principios claves de la Ley Orgánica de Educación (2006): *El esfuerzo compartido entre alumnado, familias, profesorado, centros educativos, Administración educativa, instituciones y el conjunto de la sociedad, el esfuerzo individual y la motivación del alumnado, el fomento de la promoción de la investigación, de la experimentación y de la innovación educativa* (p.7 y 8).

Los centros que se integren en este proyecto desarrollarán Programas de Aprendizaje Social y Emocional, comprometiéndose a participar activamente en temas relacionados con la inteligencia emocional.

En las Islas Canarias, se destaca la publicación del libro de Pedro Hernández Guanir de la Universidad de la Laguna, *Los Moldes de la Mente: más allá de la Inteligencia Emocional* (2002).

En Gran Canaria Josefa Sánchez Doreste coordina la Sociedad de Investigación Científica de las Emociones (SECE), con sus Congresos Internacionales de Educación Emocional, entre otras actividades.

En la comunidad de Aragón, se realiza una aportación en la difusión de la educación emocional gracias a la orientación educativa promovida por Juan Antonio Planas, de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España. También ocupa un papel relevante Carlos Hue (2007; 2008) con su trabajo sobre el pensamiento emocional del docente para potenciar su bienestar.

En Asturias, en la Universidad de Oviedo, Raquel Amaya Martínez González (2009; 2011) desarrollan las competencias emocionales parentales.

En Galicia, en la Universidad de la Coruña, se promueven actividades y publicaciones sobre la educación emocional, Iglesias-Cortizas, Couce-Iglesias, Bisquerra, Hué (2004).

Finalmente en Valencia, Antonio Vallés Arándiga (1999; 2000), elabora múltiples publicaciones prácticas para los profesores sobre inteligencia emocional y la Asociación Nacional de Inteligencia Emocional (ASNIE) que promueve la divulgación de la Inteligencia Emocional a través de talleres y cursos. También se ha iniciado desde la Universidad de Valencia un Máster en Inteligencia Emocional.

2.5. METODOLOGÍA DIDÁCTICA: EL JUEGO

La educación emocional, como hemos ido observando a lo largo de este capítulo, se fundamenta en base a distintas disciplinas originando su propia línea de actuación.

En el presente estudio se considera que para desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje que fomenten la adquisición significativa de dicho

constructo debemos partir de una metodología que se adecúe a las necesidades de la población objetivo, en este caso el segundo ciclo de educación infantil. Para ello se ha pensado en el juego simbólico como la metodología más oportuna. A continuación se relatarán los motivos de la importancia del juego como recurso didáctico en Educación Infantil, enumerando sus características relevantes a partir de las aportaciones del material didáctico de la asignatura de Educación Temprana de la UNIR.

Como afirma Chamorro (2010), el juego normalmente se relaciona con la infancia, pero en realidad se muestra en todos los seres humanos a lo largo de su vida.

El juego generalmente se asocia a la diversión y ocio alejándose del trabajo, aunque su importancia va más allá, ya que, debido a su naturaleza y complejidad, cumple múltiples funciones didácticas como la transmisión de valores, resolución de conflictos, desarrollo de la personalidad, entre otras que más adelante expondremos.

Según la *Gran Enciclopèdia Catalana*, tomo XIII, el juego, se define como una actividad que puede ser tanto física como mental y su principal finalidad es la diversión o entrenamiento de la persona que la lleva a cabo, especifica que más allá del aspecto recreativo, cumple la función didáctica de vincular el niño con su mundo exterior.

La LOE, Art. 12.2, apoya también la importancia de la función didáctica del juego, ya que entre los principios elementales destaca “el juego como motor de desarrollo humano”. Afirmando la necesidad de mantener unidos el juego y el trabajo, ya que éste primero es una de las mejores formas que poseen los niños para aprender.

Las primeras consideraciones de las funciones didácticas del juego se pueden observar en la antigüedad de la mano de pensadores clásicos como Platón (427-347 A.C.), que hace alusión al valor práctico del juego, y Aristóteles (384-322 A.C.), que afirma la importancia de jugar a las actividades que posteriormente ejecutarán en la edad adulta.

La asignatura de Educación Temprana de la UNIR, le atribuye las siguientes características:

- Es una actividad placentera y ayuda a desarrollar la capacidad de disfrute del niño.
- El juego es una actividad espontánea, voluntaria y libremente elegida, sin imposiciones externas, aunque sigue las restricciones para ajustarse al propio juego, como las normas o pautas de acción.
- Es una finalidad sin fin, se realiza en sí misma sin finalidades extrínsecas, motivado intrínsecamente.
- Es oposición con la función de lo real por su liberación de las imposiciones de la vida y se regula por sus propias normas.
- Es acción que requiere una participación activa.
- El juego se identifica por su carácter de ficción: *Hacer el "como si"*.
- Se relaciona sistemáticamente con lo que no es juego como los fenómenos cognoscitivos y sociales, entre ellos: la creatividad, la resolución de conflictos y el desarrollo del lenguaje y de roles sociales.
- El juego posibilita desarrollar el deseo de ser mayor y ejercer su poder.
- Posibilita la autoexpresión, descubrimiento del mundo exterior y de sí mismo, a través de la exploración y experimentación con las sensaciones, movimientos y las relaciones.
- Permite la repetición, permitiendo que sea en sí misma un juego.
- Es una actividad seria que requiere todos los recursos y capacidades presentes en su personalidad y su implicación a nivel global.
- El juego en el niño implica progresión por la implicación de recursos y en el adulto recreación y descanso.
- Puede requerir un gran esfuerzo.

- Es la primera actividad creadora, el origen de toda la experiencia cultural del hombre.
- El juego es el primer lenguaje natural del niño a través de símbolos, representa su mundo interior y exterior.
- El juego crea un espacio de juego que no pertenece ni al mundo interior ni exterior es un mundo simbólico.

En definitiva, el desarrollo temprano del juego posibilita el progreso global del niño, ya que contribuye a la evolución de todas sus dimensiones: la biológica, gracias a la potenciación del desarrollo del sistema nervioso; la motriz, ya que ayuda a desarrollar el cuerpo y los sentidos; la afectiva y emocional, porque es una actividad placentera, facilita las expresiones y ayuda a descargar tensiones; la intelectual, por su papel en la evolución de las capacidades de razonar y la creatividad y finalmente, la social, potenciando la comunicación y cooperación. Todo ello, gracias a la oportunidad que le proporciona de experimentar, vivenciar, relacionarse con sus compañeros, ejecutar ejercicios psicomotores, inventar, soñar, expresar, de forma placentera, provocando un aprendizaje significativo y vinculado a su realidad más cercana que establecerá la base para su posterior desarrollo en su vida de adulto.

Existen múltiples clasificaciones de los juegos, pero nos centraremos en la utilizada por Piaget, que se basa en las etapas del desarrollo infantil. Cada una de las categorías corresponde con las estructuras que desarrolla el niño en las etapas intelectuales:

Tabla 8: Clasificación de los juegos según Piaget

TIPOS JUEGO	ETAPAS INTELECTUALES
Sensoriomotor	Sensoriomotora
Simbólico	Preoperatoria
De reglas	Operaciones concretas

Fuente: elaboración propia basado en Teorías de Piaget

A continuación se describirán los tipos de juego, empezaremos por el juego sensoriomotor. Este juego se realiza mediante la manipulación de objetos. Se trata de actividades sin un objetivo concreto, que gozan del placer de su realización. Se produce una reacción circular, primero interviene el propio cuerpo (reacción circular primaria) y después las acciones sobre los objetos (reacción circular secundaria).

El juego simbólico, se trata de un tipo de juego en el que el niño interpreta situaciones y personajes. Surge a partir de los dos años de edad, de forma individual o en paralelo (uno al lado del otro pero independientemente) y posteriormente se desarrolla aproximándose a la realidad y transformándose en una actividad colectiva, mediante la reproducción de situaciones sociales.

A partir de los seis años, se vuelve más complejo y empieza a aparecer el juego de reglas. Aunque el juego simbólico también utiliza reglas no son tan rígidas. En este juego, los participantes deben cumplir con las reglas establecidas, en las primeras fases estas son externas e inamovibles y en la segunda, ya se interiorizan y se pactan con el grupo. Aparece la competición.

Este proyecto se centrará en el juego simbólico ya que se considera que es el más oportuno para trabajar la educación emocional.

A continuación se proseguirá desarrollando el marco práctico del trabajo que nos ocupa concretando la metodología utilizada y presentando la propuesta de implementación del programa de educación emocional.

3. CAPITULO III: MARCO PRÁCTICO

3.1. METODOLOGÍA

3.1.1. Fuentes

La revisión bibliográfica del presente estudio se ha desarrollado a partir del estudio y comparación de distintos artículos y tesis adquiridos en varias bases de datos como el Repositorio Institucional de la UNIR "ReUNIR", Dialnet, *Scientificcommons* o "*Tesis doctoral en xarxa*", que ha permitido recoger una amplia cantidad de información para proporcionar una base sólida a este estudio.

También se ha consultado bibliografía impresa sobre la educación emocional y el juego simbólico gracias al acceso a la biblioteca pública y a la bibliografía virtual gracias a “Google books”.

Finalmente se ha partido de los contenidos impartidos en el Grado de Maestro en Educación Infantil, que han proporcionado las bases de la formación y experiencia necesarias para poder culminar este proyecto.

3.1.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para el programa de Educación emocional propuesto se asienta en análisis de los objetivos planteados en el REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre del que se han obtenido las bases que determinan los conocimientos que deben adquirir los alumnos en el segundo ciclo de educación infantil y el modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2003), del que se han extraído las categorías de la competencia emocional para establecer los objetivos a trabajar y para las actividades propuestas se ha partido de los recursos bibliográficos posteriormente citados y la experiencia profesional y formativa personal.

3.1.3. Procedimiento

A continuación se presenta un cuadro resumen de las fases del proceso que se ha llevado a cabo para la realización del presente estudio:



Figura 2: Procedimiento de elaboración del TFG

3.2. APORTACIONES

En este apartado se pretende desarrollar una propuesta didáctica para trabajar la competencia emocional mediante una metodología fundamentada en el juego simbólico.

Para la presente propuesta se partirá del término competencia emocional ya que, como afirma Bisquerra (2012), es un constructo más práctico que el término de inteligencia emocional proporcionado por Mayer y Salovey (1997). La inteligencia emocional hace referencia a ésta como a rasgo y se centra en las características de la persona, en cambio la competencia emocional se refiere a la interacción entre la persona y el ambiente, proporcionando más importancia al aprendizaje y al desarrollo.

Como se comenta en el apartado del marco teórico, existen múltiples modelos que categorizan la inteligencia emocional y asimismo, la competencia emocional, la realización de la presente propuesta se basará en las aportaciones de Bisquerra (2012), ya que se considera muy completa y adecuada ya que recoge las aportaciones de autores como Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000) y Saarni (2000).

El modelo de Bisquerra (2012), divide las competencias emocionales en cinco grandes grupos; la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la autonomía personal, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar.

Dentro de cada una de estas categorías podemos encontrar varios ítems que las definen, a continuación se presenta una tabla resumen de dichos componentes:

Tabla 9: Subcategorías de la competencia emocional según Bisquerra (2012)

Conciencia emocional
Tomar conciencia de las propias emociones
Dar nombre a las propias emociones
Comprender las emociones de los demás

Regulación de las emociones

Conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento

Expresión emocional

Capacidad para la regulación emocional

Habilidades de enfrentamiento

Competencia de autogenerar emociones positivas

Autonomía personal

Autoestima

Automotivación

Actitud positiva

Responsabilidad

Análisis crítico de las normas sociales

Búsqueda de recursos y ayudas

Autoeficacia emocional

Inteligencia intrapersonal

Dominio de las habilidades sociales básicas

Respeto hacia los demás

Comunicación receptiva

Comunicación expresiva

Compartir emociones

Comportamiento prosocial y cooperación

Asertividad

Habilidades de vida y bienestar

Identificación de problemas

Fijar objetivos adaptativos

Solucionar problemas

Negociar

Bienestar subjetivo
Fluir

Fuente: elaboración propia basada en Bisquerra (2012)

En base al Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, se determinan tres áreas a trabajar y sus correspondientes objetivos:

Tabla 10: Áreas y objetivos del segundo ciclo de educación infantil según Real Decreto 1630/2006

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.
2. Conocer y representar su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión, y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.
3. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.
4. Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa, y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.
5. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.
6. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.

Conocimiento del entorno

1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.

2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

3. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.

4. Iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades, y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación.

5. Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.

Lenguajes: Comunicación y representación

1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

2. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

3. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.

4. Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

5. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

6. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.

7. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

Fuente: elaboración propia basada en Real Decreto 1630/2006

Si se compara las competencias emocionales de Bisquerra (2012) y los objetivos del Real Decreto 1630/2006 se puede observar que en el primero que

habla del “Conocimiento de sí mismos y autonomía personal”, se busca, principalmente, la adquisición de las subcategorías conciencia emocional y regulación de las emociones, aunque también se relacionan con autonomía personal e inteligencia interpersonal. No se establece apenas vínculo con las habilidades de vida y bienestar.

En cuanto al segundo objetivo “Conocimiento del entorno”, se puede relacionar con las subcategorías de autonomía personal e inteligencia interpersonal.

El último objetivo “Lenguajes: Comunicación y representación”, se vincula mayoritariamente con la inteligencia interpersonal y también se ven correlacionadas algunas categorías de la regulación de las emociones.

Asimismo se puede concluir que según el Real Decreto 1630/2006 algunas subcategorías de la competencia emocional resultan fundamentales para el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil, mientras que otras no se les otorga tanta relevancia.

Se considera oportuno avanzar en el trabajo de estas categorías atendiendo el nivel evolutivo de los alumnos para poder alcanzar los objetivos establecidos.

3.2.1. Propuesta de intervención

En base a la revisión bibliográfica realizada, se presenta una propuesta para trabajar la educación emocional en el segundo ciclo de educación infantil partiendo de una metodología basada en el juego simbólico.

A continuación se detallan las fases del programa:

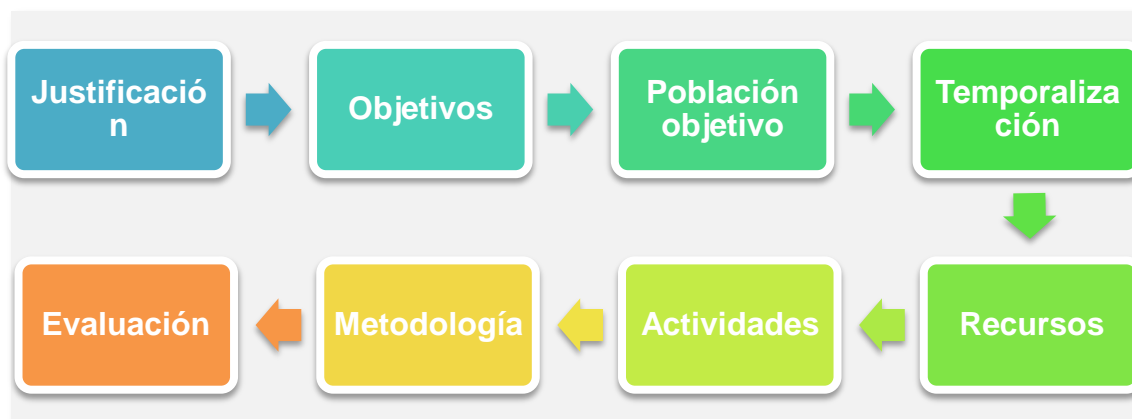


Figura 3: Fases del programa de educación emocional

3.2.1.1. Justificación

Para la presente propuesta se parte del RD 1630/2006 de 29 de diciembre, para trabajar la educación emocional en alumnos del segundo ciclo de educación infantil.

3.2.1.2. Objetivos

Los objetivos planteados parten de las categorías de la competencia emocional propuesta por Bisquerra (2013). Se detallan a continuación:

- Reconocer las propias emociones y de los demás.
- Comenzar a regular las emociones.
- Aumentar progresivamente su autonomía personal.
- Fomentar la adquisición de la inteligencia interpersonal.
- Desarrollar las habilidades de vida y bienestar.

3.2.1.3. Población objetivo

La presente programación se dirige a alumnos del segundo ciclo de educación infantil, que se organizarán en grupos de 10 a 15 alumnos, la mitad de la clase.

3.2.1.4. Temporalización

La propuesta se realizará durante todo el curso, concretamente en dos sesiones semanales de aproximadamente 30 minutos. Cada sesión se desarrollará en tres fases, el encuentro, el desarrollo de la actividad y el momento de calma.

3.2.1.5. Recursos

Se precisan recursos humanos y materiales, en cuanto a los primeros se necesitará un profesor con formación en Educación Emocional.

Respecto a los recursos materiales, se precisa un espacio adecuado a las necesidades, para ello se propone que sea amplio, libre de mobiliario estático. Que posea una buena iluminación con posibilidad de oscurecerla si es pertinente. El suelo debería ser cálido.

Se recomienda poseer un ordenador y material diverso para la realización de las actividades que se irá concretando en cada una de las mismas.

3.2.1.6. Actividades

A continuación se exponen las actividades planteadas para trabajar la educación emocional, se engloban en cinco bloques de contenidos:

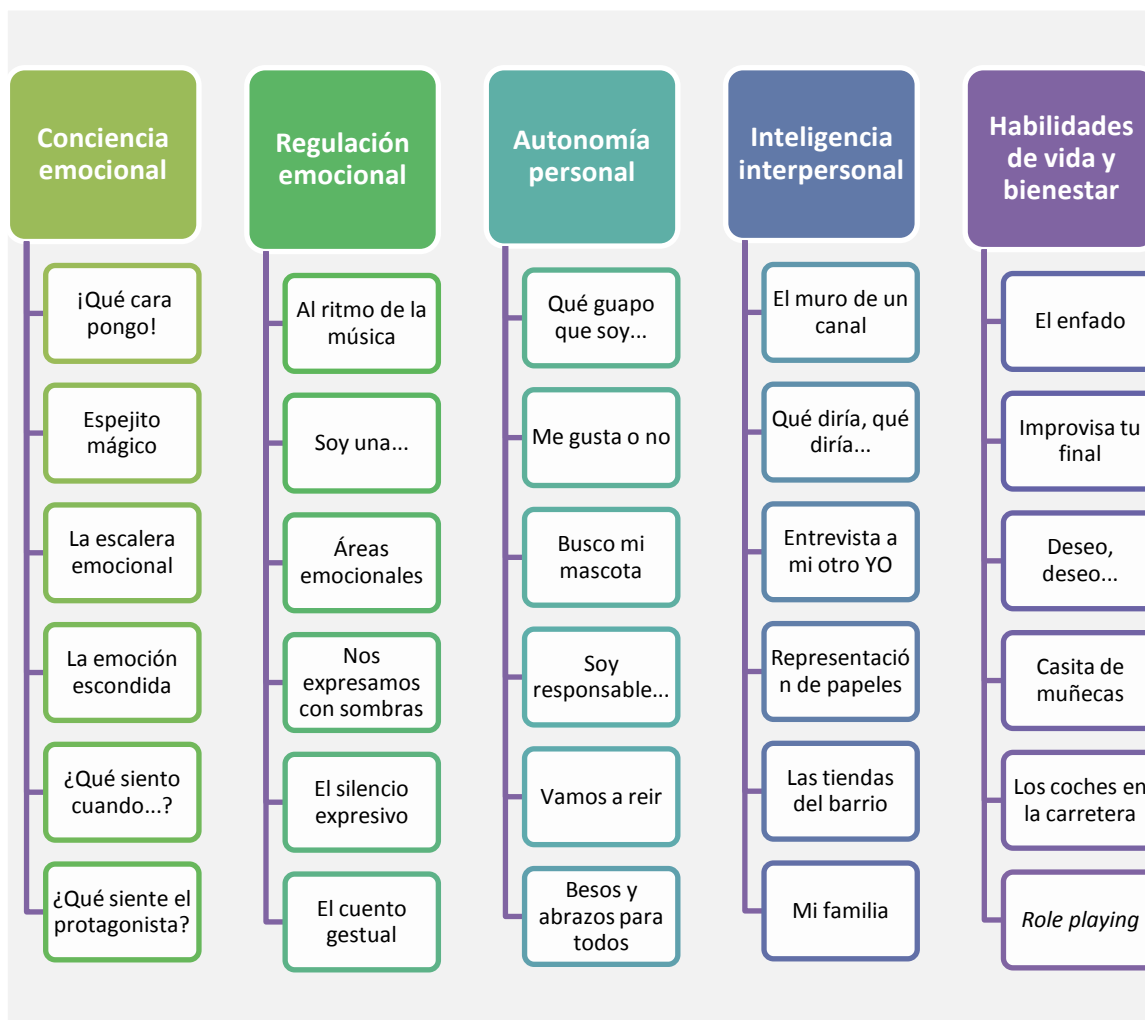


Figura 4: Actividades de educación emocional

BLOQUE I: Conciencia emocional

ACTIVIDAD 1: ¡QUÉ CARA PONGO!

Objetivo:	Reconocer las emociones y nombrarlas.
Material:	Fotografías con caras expresando emociones
Descripción:	<p>La actividad se desarrolla en tres fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se presentan fotografías de caras: el profesor deberá explicar los rasgos que la caracterizan. • Se podrán distintas caras proyectando estados de ánimo básicos, como tristeza, alegría, enfado y sorpresa. • Se presentarán ejemplos de situaciones que producen dichas emociones.

ACTIVIDAD 2: ESPEJITO MÁGICO

Objetivo:	Ser conscientes de sus cambios faciales y comprender las emociones de los demás.
Material:	Espejo grande
Descripción:	Se presentan caras con emociones y ellos las reproducirán mirándose en el espejo y reconociendo los rasgos distintivos en cada emoción.

ACTIVIDAD 3: LA ESCALERA EMOCIONAL

Objetivo:	Ser conscientes de sus propias emociones y darles nombre
Material:	Escaleras, pasta adhesiva para la pared y etiquetas con caras emotivas.
Descripción:	Se ubicarán todos los niños en la parte inferior de la escalera. Dispondremos una etiqueta con una cara emotiva en cada escalera, siendo la primera muy triste y la última muy contenta. Preguntaremos a los niños como se sienten y ellos subirán a la escalera adecuada en función de su estado de ánimo.

ACTIVIDAD 4: LA EMOCIÓN ESCONDIDA

Objetivo:	Iniciarse en la comprensión de las emociones de los demás.
Material:	Tarjetas con caras emotivas y caja mágica
Descripción:	Se presenta una caja, decorada con distintos colores, a los niños y les explicamos que dentro hay muchas emociones guardadas pero no sabemos cuáles son, ellos las tendrán que adivinar. Se dispondrán en parejas y uno de ellos cogerá una tarjeta y realizará la cara emotiva que aparece, su compañero la tendrá que adivinar.

ACTIVIDAD 5 : ¿QUÉ SIENTO CUANDO...?

Objetivo:	Aprender a conocer que emociones sienten en determinadas ocasiones.
Material:	Imágenes de distintas vivencias próximas a los niños.
Descripción:	Se pasarán imágenes de vivencias cotidianas presentes en el día a día de los niños y les preguntaremos que emoción les producen y por qué. Posteriormente les preguntaremos si siempre sienten la misma emoción o a veces cambia, para que no tenga una visión estática de las emociones.

ACTIVIDAD 6: ¿QUÉ SIENTE EL PROTAGONISTA?

Objetivo:	Iniciarse en la comprensión de las emociones ajenas
Material:	Historia reproducida en láminas con las caras en blanco y colores.
Descripción:	Se explica una historia y se presentan unas láminas de secuencias temporales de la historia pero los personajes tienen la cara en blanco. Ellos tendrán que buscar la emoción que corresponde a la situación y rellenar la cara con la expresión emocional adecuada.

BLOQUE II: Regulación Emocional**ACTIVIDAD 1: AL RITMO DE LA MÚSICA**

Objetivo:	Desarrollar la expresividad emocional y la creatividad musical.
Material:	Un CD con una grabación de trozos de canciones que evoquen distintos estados de ánimo.
Descripción:	Se reproducirán distintos trozos de canciones que evocan emociones, ellos deberán centrarse en la emoción que les evoca y la reproducirán, a su merced, con su cuerpo.

ACTIVIDAD 2: SOY UNA...

Objetivo:	Aprender a asociar emociones a seres vivos y objetos y potenciar la creatividad.
Material:	Maquillaje, espejo e imágenes de seres vivos y objetos.
Descripción:	Presentaremos distintas imágenes, ellos deberán seleccionar una y con el maquillaje crearse un personaje que represente esa imagen. Posteriormente se desplazará por la clase y cuando se encuentren a un compañero deberán reproducir su personaje.

ACTIVIDAD 3: ÁREAS EMOCIONALES

Objetivo:	Aprender a regular la expresión de las emociones.
Material:	Cinta adhesiva de colores y carteles con caras emotivas.
Descripción:	Mediante cinta adhesiva de colores dividiremos el suelo en cuatro áreas (en función del nivel de los alumnos se pueden poner más). Cada área se le asignará un estado de ánimo, engançando la cara en su parcela, los niños se moverán por el espacio y deberán representar la emoción pertinente al pasar por cada

área. La representación se puede realizar con todo el cuerpo.

ACTIVIDAD 4: NOS EXPRESAMOS CON SOMBRAS

Objetivo:	Utilizar el cuerpo y la voz para expresar las emociones.
Material:	Foco de luz, tela blanca grande, música y material diverso (globos, telas, objetos variados...).
Descripción:	Se crearán grupos de tres o cuatro niños que deberá representar una emoción básica elegida por ellos utilizando el cuerpo, la voz y los elementos proporcionados. Primero practicarán para ver el efecto de cada material tras la tela y posteriormente por grupos realizarán una pequeña interpretación.

ACTIVIDAD 5 : EL SILENCIO EXPRESIVO

Objetivo:	Desarrollar la expresión y regulación corporal de las emociones.
Material:	Ninguno
Descripción:	Se representarán emociones sin emitir ningún sonido como si fueran mimos, solamente podrán utilizar su cuerpo para expresarlas.

ACTIVIDAD 6: EL CUENTO GESTUAL

Objetivo:	Desarrollar la capacidad de autogenerar emociones.
Material:	Cuento y disfraces.
Descripción:	Se representa un cuento explicado previamente, daremos énfasis a los sentimientos de los personajes. Se puede realizar con disfraces y escenario o de forma más simple, sentándose en círculo y representando las emociones y los acontecimientos que van emergiendo a medida que el narrador va explicando la historia.

BLOQUE III: Autonomía Personal

ACTIVIDAD 1: QUÉ GUAPO QUE SOY...

Objetivo:	Desarrollar la autoestima y la actitud positiva ante los demás
Material:	Ninguno
Descripción:	Se disponen en círculo y en el centro se ubican tres niños, el resto deberá decirles cosas positivas sobre ellos y piropos.

ACTIVIDAD 2: ME GUSTA O NO

Objetivo:	Aumentar el autoconocimiento y el respeto las diferencias individuales
Material:	Imágenes y objetos de elementos y situaciones cotidianas
Descripción:	Se presentarán imágenes y objetos de elementos y situaciones cotidianas, en asamblea se hablará de su conocimiento y posteriormente deberán determinar si les gusta o no y razonarlo.

ACTIVIDAD 3: BUSCO MI MASCOTA

Objetivo:	Desarrollar el autoconocimiento y la autoestima respetando las particularidades de cada uno.
Material:	Imágenes de distintos animales
Descripción:	Presentaremos las imágenes de los distintos animales reuniendo entre todos las características que los definen, a continuación cada alumno deberá elegir un animal que le recuerde a él por sus cualidades para ser su mascota. Posteriormente cada alumno interpretará el animal elegido.

ACTIVIDAD 4: SOY RESPONSABLE...

Objetivo:	Iniciarse en el análisis crítico de las normas sociales
Material:	Fotos o imágenes de situaciones a trabajar.
Descripción:	Ubicado en círculo el profesor presenta distintas situaciones próximas a los alumnos y determinarán que harían en su lugar, por ejemplo si se encontraran el juguete de un amigo o le rompieran sin querer algo a un compañero.

ACTIVIDAD 5 : VAMOS A REIR

Objetivo:	Fomentar la actitud positiva
Material:	Ninguno
Descripción:	Se pide a los alumnos que recojan cosas divertidas y piensen en cosas graciosas que les ha ocurrido, posteriormente nos sentamos en círculo y cada uno nos enseña y explica lo que ha traído.

ACTIVIDAD 6: BESOS Y ABRAZOS PARA TODOS

Objetivo:	Desarrollar la autoestima, la automotivación y la actitud positiva.
Material:	Música alegre y reproductor de cd.

Descripción: Se pone una canción alegre y los niños tienen que ir bailando por la clase, si chocan se tienen que dar un beso y cuando la música se para tienen que abrazarse sin que quede ningún compañero solo.

BLOQUE IV: Inteligencia Interpersonal

ACTIVIDAD 1: EL MURO DE UN CANAL

Objetivo:	Desarrollar el respeto hacia los demás y la comunicación receptiva.
Material:	Ninguno
Descripción:	Se ubican por parejas uno de espaldas a otro y se explica que se tienen que imaginar que tienen un muro detrás y solamente pueden hablar desde un lado. Así que el compañero solo podrá escuchar sin hablar y posteriormente se cambiarán los papeles.

ACTIVIDAD 2: QUÉ DIRÍA, QUÉ DIRÍA...

Objetivo:	Iniciarse en el trabajo de la empatía y el comportamiento prosocial.
Material:	Tarjetas de personajes familiares y otras de situaciones y dos cajas.
Descripción:	Se ubica una caja con tarjetas de personajes familiares y otra de situaciones, cada alumno coge una tarjeta de cada caja y el profesor le pregunta: que haría... (Personaje) si le pasara... (Situación). El alumno debe proponer conductas posibles, si no le sale ninguna puede pedir ayuda a sus compañeros y él elegirá la conducta ofrecida que encuentre más acertada.

ACTIVIDAD 3: ENTREVISTA A MI OTRO YO

Objetivo:	Fomentar la asertividad y la empatía
Material:	Tarjetas de preguntas y fotografías de los compañeros de clase
Descripción:	Cada niño cogerá una fotografía de un compañero y deberá responder como si fuera él. Si los niños se conocen bien se puede aumentar la dificultad, manteniendo el personaje en secreto y después de realizar las preguntas los demás intentarán adivinar quién es. También se puede cambiar las fotografías por dibujos realizados por los alumnos.

ACTIVIDAD 4: REPRESENTACIÓN DE PAPELES

Objetivo:	Desarrollar la comunicación expresiva y compartir emociones.
------------------	--

Material:	Cuento adaptado con dos personajes antagónicos.
Descripción:	Se explica un cuento con dos personajes antagónicos, por ejemplo la Caperucita y el lobo, ellos van reproduciendo el cuento a medida que lo explicamos y a mitad del cuento tras un suceso sorpresa se intercambian las personalidades y el personaje adquiere las características del otro.

ACTIVIDAD 5 : LAS TIENDAS DEL BARRIO

Objetivo:	Iniciarse en el conocimiento de las habilidades sociales básicas
Material:	Elementos de mobiliario conformando una tienda, productos y monedas de juguete.
Descripción:	Se les entregarán monedas de juguete y deberá ir a la tienda a comprar siguiendo los protocolos sociales establecidos. Los papeles de comprador y vendedor se intercambiarán para conocer ambos roles. En esta actividad se pueden introducir actividades de matemáticas pero en esta ocasión no nos centraremos en el valor de la moneda, se intercambiará una moneda por un producto, ya que se priorizará la ejecución de los protocolos. Se recomienda que la creación del escenario se realice con los alumnos y se identifique a los establecimientos cercanos a la escuela.

ACTIVIDAD 6: MI FAMILIA

Objetivo:	Iniciarse en la adquisición del comportamiento prosocial y el dominio de habilidades sociales básicas.
Material:	Escenario de ambiente familiar
Descripción:	Se prepara un escenario de ambiente familiar, por ejemplo un salón, una cocina y se interpretan situaciones cotidianas familiares. Para su creación los niños pueden traer fotos y objetos de sus casas, y se realizarán también de forma conjunta. Se fomentará el cumplimiento de protocolos como poner la mesa antes de comer, saludar al entrar, tener en cuenta a los demás a la hora de intervenir, etc.

BLOQUE V: Habilidades de vida y bienestar

ACTIVIDAD 1: EL ENFADO

Objetivo:	Iniciarse en la búsqueda de soluciones a los problemas y autorregulación
------------------	--

	emocional.
Material:	Cuento sobre el enfado (por ejemplo Iván y Navi: ¿qué hacemos con el enfado?)
Descripción:	Se explica un cuento a los alumnos de una situación en la que alguien se enfada y se intentan buscar soluciones para que se le pase el enfado. Se trabajan desde los dos enfoques, del personaje que se ha enfadado y del que ha provocado el enfado.

ACTIVIDAD 2: IMPROVISA TU FINAL

Objetivo:	Promover la identificación de problemas y búsqueda de soluciones de forma creativa.
Material:	Historias sin final
Descripción:	Se explican historias no previsibles ni conocidas aunque si cercanas a su contexto y ellos tienen que inventar el desenlace.

ACTIVIDAD 3: DESEO, DESEO...

Objetivo:	Desarrollar la capacidad de generar experiencias óptimas.
Material:	Varita mágica y caja de deseos.
Descripción:	Los niños se sentarán en círculo ubicando, en el centro, una varita mágica creada conjuntamente por los alumnos. Cada alumno se levantará y pedirá un deseo en voz alta. Posteriormente se realizará el mismo ritual pero se pedirá un deseo para otra persona. Los deseos se anotarán en un papel y se guardarán en la caja de los deseos y a medida que se vayan cumpliendo los sacaremos de ella.

ACTIVIDAD 4: CASITA DE MUÑECAS

Objetivo:	Iniciarse en la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones.
Material:	Casita con muñecos.
Descripción:	Se proporcionará a los alumnos distintos muñecos y su casita para que interpreten situaciones, la profesora les irá preguntando qué está pasado e introducirá elementos de conflicto que ellos deberán resolver.

ACTIVIDAD 5 : LOS COCHES EN LA CARRETERA

Objetivo:	Aprender las normas de convivencia básicas y fomentar su capacidad de negociación.
------------------	--

Material:	Alfombra de circuito vial y coches pequeños.
Descripción:	Se repartirá un coche a cada alumno y deberán circular respetando algunas normas viales básicas y procurando solucionar las situaciones conflictivas mediante la negociación.

ACTIVIDAD 6: ROLE PLAYING

Objetivo:	Desarrollar la capacidad de gestionar los problemas de forma óptima.
Material:	Ninguno
Descripción:	Se presentan situaciones conflictivas a los alumnos que deberán interpretar, por ejemplo, les pediremos que representen una situación en que dos niños quieren el mismo juguete. Posteriormente les proporcionaremos una visión positiva del conflicto enseñándoles otras posibles soluciones más adecuadas. Los compañeros pueden aportar ideas para solucionar los conflictos o para ofrecer posibles conductas alternativas.

3.2.1.7. Metodología

Cada sesión se desarrollará en tres fases, la primera fase es el encuentro, la segunda fase es la actividad propiamente dicha y la tercera fase es el momento de la calma.

En la fase del encuentro se explicará a los alumnos la actividad prevista para cada sesión y los objetivos que se esperan alcanzar. Se establecerá el punto de partida en función de los conocimientos previos que muestren.

Durante la fase del desarrollo se ejecutará una o un par de propuestas planteadas anteriormente en función de la actividad y el grupo. Las actividades previstas no es necesario realizarlas por bloques tal y como se plantea, pero se debe tener en cuenta que algunas presentan más dificultad que otras, así que se recomienda iniciarse con las más básicas que generalmente pertenecen al primer bloque y terminar con las más complejas que suelen ser del último bloque.

En la última fase se recogerá el material utilizado y se realizará una actividad de relajación, algunas propuestas podrían ser:

- Ejercicios de respiración: inspirar en tres segundos y espirar en tres segundos o respirar como se hinchara un globo.
- Ejercicios de concentración: se pone una canción y, por parejas, se acarician las manos y se miran fijamente a los ojos u otra propuesta puede ser mantenerse en silencio y escuchar inicialmente los sonidos del exterior, pasar a los de la sala y finalizar con los corporales.
- Ejercicios de masaje: se simboliza que compañero está hecho de plastilina y se tiene que moldear suavemente o se masajean como si fuera una ducha.
- Ejercicios de conciencia corporal: respirar como si fuera una tortuga, efectuando respiraciones lentas y moviendo lentamente primero los brazos, luego las piernas, luego uno a uno o con una pequeña pelota realizando tensión y distensión.

La metodología desarrollada en esta propuesta pretende adecuarse al desarrollo evolutivo de sus alumnos, así como en sus características personales para fomentar su progreso integral, se apuesta por una metodología global que implique otras áreas, que emplee el juego, la acción y la experimentación como base para las estrategias de enseñanza-aprendizaje y que fomente la participación e implicación activa de los alumnos en dicho proceso.

Debe fomentar la adquisición de aprendizajes significativos y funcionales que partan de los conocimientos previos, intereses y necesidades, atendiendo a la diversidad del aula.

El papel del profesor será de guía y acompañamiento durante la evolución de sus alumnos, aportando recursos extras a los que avancen y el refuerzo correspondiente a aquellos que lo requieran, adaptando siempre la planificación a sus necesidades y proporcionando entusiasmo y motivación en cada momento. Será el mediador del aprendizaje facilitando

modelos positivos de actuación, así como un entorno seguro y estimulante que contenga contextos de comunicación y afecto.

Se recomienda encarecidamente que la aplicación del programa vaya precedida de una formación previa del profesorado y la familia para establecer una base sólida.

3.2.1.8. *Evaluación*

Se realizará una evaluación inicial para establecer el punto de partida de cada alumno y adaptar las actividades a sus necesidades.

Durante el proceso de ejecución del programa se realizará una evaluación formativa y sumativa y se efectuará otra al finalizar para comparar la evolución de los alumnos en las distintas fases del proceso.

Se utilizará la observación sistemática que se irá registrando mediante fichas de registro, fotografías o posibles grabaciones, para establecer el grado de adquisición de los objetivos planteados en el inicio de la actividad.

Partimos de los criterios de evaluación elaborados de acuerdo a los objetivos propuestos para la propuesta didáctica:

- Reconoce tres emociones propias emociones y de los demás, la alegría, la tristeza y la ira.
- Empieza a utilizar estrategias para regular las emociones.
- Se muestra autónomo según su nivel evolutivo.
- Se ha iniciado en la adquisición de la inteligencia interpersonal.
- Comienza a desarrollar las habilidades de vida y bienestar.

4. CAPITULO IV: CONCLUSIONES

En este apartado se pretende ofrecer un resumen de las principales conclusiones partiendo de las referencias bibliográficas analizadas y de la

creación del programa de educación emocional, utilizando como recurso metodológico el juego simbólico.

A lo largo del presente estudio se ha demostrado la relevancia que tienen las competencias emocionales en la educación. Se parte de las carencias originadas, por las sociedades actuales y pasadas, que han establecido como función de la educación formar a futuros trabajadores o universitarios especializados, priorizando el conocimiento de saberes científicos fragmentados que resultan insuficientes para ofrecer una educación integral para la vida.

El cambio en los roles familiares y el avance tecnológico, también apoya dicha necesidad, ya que el núcleo familiar, sobre todo las figuras femeninas, se encargaba de dotar de las capacidades emocionales a sus descendientes aunque de una forma rudimentaria. Este papel, en la actualidad, ha sido relegado a los medios de comunicación llevándoles a tener modelos inadecuados que no contribuyen en la adquisición de dicha competencia.

Por otro lado, la necesidad de impartir educación emocional en las escuelas se hace evidente por la dicotomía existente entre razón y corazón, la primera asociada al saber científico y la masculinidad y la segunda al saber cotidiano y la feminidad.

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, que se debe llevar a cabo des de todas las dimensiones de la vida del niño, familia, escuela, amigos... y, en un futuro el entorno laboral e implicar al máximo de agentes posibles.

Este aprendizaje debe iniciarse tempranamente, ya que en la primera infancia es cuando se sientan las bases del aprendizaje y de las relaciones y, promoverla a lo largo de la vida.

La presente programación ofrece la oportunidad a nuestros alumnos de participar en un proceso para dotarles de competencias emocionales que les llevarán a tener una mejor conciencia de sus emociones, reconociendo los propios estados de ánimo y los ajenos y otorgándoles un nombre. Por otro

lado, posibilita la progresiva regulación emocional, ya que se inicia el camino hacia su dominio gracias al énfasis que se le da a su conciencia, regulación, expresión y la posibilidad de autocontrol.

Cabe señalar que facilita la adquisición paulatina de la autonomía personal, que a partir de su autoconocimiento y la valoración positiva de sí mismo, aumentará su motivación de cara a posteriores aprendizajes. Mediante dicha capacidad el alumno se sentirá competente y capaz de asumir nuevos retos, sin miedo a equivocarse ya que forma parte de su proceso de aprendizaje. Asimismo potencia la regulación de estos procesos a partir del análisis crítico y la búsqueda y valoración de los recursos propios y ajenos disponibles.

La aplicación del programa posibilita el trabajo progresivo de la inteligencia interpersonal aumentando el dominio de las habilidades sociales básicas, mejorando el dominio de la comunicación receptiva y expresiva, así como la capacidad de respetar a los demás, cooperar y ser asertivo.

Finalmente posibilita el creciente manejo de las habilidades de vida y bienestar, impulsando en la medida que su nivel evolutivo lo apoye, la capacidad de llevar a cabo el proceso de resolución de conflictos mediante su identificación, establecimiento de objetivos, búsqueda de posibles soluciones, análisis de las posibilidades y el análisis metacognitivo del proceso.

Todas las capacidades descritas funcionan como factor protector de los comportamientos de riesgo y los problemas psicológicos, ya que le otorgan una base competente para enfrentarse a las situaciones cotidianas de forma óptima y responsable.

Existen amplias evidencias empíricas, aportadas a lo largo de la investigación, que apoyan la importancia de tener competencias emocionales para disminuir la posibilidad de padecer desajustes psicológicos, aumentando el bienestar y la salud mental. Incluso algunos países, como el Reino Unido mediante el programa SEAL (*Social and Emocional Aspects of Learning*) apuestan por la promoción de la inteligencia emocional como una forma de fomentar el clima emocional positivo.

La competencia emocional, a pequeña escala, favorece la adquisición de aprendizajes significativos, ya que dota de estrategias al alumno para afrontar mejor su proceso de enseñanza- aprendizaje, por su aumento del autoconocimiento y la autoestima, la mayor motivación intrínseca que se deriva, la implicación para aprender como forma de autorrealizarse y el control de sus procesos metacognitivos.

También potencia los aprendizajes significativos gracias a la creación de un clima óptimo en el aula, en el que los alumnos tengan relaciones más satisfactorias entre ellos y con el profesorado e indirectamente, si el profesorado posee dichas aptitudes reforzará el ambiente.

Por otro lado, les aportaremos las habilidades necesarias para que en un futuro desarrollen tareas y labores profesionales de acuerdo a sus intereses y su forma de ser, en vez de ser mano de obra.

En cuanto al ámbito familiar, un alumno competente emocionalmente puede introducir nuevas dinámicas más funcionales y eficientes que ayuden a establecer unos vínculos más sólidos entre los miembros de la familia, ayudando en la gestión de conflictos y no solo en los que se vuelva envuelto, ya que puede enseñar dichas estrategias al resto.

Si miramos más lejos podemos decir que, a gran escala, una mejora en los ámbitos cercanos a nuestros alumnos afectan directamente a la sociedad, ya que estamos realizando un trabajo de prevención. Cuanto antes proporcionemos a nuestros alumnos la posibilidad de ser competentes emocionalmente antes aprenderán a disfrutar de una plena y eso repercutirá en las personas que le rodean y a la larga en la creación de una sociedad verdaderamente democrática, con ciudadanos activos, críticos y autónomos que reproduzcan los valores como la tolerancia, cooperación, libertad, esperanza, solidaridad e igualdad.

Finalmente se enfatizará sobre la necesidad de utilizar una metodología lúdica para el aprendizaje de las competencias emocionales, ya que el juego es una herramienta esencial ya que posibilita el conocimiento del mundo de los objetos, de sí mismo y de los demás.

Mediante el juego el alumno conseguirá alcanzar los objetivos propuestos de una forma motivadora, desde una actividad placentera que le ayuda a desarrollar la capacidad de disfrute.

El juego simbólico en sí mismo fomenta el desarrollo de ciertas habilidades en el alumno como: la creatividad, la interpretación de roles, el conocimiento del entorno, la autonomía, el desarrollo emocional y afectivo, la resolución de conflictos, el desarrollo del lenguaje, la comunicación entre iguales y la integración en la sociedad. Todo ello a través de la exploración y la experimentación de sensaciones, relaciones y movimientos.

El carácter de ficción del juego simbólico, posibilita que el alumno pueda dar rienda suelta a su imaginación que le servirá para descargarse de las tensiones expresando sus emociones con toda su espontaneidad y para satisfacer sus deseos, como por ejemplo, de poder o de ser mayor, que no podrían satisfacerlos de otra manera. Cumple, así, una función de aprendizaje por un lado, y terapéutica por otro.

Finalmente concluiremos el apartado, remarcando la necesidad de establecer un programa de educación emocional como el propuesto para contribuir al desarrollo integral de nuestros alumnos y subrayando como metodología óptima el juego simbólico por sus características y atendiendo a la edad e intereses de la población destinataria.

5. CAPITULO V: LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Para finalizar este estudio se expondrán las limitaciones encontradas. El principal problema ha sido el tiempo de realización del proyecto ya que no ha posibilitado la ejecución del programa de educación emocional y su posterior evaluación.

En cuanto a las referencias bibliográficas, debido a la gran cantidad de información que se encuentra del constructo trabajado, ha provocado la necesidad de realizar un análisis exhaustivo de todas las fuentes para establecer su validez y fiabilidad.

Este trabajo me ha aportado una amplia formación a nivel académico y a nivel personal, ya que aparte de los contenidos que he aprendido de educación emocional me ha supuesto un reto personal que me gustaría continuar mediante la implementación de la programación en un aula y su posterior análisis.

Finalmente quisiera remarcar la posibilidad que me ha ofrecido de aportar mi granito de arena a ésta enorme tarea de investigación. Me he dado cuenta que la educación emocional es un campo mucho más amplio de lo que creía y me gustaría profundizar más en su conocimiento y crecimiento, ya que es una cuestión que considero imprescindible para los futuros docentes, no solo para enseñarla, también poseerla.

6. CAPITULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez Escoda, N. (2000). *Evaluación de programas de educación emocional*. Revista de Investigación Educativa (RIE), vol. 18, núm. 2., 587-599.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional: el desarrollo de las competencias emocionales en la ESO*. Barcelona: Investigació per al concurs a la plaça de Catedràtic d'Universitat (inèdita). Universitat de Barcelona, Departament MIDE.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional: el desarrollo de las competencias emocionales en la ESO*. Barcelona: Investigació per al concurs a la plaça de Catedràtic d'Universitat (inèdita), Universitat de Barcelona, Departament MIDE.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Educación Educativa (RIE), 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, Rafael (Coord.), Punset, Eduard; Mora, Francisco; García Navarro, Esther; López-Cassà, Èlia; Pérez-Gonzalez, Juan Carlos; Lantieri, Linda; Nambiar, Madhavi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves; Planells, Octavi. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la*

infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu,

- López, E. (2005). *La educación emocional en educación infantil*. Universitat de Barcelona.
- Obiols, M. (2003). *Disseny i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Tesi Doctoral (inédita).
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*.
- Villanueva, M. (2012). *La educación emocional en el aula*. Barcelona: Unir.

6.2. BIBLIOGRAFÍA

- Agulló, M. J. (2003). *La educación emocional en ciclo medio de primaria*. Lleida: Universitat de Lleida, Tesi Doctoral (inédita).
- Bimbela, J.L. (2008). *Gimnasia emocional: Pasamos a la acción*. Edita: Escuela andaluza de salud pública, 2008.· ISBN: 9788487385629. Consultado el 23 de mayo de 2013. Recuperado de <http://www.femeducaoemocional.org/ca/recursos/110-libros>
- Brenner, E., & Salovey, P. (1997). *Emotion regulation during childhood: developmental, interpersonal, and individual considerations*. A P. Salovey y D. J. Sluyter, Emotional development and emotional intelligence. Nova York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an experimental ecology of human development*. American Psychologist, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, V. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mas.: Harvard University Press.
- Burchartz, B. (1994). *Aproximació teòrica i pràctica als terrenys de joc infantil*. Barcelona: INEFC.
- Cáceres, M.A. (2010). *El juego creativo como recurso de la expresión corporal y la dramatización*. Consultado el 26 de mayo de 2013. Recuperado de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7458.pdf>

- Cejas-Argentina, L. (2009). *Neuroanatomía de nuestras emociones*. Consultado el 8 de mayo del 2013. Recuperado de <http://www.redem.org/boletin/boletin150309a.php>
- *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (2013). Consultado el 29 de mayo del 2013. Recuperado de <http://casel.org/>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Darwin, Ch. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- Díez, M.C., García-Sánchez, J.N., Robledo, P. & Pacheco D.I. (2009). *Habilidades sociales y composición escrita en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento*. Boletín de Psicología, 95.
- Díez, M.C., Pacheco, D.I., & García, J.N. (2011). *La promoción socio-emocional en alumnos con dificultades de aprendizaje en la escritura (SELEDA). Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una sociedad intercultural*. Madrid: Asociación de Psicología y Educación, pp. 7257-7274. ISBN: 978-84-614-8296-2.
- *Expresión corporal y la dramatización*. Consultado el 26 de mayo de 2013. Recuperado de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7458.pdf>
- Fernández Berrocal, P., y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Frankl, V. E. (1999). *El hombre en busca del sentido último*. Barcelona: Paidós.
- *Fundación Botín* (s.f.). Consultado el 29 de mayo del 2013. Recuperado de http://fundacionbotin.org/educacion-responsable_educacion.htm
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés.
- *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica* (1999). Consultado 27 de mayo de 2013. Recuperado de <http://stel.ub.edu/grop/>
- *Institución educativa SEK* (s.f.). Consultado el 29 de mayo del 2013. Recuperado de <http://www.sek.es>
- *Jornades d'educació emocional* (s.f.). Consultado el 29 de mayo del 2013. Recuperado de <http://www.jornadeseducacioemocional.com>.
- Juan, V.M. (1999). *Primer tercio del siglo xx · Claves de la modernización*. Consultado el 7 de mayo del 2013. Recuperado de [pedagógicahttp://www.museopedagogicodearagon.com/educacion_siglo_xx.php](http://www.museopedagogicodearagon.com/educacion_siglo_xx.php)
- Lantieri, L., & Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil*. Madrid: Santillana
- López, I. (2010). *El juego en la educación infantil y primaria*. Consultado el 8 de junio del 2013. Recuperado de http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_3_archivos/i_l_chamorro.pdf
- Martín, R., Blanco, H., Rubio, M.L.(2011). *Proyecto de Educación Emocional*. Consultado 21 de junio de 2013. Recuperado de <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113641&id=113641>.
- Pérez, A. (2005). *Psiconeuroinmunología*. Consultado el 7 de mayo del 2013. Recuperado de [Conhttp://webs.uvigo.es/endocrinologia/PDFs%202004_05/psiconeuroendocrinologia_AVPBravo.pdf](http://webs.uvigo.es/endocrinologia/PDFs%202004_05/psiconeuroendocrinologia_AVPBravo.pdf)
- Portal educativo extremeño (s.f.). Consultado el 29 de mayo del 2013. Recuperado de <http://www.educarex.es/web/guest/red-de-escuelas-de-inteligencia-emocional>.
- Rogero, J. (2010). *Movimientos de Renovación Pedagógica y Profesionalización Docente*. Consultado el 7 de mayo de 2013. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art7.pdf>.

- Ruiz de Velasco, A. y Abad Molina, J. (2011). *El Juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Sala, J. y Abarca, M.,(2002). *La educación emocional en el currículum*. (Universitat Autònoma de Barcelona). Consultado el 22 de mayo de 2013. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2937/2974.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*.
- Trujillo, M.M y Rivas L.E. (2005). *Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional*. Bogotá: Innovar vol.15 no.25. Consultado el 8 de mayo de 2013. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-50512005000100001&script=sci_arttext
- Vaquero, M. (2008). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner*. Consultado 21 de mayo de 2013. Recuperado de <http://convivencia.wordpress.com/2008/01/28/la-teoria-de-las-inteligencias-multiples-de-gardner>
- Vidal, M. (2012). *El rincón de juego simbólico: mucho más que jugar "a las casitas"*. Consultado el 18 de mayo de 2013. Recuperado de <http://aventuradiminuta.blogspot.com.es/2012/10/el-rincon-de-juego-simbolico-mucho-mas.html>
- Vivas M., Gallego D.J. & Gonzalez B. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C. A.