



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

# **Desarrollando la Inteligencia Ejecutiva y Emocional a través del Método de Proyectos**

**Trabajo fin de grado presentado por:** Vanesa Pavón Martín

**Titulación:** Educación Infantil

**Línea de investigación:** Propuesta de Intervención

**Director/a:** Ana León Mejía

Ciudad: Sevilla

Fecha:13/09/2012

Firmado por:

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.4

## **Resumen**

En este proyecto se plantea una propuesta de intervención, orientada a la etapa de educación infantil, y centrada en el desarrollo del autocontrol emocional y de la inteligencia ejecutiva a través del método de proyecto. Así pues, se comienza analizando el desarrollo de la inteligencia emocional y ejecutiva en los niños de educación infantil, y la metodología de proyectos propuesta por Kilpatrick. Finalmente se proponen una serie de actividades infantiles para desarrollar dichas habilidades, que pueden ser llevadas a la práctica dentro del contexto escolar.

**Palabras clave:** autocontrol emocional, inteligencia emocional, inteligencia ejecutiva, método de proyecto.

## ÍNDICE DEL TRABAJO

<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>4</b>
<b>1.1. Introducción</b> .....	<b>4</b>
<b>1.2. Justificación</b> .....	<b>5</b>
1.2.1. <i>Desarrollo socioemocional en la primera infancia</i> .....	6
1.2.2. <i>Hacia una educación infantil significativa y basada en proyectos</i> .....	8
1.2.3. <i>Inteligencia emocional y ejecutiva</i> .....	10
<b>1.3. Objetivos del trabajo</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO: <i>Inteligencia Ejecutiva y metodología por proyectos</i></b> .....	<b>13</b>
<b>2.1. Breve historia del concepto de inteligencia emocional</b> .....	<b>13</b>
<b>2.2. Albores del concepto de inteligencia ejecutiva</b> .....	<b>16</b>
<b>2.3. Historia del Método de Proyecto</b> .....	<b>19</b>
2.3.1. <i>Los primeros cimientos del método por construcción</i> .....	20
2.3.2. <i>Dewey y Kilpatrick</i> .....	21
2.3.3. <i>El error de Kilpatrick</i> .....	23
<b>CAPÍTULO III. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA</b> .....	<b>26</b>
<b>3.1 La enseñanza actual basada en proyectos</b> .....	<b>26</b>
<b>3.2. Una propuesta sobre inteligencia ejecutiva y control emocional</b> .....	<b>28</b>
3.2.1. <i>Objetivos de la intervención educativa</i> .....	30
3.2.2. <i>Áreas y contenidos de la intervención educativa</i> .....	31
3.2.3. <i>Actividades y temporalización</i> .....	33
3.2.4. <i>Procedimientos de evaluación</i> .....	41
<b>CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS</b> .....	<b>45</b>
<b>4.1. Conclusiones</b> .....	<b>45</b>
<b>4.2. Limitaciones y Prospectiva</b> .....	<b>46</b>
<b>4.3. Líneas de intervención futuras</b> .....	<b>47</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>48</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>53</b>

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Discrepancias entre las Metodologías Magistral y Global.....	9
Tabla 2. Secuencia de Enseñanza-Aprendizaje del Método de Proyectos .....	26
Tabla 3. Método por Proyectos .....	27
Tabla 4. Áreas y Contenidos de la Intervención Educativa .....	31
Tabla 5. Propuesta de actividades a partir del método de proyecto .....	40
Tabla 6. Criterios de Evaluación .....	42
Figura 1. Pilares de nuestra propuesta de intervención.....	6
Figura 2. Modelo Teórico de la Inteligencia Emocional .....	16
Figura 3. Inteligencia Ejecutiva .....	18

## CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”

*Benjamín Franklin*

### 1.1. Introducción

En el desarrollo de este proyecto se expone la necesidad de trabajar el autocontrol emocional como parte de la inteligencia ejecutiva, dado que ésta va siendo adquirida por los niños con su experiencia vital, constituyendo el Método de Proyecto una vía idónea para su configuración.

Plantear la enseñanza a partir de método de proyecto no es, como en ocasiones se piensa, una novedad. El trabajo por proyecto constituye una alternativa sólida, que aunque no corresponde a una corriente precisa, ni pertenece a una teoría aplicada, como describiremos en apartados sucesivos. Sus principios proceden de distintas fuentes, y si bien guardan una notable coherencia entre ellos su origen es diverso y derivan de perspectivas diferentes. Se trata como establece Beane (2005) o Tann (1991) de “un enfoque centrado en las preocupaciones de los niños, que los involucra de manera activa en la planificación, presentación y evaluación de una experiencia dialogada de aprendizaje” (p.16).

Por tanto, al trabajar con el método de proyecto se activan estrategias cognitivas complejas tales como planificar, consultar, deliberar, controlar, cooperar, informar. En definitiva, integrar la reflexión y la acción como un proceso compartido con objeto de elaborar respuestas sólidamente argumentadas (Bottoms y Webb, 1998). Así pues, como establece Pozuelos (2007), con el método de proyecto se favorece el proceso de aprendizaje, el intercambio y el apoyo como base para la construcción de los significados y el establecimiento de relaciones sociales y de convivencia; la integración de los contenidos y el reconocimiento de distintas formas de saber para interpretar la complejidad de la cultura actual; la investigación como proceso de búsqueda que conduce a la asimilación significativa de las habilidades, procedimientos y actitudes que se pretenden desarrollar; la necesidad de hacer del conocimiento un objeto al servicio de la mejora de la realidad en la que se vive, e implicar en esta tarea a toda la comunidad de forma que aprender se constituya en una acción social y abierta. De modo que trabajar con el método de proyecto entraña tener en consideración los preconceptos de los niños, organizar la experiencia educativa de modo que sea comprensible para todos, y establecer una dinámica metacognitiva que les ayude a controlar sus emociones, y sentimientos.

Como señala Marina (2012, p. 12) “todos los problemas con que se encuentran tiene que ver con el comportamiento y todos los comportamientos tiene que ver con la Inteligencia Ejecutiva”. Por tanto, es necesario aprovechar “las energías individuales, naturalmente disgregadas, encauzarlas e integrarlas hacia un fin concreto, el desarrollo de la inteligencia ejecutiva, para que los niños/as puedan actuar en función de sus intenciones, y agrupando sus esfuerzo y deseos hacia objetivos claramente definidos de acuerdo con unos ideales y valores”. En esta propuesta vamos a examinar este concepto de inteligencia ejecutiva, y vamos a proponer una intervención educativa en un contexto de Educación Infantil para desarrollar estas habilidades a través del método de proyectos. Prestaremos especial atención a una parte integrante de la inteligencia emocional y ejecutiva: el autocontrol, y presentaremos una serie de actividades infantiles que pueden ser llevadas a la práctica dentro de un contexto escolar.

## **1.2. Justificación**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en lo sucesivo LOE), establece en su artículo 14.6 que “los métodos de trabajo en la educación infantil se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicará en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social”.

Este es el marco legal y normativo del que partimos en la elaboración de la siguiente propuesta de intervención. Además de tomar como base dicho marco, tendremos en cuenta que la etapa de Educación Infantil constituye un periodo vital en la educación humana. Este periodo es crucial dado que a estas edades los niños se socializan en la escuela y con el grupo de compañero/as de juego, configurándose su personalidad en función de su desarrollo madurativo y de las influencias del entorno. A través del juego los niños y las niñas realizan actividad física, experimentan sobre el mundo, y aprenden a utilizar sus sentimientos en conflicto. También, dicha etapa es fundamental para desarrollar y estimular su cognición.

Asimismo, las propuestas sobre inteligencia emocional y ejecutiva cada vez hacen más hincapié en lo importante que es desarrollarlas durante la educación escolar y aplicando un método educativo específico, que según la literatura pueda ser el ideal para contribuir al desarrollo integral (físico, afectivo, social e intelectual) de los niños y lograr potenciar su autoestima e integración social. A continuación, vamos a examinar con detenimiento los tres pilares en lo que se fundamenta nuestra intervención educativa.

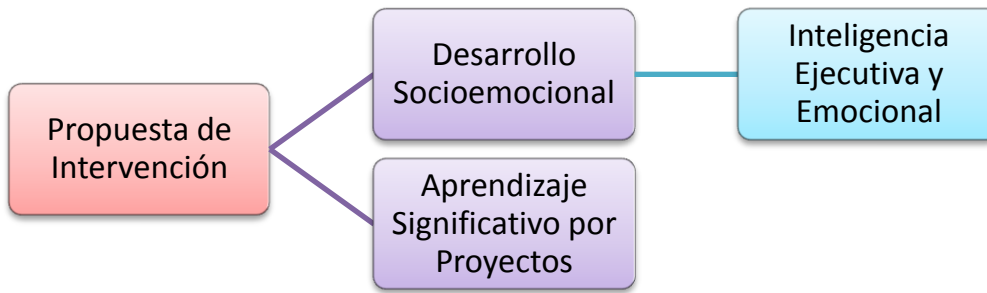


Figura 1. Pilares de nuestra propuesta de intervención (Elaboración propia).

### 1.2.1. Desarrollo socioemocional en la primera infancia

Partiendo de las bases de la psicología del desarrollo infantil, el docente de educación infantil puede aplicar los conocimientos sobre el ciclo vital y trabajar las capacidades ejecutivas que tienen, como veremos más adelante, una doble dimensión cognitiva y emocional, y que según diversos autores son el eje transversal de la capacidad humana de aprender y controlar el comportamiento. En este sentido, Friedrich y Preiss, 2003 (citado en Barrera y Donolo, 2009, p.6) establecen que la enseñanza y la formación durante la infancia nos dotan de estímulos intelectuales imprescindibles para el cerebro y su desarrollo, que favorecen el despliegue de las capacidades cognitivas y hacen más factible los aprendizajes.

Por otra parte, Day y Leitch (2001, p.10), manifiestan que los sentimientos y las emociones poseen un papel primordial en el desarrollo del aprendizaje, ya que mediante nuestro mundo emocional subjetivo desarrollamos un constructo y significado personal de la realidad externa, y conferimos sentido a nuestras relaciones y a un eventual lugar en el mundo. Así pues, las emociones, junto con los sentimientos, pueden favorecer el aprendizaje, acrecentando y fortaleciendo la actividad de las redes neuronales; y como consecuencia se produce una mejora de las conexiones sinápticas. Además, en la enseñanza es también crucial el papel que desempeñan las emociones (Barab y Plucker, 2002, Meyer y Turner, 2002 y Schutz y Lanehart 2002). Por ejemplo, se aprende mejor cuando un determinado contenido o materia presentan ciertos componentes emocionales. Consecuentemente, es también muy importante un entorno educacional agradable. Pensamos entonces que, en gran medida, emoción y motivación dirigen el sistema de atención, “el cual decide qué informaciones se archivan en los circuitos neuronales y, por tanto, se aprenden” (Posner, 2004 y Posner y Rothbart, 2005, citado en Barrera y Donolo, 2009, p. 8).

En los niños más pequeños, las zonas subcorticales del sistema nervioso central influyen en su forma de aprender, comportarse, comunicarse, sentir las emociones asociadas a distintos

acontecimientos y a los estados de ánimo. Por tanto los sentimientos y las emociones pueden afectar no solo la capacidad de razonamiento, sino “la toma de decisiones, la memoria, la actitud y la disposición para aprender” (Campos, 2010, p. 9). No en balde, “el movimiento, la impulsividad, la exploración, los cuestionamientos, la reactividad, el juego, la falta de control emocional, entre otras, son características esenciales de la primera infancia” (Ibíd.).

Por su parte, LeDoux (1998), en Day y Leitch (2001), exponen que el cerebro emocional puede intervenir como un mediador entre el cerebro que piensa y el mundo exterior; existiría, por tanto, un interjuego entre pensamiento y sentimiento, y entre sentimiento y memoria. Además, el cerebro aprende con diferentes estilos. Pero suele suceder que en determinadas ocasiones se planifican y desarrollan las clases explorando sólo algunos estilos de aprendizaje (el visual, el auditivo, el lingüístico o el lógico), y no se desarrollan todas las habilidades de pensamientos de los niños. Para evitar esto en la medida de lo posible, en nuestra propuesta de intervención planteamos utilizar el método de proyecto, ya que como explicaremos en las siguientes secciones, éste contribuye al desarrollo integral de los niños y, en especial, de sus capacidades ejecutivas y de autocontrol.

El autocontrol es la capacidad de auto-regular la emoción y el comportamiento propio, y es importante porque nos permite conseguir metas a largo plazo que de otro modo nunca alcanzaríamos. Según Vygotsky (1979) el niño utiliza el recurso del habla privada para un mecanismo de autocontrol. Por otra parte, en la niñez temprana el niño ya comienza a comprender las reacciones emocionales, tanto propias como ajenas. Por ello, va ampliando paulatinamente su vocabulario emocional: aquél que utiliza para explicar las emociones que experimenta, por ejemplo, “estoy enfadado porque me has reñido”. Esta capacidad en desarrollo está vinculada a la maduración de las llamadas “emociones de autoconciencia” o bien “teoría de la mente”.

La autoconciencia obedece a un proceso de individuación que comienza según Erikson a partir de los 18 meses, cuando el niño “se despega” o aleja de la figura materna para construir su yo (León, 2012). En este sentido es también importante señalar que el niño ha de adquirir previamente la capacidad de reconocerse así mismo, por ejemplo al mirarse en un espejo, lo cual sucede a partir del año. La teoría de la mente alude a este tipo de capacidades de autoconciencia pero desde un enfoque más cognitivo: por teoría de la mente entendemos la capacidad de atribuir estados mentales a los demás distintos de los nuestros propios, lo cual posibilita que podamos experimentar y ofrecer una respuesta emocional adecuada (Ibíd.). Éstas son las bases de la empatía, y de otras cualidades de la especie humana tales como la cooperación y el altruismo, sin las cuales nunca habríamos podido evolucionar como especie social (Ibíd.).

Durante los 4-5 años se produce un salto cualitativo en el desarrollo de la teoría de la mente, que posibilita que los niños sean capaces de entender que los demás pueden albergar creencias erróneas distintas de las suyas propias. Y ello se relaciona con una madurez emocional que, a su vez, se relaciona con el autocontrol (León 2012). La capacidad de autocontrol seguirá siendo muy importante en el resto de etapas del ciclo vital, especialmente en aquéllas como la adolescencia donde se plantean dilemas y situaciones complejas que requieren de autocontrol, y de mantener a raya las emociones negativas (Ibíd.). Es decir, el autocontrol es importante en una etapa donde el grupo de pares puede ejercer una influencia negativa (por ejemplo, incitando conductas violentas).

### **1.2.2. Hacia una educación infantil significativa y basada en proyectos**

Históricamente, en la escuela se ha repetido la idea de que el aprendizaje supone la reproducción exacta de la información transmitida a través de una metodología magistral. Aún hoy, muchas actividades en algunas escuelas poseen este carácter reproductivo: siendo lo fundamental la cantidad de conceptos que el alumno/a almacena en su estructura cognitiva, y la manera en la que los representa de modo más o menos ajustado a la presentación original (UNIR, 2012). Lo cual, pone de relieve que el aprendizaje es memorístico y mecánico. Progresivamente, enfoques de corte cognitivo, promueven cambios en la concepto del aprendizaje, concibiendo que éste tiene lugar cuando el alumno es capaz de conectar los nuevos aprendizajes con los conocimientos que ya posee, esto es, cuando tiene lugar aprendizajes de carácter significativo (Ibíd.).

Actualmente, se acepta el hecho de que ambos tipos de metodologías y de aprendizaje —que podrían considerarse dos polos de un mismo continuo— tienen importancia a la hora de adquirir el conocimiento. Por tanto, ambos han de ser favorecidos y estimulados, constituyendo los "métodos de proyecto" una forma idónea de aunar en la práctica ambos tipos de aprendizaje.

De acuerdo con Zabala (2011), el método de proyecto facilita la actividad colectiva con una intención efectiva y a partir de un contexto original. Por ello, todo proyecto ha de contener actividades en común, en equipo y de trabajo en comunidad, con el objetivo de promover la iniciativa y la cooperación en un proyecto colectivo.

Además, en los métodos de proyecto se relaciona las actividades escolares a la vida real, interactuando en los proyecto todo tipo de actividades manuales, intelectuales, estéticas, sociales, etc., fomentándose en todas ellas la capacidad de iniciativa y el respeto a la personalidad de los niños.

**Tabla 1. Discrepancias entre las metodologías magistral y global**

<b>Discrepancias entre metodologías y tipos de aprendizajes</b>	
<b>Metodología Magistral=Aprendizaje Mecánico</b>	<b>Metodología Global= Aprendizaje Significativo</b>
El objetivo es aumentar la cantidad de los contenidos de aprendizaje.	El objetivo es abstraer significados para entender la realidad.
Los procesos básicos son la retención, reproducción o repetición literal	Los procesos básicos son la comprensión, la relación, la asociación entre conceptos.
La reproducción del conocimiento en el mismo contexto y forma de adquisición.	La reproducción del conocimiento ante diversas situaciones que pueden tener o no relación con el contexto de adquisición.
El conocimiento se almacena de forma aislada en el sujeto.	El conocimiento se almacena relacionándose con los conocimientos previos que constituyen la estructura cognitiva del alumnado.
Sólo conocemos su expresión literal.	Atribuimos significado a lo aprendido.
El sujeto adopta un rol pasivo.	El sujeto adopta un rol activo.

Extraído de Zabala, 1999, pp. 78-79, y UNIR (2012)

Por tanto, como señalan Zabala y Arnau (2007), el método de proyecto contribuye a que los aprendizajes sean lo más significativos posibles, y facilita la formación de los niños/as para comprender y participar en la realidad compleja. En concreto, Esteba, Hernández, Perales y Sánchez entienden los proyectos de la siguiente forma:

Suponen una manera de entender el sentido de la escolaridad basado en la enseñanza para la comprensión, lo que implica que los alumnos participen en un proceso de investigación, que tiene sentido para ellos y ellas (no porque sea fácil o les gusta) y en el que utilizan diferentes estrategias de estudio; pueden participar en el proceso de planificación del propio aprendizaje, y les ayuda a ser flexibles, reconocer al "otro" y comprender su propio entorno personal y cultural. Esta actitud favorece la interpretación de la realidad y el antidogmatismo. Los proyectos así entendidos, apuntan hacia otra manera de representar el conocimiento escolar basado en el

aprendizaje de la interpretación de la realidad, orientada hacia el establecimiento de relaciones entre la vida de los alumnos y profesores y el conocimiento que las disciplinas y otros saberes no disciplinares, van elaborando. Todo ello para favorecer el desarrollo de estrategias de indagación, interpretación y presentación del proceso seguido al estudiar un tema o un problema, que por su complejidad favorece el mejor conocimiento de los alumnos y los docentes de sí mismo y del mundo en el que viven (Hernández, 1998, citado en Esteba et al., p. 12).

En este sentido, en esta propuesta se adaptará el método de proyecto al aula de educación infantil, siempre teniendo en cuenta los denominadores comunes de los diferentes momentos de la secuencia de dicho método, que son los que justifican los tipos y el carácter de las actividades que componen las diferentes fases de la secuencia. Además, lo haremos teniendo presente en todo momento el objetivo de nuestra intervención: la inteligencia ejecutiva y autocontrol.

### **1.2.3. Inteligencia emocional y ejecutiva**

En los últimos años ha alcanzado una enorme popularidad el término de inteligencia emocional, que fue conocido con la obra de Daniel Goleman. Los principales propulsores del concepto fueron Mayer y Salovey, quienes lo definieron como: “la capacidad de percibir, evaluar y expresar adecuadamente la emoción; la capacidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad de regular las emociones con el fin de promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1995, citado en Aguado, 2007, p. 247).

Según Aguado (2007) la inteligencia emocional permite predecir el éxito académico, el nivel de bienestar personal, y es una peculiaridad personal adquirida y dependiente de la educación (p. 148). Según dicho autor, la inteligencia emocional se refiere a discrepancias en el procesamiento y utilización de la información emocional, esencialmente la información de origen interno vinculada con nuestro estado de ánimo o nuestras reacciones emocionales, pero también la información que nos revela cuál es el estado emocional de las personas con quienes interactuamos. Es decir, discrepancias entre la inteligencia intrapersonal e interpersonal, que componen la inteligencia emocional.

Sin embargo, algunos autores han señalado que para delimitar el concepto de inteligencia humana surge el término de ‘inteligencia ejecutiva’, dado que no es suficiente almacenar conocimientos, y tampoco basta con desarrollar la inteligencia emocional. La inteligencia ejecutiva se encarga de hacer proyectos, tomar decisiones, utilizar los conocimientos, gestionar las emociones, mantener el esfuerzo, aplazar la recompensa, realizar metas a largo plazo (Marina, 2012). En ella reside la libertad humana (Ibíd.).

### 1.3. Objetivos del trabajo

- El objetivo general de este trabajo es realizar una propuesta de intervención que, llevada a la práctica, pueda contribuir a que los niños de la etapa de Educación Infantil asimilen habilidades y estrategias para regular sus emociones, conocer los vínculos entre los hechos y sus sentimientos, y entre sus sentimientos y las acciones.
  - Para ello uno de los primeros objetivos que nos planteamos es revisar la literatura que nos ayude a construir dicha propuesta, especialmente en el campo de la neuroeducación, de la psicología del desarrollo infantil, y de las metodologías de enseñanza globales y significativas.
  - Partiendo de unos conocimientos intuitivos iniciales sobre inteligencia emocional, y habilidades sociales nos planteamos también la necesidad de ahondar en los conceptos claves para construir esta propuesta: autocontrol e inteligencia ejecutiva.
- Con esta propuesta pretendemos también cooperar para que los niños aprendan a tomar conciencia de lo que saben y cómo lo han aprendido, y ayudarlos a planificar, dirigir y controlar su aprendizaje.
  - Para ello es necesario conocer la etapa de desarrollo de los niños del ciclo de Educación Infantil, en concreto, en cuanto a desarrollo socioemocional.
  - Asimismo, se han de identificar cuáles son las capacidades básicas que les permiten planificar y controlar el aprendizaje, como por ejemplo el autocontrol, la regulación emocional y otras funciones ejecutivas.
  - Como hemos dicho anteriormente, nuestro punto de partida es ayudar a los niños a que reflexionen sobre lo que hacen, y a que efectúen cambios a partir de dicha evaluación. Por tanto, se hace necesario pensar qué actividades podrían ser adecuadas para cumplir este objetivo, así como instrumentos para evaluar estos progresos, y la metodología de enseñanza.
    - Para realizar una valoración de lo que van aprendiendo individualmente y en conjunto, se han de identificar instrumentos como el Cuestionario Conductual de Funciones Ejecutivas (BRIEF) o el Cuestionario Infantil sobre Habilidades Ejecutivas de José A. Marina, que adaptaremos a las edades de los niños de Educación Infantil.

- También se debe ir transformando y cambiado durante el proceso todo aquello que sea necesario (a la luz de la evaluación continua), sin necesidad de llegar al final, para progresar en nuevos aprendizajes y detectar las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Además, nuestro objetivo es favorecer que los niños sean protagonistas a la hora de desarrollar sus capacidades de autocontrol, reflexionando y equilibrando todo lo que se lleva a cabo.
  - Para ello, se han de plantear actividades sencillas, adecuadas a las edades de los niños, que puedan resultar de su interés y atención, y que nos posibilite trabajar todas las dimensiones de la inteligencia ejecutiva.
  - Para alcanzar todos estos objetivos se hará uso del método de proyecto. Para ello se hace necesario profundizar en qué consiste esta aproximación pedagógica que parece haber dado lugar a distintas interpretaciones.
    - Revisar en la literatura las distintas aproximaciones sobre esta metodología, identificar las características primordiales de este método, para que de este modo podamos adaptarlo a las edades de los niños de 5-6 años.

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO: *Inteligencia Ejecutiva y metodología por proyectos*

En primer lugar, se hace necesario hacer un breve recorrido por la evolución del concepto de inteligencia emocional, por el de inteligencia ejecutiva y los métodos por proyecto; todo ello para fundamentar teóricamente nuestra propuesta de intervención, que presentamos en el capítulo tercero. De este modo, explicaremos cómo una determinada aproximación pedagógica puede ser de utilidad para desarrollar en el aula aquellas capacidades que la literatura neuropsicológica identifica como esenciales para sacar el mayor partido a la etapa educativa.

### 2.1. Breve historia del concepto de inteligencia emocional

Antes de comenzar a hablar de inteligencia emocional es necesario preguntarse qué es una emoción, y en qué medida se diferencia, por ejemplo, de un sentimiento. Según el último libro de Antonio Damasio (2010), *Y el cerebro creó al hombre*, emociones y sentimientos son procesos distintos: mientras que las emociones son percepciones que se acompañan de ideas y modos de pensamiento, los sentimientos emocionales son, en cambio, percepciones de lo que nuestro cuerpo hace mientras se manifiesta la emoción, junto con percepciones del estado de nuestra mente durante ese mismo período de tiempo (Damasio, 2010, p. 176). Es decir, existe una secuencia, en la que primeramente un estímulo provoca una serie de respuestas emocionales, que Damasio denomina como “programas complejos de acciones”, y que van desde respuestas fisiológicas como expresiones faciales y posturas, hasta cambios en nuestro sistema nervioso interno (p. 179). Seguidamente, se generan percepciones compuestas del estado particular del cuerpo, que son “un estado de recursos cognitivos alterados y un despliegue de guiones mentales (p. 185).

El origen del estudio de las emociones hay que encontrarlo en la obra de Charles Darwin (1872), *La expresión de las emociones en el hombre*, y en la obra de William James (1884), *¿Qué es una emoción?* Tal y como señala Damasio (2010, p.183), a James le debemos que se invirtiera la cadena errónea en la que se defendía que una afección mental daba lugar a una serie de efectos corporales. Gracias a éste psicólogo clásico descubrimos que era justo al contrario: la percepción de un estímulo es lo que causa ciertos efectos corporales y mentales (la emoción). Para entender mejor el nexo entre el concepto de emoción y los programas de inteligencia emocional debemos volver de nuevo a Damasio:

Los programas de emociones incorporan todos los componentes de la maquinaria reguladora de la vida que acompañó a la historia de la evolución, es decir, la sensación y detección de condiciones, la medición de los gradientes de necesidad interna, el proceso de incentivos con sus aspectos de recompensa y castigo, los dispositivos de predicción. Impulsos y motivaciones son los constituyentes más simples de la emoción, y por esta

razón, la alegría o tristeza que sentimos alteran el estado de nuestros impulsos y motivaciones, haciendo que cambie de inmediato la propia combinación de apetitos y deseos (P. 178).

Los teóricos de la inteligencia emocional parten de una conclusión similar: los elementos de castigo, recompensa, y gratificación son determinantes en las emociones, y en ellos intervienen los impulsos, el control y la motivación, entre otros aspectos. Lo que ellos observaron es que algunos individuos parecían manejar mejor que otros estos componentes emocionales. Es decir, hay individuos a simple vista emocionalmente más inteligentes que otros. ¿Por qué? Ésa es la pregunta clave que hacía falta resolver. La respuesta es que seguramente manejan mejor algunos de esos elementos señalados anteriormente.

Antes de que Daniel Goleman comenzase hablar de “inteligencia emocional”, desde distintos ámbitos científicos se habían efectuado experiencias que cuestionaban el tradicional concepto de inteligencia, dentro del cual solo se incluían aspectos cognitivos. Un ejemplo de ello, son las aportaciones de Howard Gardner, creador del “Programa Spectrum”, cuyo objetivo era explicar empíricamente que los puntos de referencias básicos de la inteligencia (capacidad verbal y aptitud lógica-matemática), no garantizaban el éxito en otros sentidos humanos fuera de un sector del ámbito ajustadamente académico. El programa mantenía que existían otros tipos de destrezas, además de las de ámbito académico, como las referidas a las relaciones con los demás y con uno mismo. Así pues, para englobar a todas esas habilidades empleó el término “pensamiento CI”, e indicó que había al menos otras siete variables de inteligencia que no habían sido tenidas en cuenta hasta el momento. Por ello, en su obra seminal *Frames of Mind* (Gardner, 1983) expuso una gran variedad de modalidades de inteligencia, pero consideró que los dos términos que parecían albergar a todas eran: inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.

En 1990, el concepto de inteligencia emocional fue introducido en la literatura científica en dos artículos, el primero divulgado por Peter Salovey de la universidad de Yale y John D. Mayer, de la universidad de New Hampshire. Este concepto se refería a la influencia del mundo afectivo en el comportamiento humano. Dichos autores delimitaron formalmente el concepto de inteligencia emocional como: “la habilidad para controlar los sentimientos y emociones de uno mismo y de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar acciones y el pensamiento de uno” (recogida en Mestre y Fernández 2007, p. 32). En un artículo posterior exponían una justificación práctica de cómo la inteligencia emocional podría ser evaluada como una habilidad mental, deduciéndose de él que la emoción y la cognición podían ser combinadas para realizar sofisticados procesamientos de información.

En 1995 Daniel Goleman difundió el *best seller* “Inteligencia Emocional: qué puede importar más que la inteligencia”. En él Goleman sostiene que hay habilidades más significativas que la

inteligencia académica para lograr un mayor bienestar laboral, académico, social y personal. En los años consecutivos comenzó a trabajar sobre la expresión inteligencia emocional o su abreviatura equivalente CE (cociente emocional), término que también empezó a aparecer y divulgarse en contextos diferentes e insólitos.

En el ámbito de la educación, Goleman sugirió el término de inteligencia emocional para describir al conjunto de habilidades que proporcionan motivación y nos ayudan a hacer frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y tener esperanzas. Además, señala que la denominada inteligencia académica no brinda destrezas para hacer frente a situaciones de la vida real (citado en Barrera y Donolo, 2009, p.10).

Otros investigadores, como Peter Salovey, Robert Sternberg y Thorndike (citado en Campos, 2001, p. 13) habían empezado a conjeturar sobre el concepto tradicional de inteligencia antes que Goleman, adoptando (con diferentes matices), términos como el de inteligencia social. Para Salovey, la inteligencia emocional es una inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones propias (Mayer et al., 2001; Mayer y Salovey, 1997; 1995, citado en Barrera y Donolo, 2009, p.10). Según lo expuesto por Campos (2001), la inteligencia social se refería al “conjunto de aptitudes inteligentes que servían para que el individuo pudiera relacionarse eficazmente con el mundo, afrontando los aspectos funcionales de la vida, así como marcando una dinámica acertada en sus relaciones” (p. 13).

A raíz del trabajo Goleman en 1995, distintos autores como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997) o Gottman (1997) efectuaron acercamientos de lo más heterogéneos a esta noción, planteando varios componentes de la inteligencia emocional y confeccionando diferentes instrumentos para evaluar el concepto.

En nuestro país, la IE también ha recibido gran atención. Mestre y Fernández (2007) la definen como “los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta”, y establecen que dicha inteligencia “forma parte de un emergente grupo de habilidades mentales junto a la inteligencia social, la inteligencia práctica y la inteligencia personal”. Como veremos más adelante, ese grupo emergente al que se refieren estos autores es, en realidad, la función ejecutiva, una especie de “controlador aéreo cerebral” de nuestro cerebro según Elisabet Salmerón<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ver entrada de Salmerón en el blog de la SEN (Sociedad Española de Neurociencias), en la que se menciona dicha metáfora: <http://blog.senc.es/neurociencia-y-educacion/>

Por su parte, Fernández-Abascal et al. (2012) exponen que la inteligencia emocional es “la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para comprender las emociones; el uso de los recursos emocionales; y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en los demás” (Mayer y Salovey, 1997 y Mayer, Caruso y Salovey, 2000a y 2000b, pp. 71-73).

En definitiva, el modelo teórico de los autores mencionados anteriormente, establecen que la Inteligencia Emocional alberga un conjunto de cuatro habilidades (ver Figura 1) vinculadas con las siguientes dimensiones:



**Figura 2. Modelo teórico de la Inteligencia Emocional (Elaboración Propia)**

## 2.2. Albores del concepto de inteligencia ejecutiva

Recientemente, una nueva propuesta viene a completar esta revolución sobre la inteligencia emocional que tuvo lugar en la década de los noventa. Se trata de la noción de “inteligencia ejecutiva”, la cual engloba a todas las demás, la cognitiva y emocional, al incluir las funciones ejecutivas.

El término de funciones ejecutivas se le debe a Lezak (1982), quien las define como las funciones que favorecen la formulación de objetivos, la planificación, la puesta en práctica de planes de manera efectiva y, que son capacidades básicas para un comportamiento independiente y creativo, y construido socialmente (pp.281-297). Aunque fue Luria (1973) quien lo conceptualizó una década antes sin nombrar el término “funciones ejecutivas”, describiendo a un grupo de funciones

reguladoras del comportamiento humano: "cada actividad humana comienza con una intención definida, dirigida a una meta" (citado en Bausela, 2005, p. 86).

Sholberg y Mateer (1989) sostienen que las funciones ejecutivas comprenden una serie de procesos cognitivos entre los que está: la anticipación, la elección de objetivos, la planificación, la selección de la conducta, la autorregulación, el autocontrol y el uso de realimentación (*feedback*). Estas funciones son fundamentales en todos los comportamientos imprescindibles para mantener la autonomía personal; asimismo, fundamentan la personalidad y el mantenimiento del comportamiento: la conciencia, la empatía y la sensibilidad social (Ibíd.).

Según, León-Carrión y Barroso (1997), en el cerebro humano coexiste un pensamiento ejecutivo que es el encargado de que los distintos subsistemas que sirven al pensamiento actúen coordinadamente. En concreto, las funciones ejecutivas integran a una constelación de capacidades cognitivas implicadas en la resolución de situaciones novedosas, imprevistas o cambiantes y, de forma consensuada, pueden agruparse en una serie de componentes (Lezak, 1995; Stuss y Levine, 2000):

- Las capacidades necesarias para formular metas y diseño de planes, que requieren creatividad.
- Las facultades implicadas en la planificación de los procesos y las estrategias para lograr los objetivos, que también implica la adaptación y modificación de las mismas en función de cambios o imprevistos (flexibilidad).
- Las habilidades implicadas en la ejecución de planes.
- El reconocimiento del logro/no logro, de la necesidad de alterar la actividad, detenerla y generar nuevos planes de acción.
- Inhibición de respuestas inadecuadas.
- Adecuada selección de conductas y su organización en el espacio y en el tiempo.
- Flexibilidad cognitiva en la monitorización de estrategias.
- Supervisión de las conductas en función de estados motivacionales y afectivos.
- Toma de decisiones.

Además, León-Carrión y Barroso (1997) y Lezak (1995) afirman que en el sistema ejecutivo se integran aquellas capacidades cognitivas utilizadas en situaciones en las que el sujeto debe efectuar una acción finalista, no rutinaria o poco aprendida, que requiere impedir respuestas habituales. Dicho sistema pide planificación y toma de decisiones, y precisa del ejercicio de la atención consciente (ver una discusión más amplia en Herreras, 2005, pp. 86-88).

De acuerdo con Marina (2012), el objetivo primordial de la inteligencia ejecutiva es “dirigir bien la acción (mental o física), aprovechando nuestros conocimientos y nuestras emociones”, es decir, “dirigir bien el comportamiento mediante metas elegidas” (pp. 11-12), ya que la inteligencia ejecutiva es precisamente la capacidad de dirigir bien el comportamiento”, “aprovechando la información y regulando las emociones” (p. 19). Algo que ocurre en dos niveles distintos de conciencia (ver figura 2):

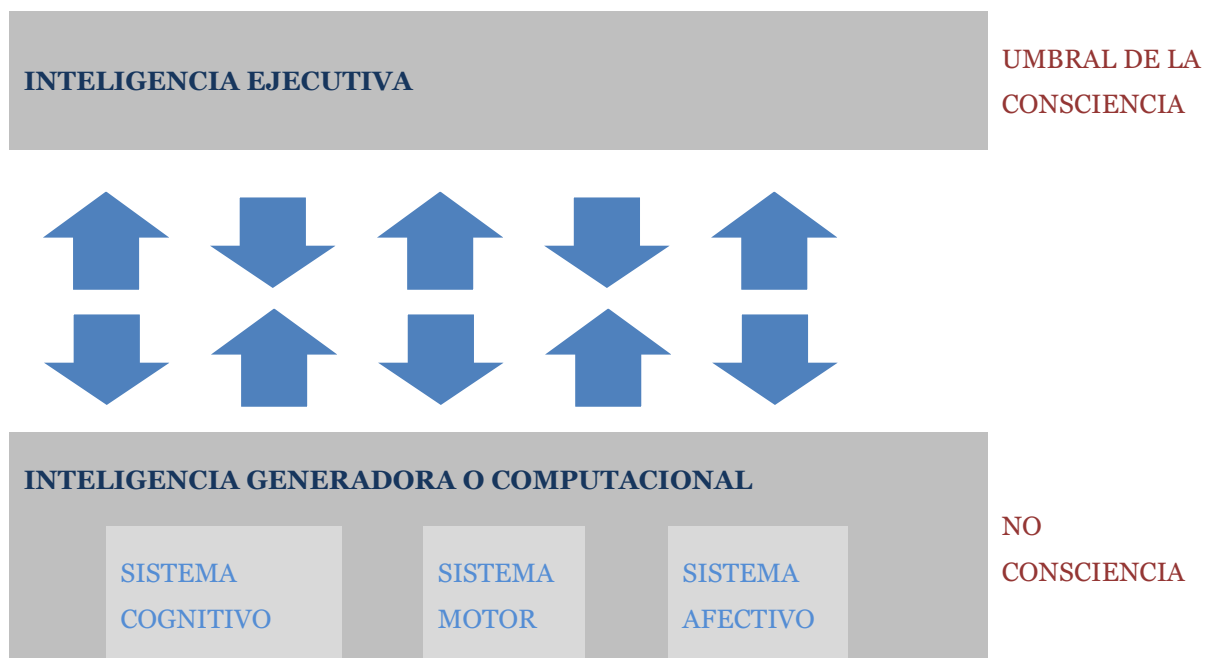


Figura 3. Inteligencia Ejecutiva (Marina, 2012, p.26)

En definitiva, las funciones ejecutivas son habilidades que hacen posible controlar las ocurrencias, confeccionar proyectos y realizarlos, entre ellas se encuentra “la capacidad de detener la respuesta a un estímulo, la activación de la memoria de trabajo, el establecimiento de proyectos, la organización de los medios, el control de la atención, la autorregulación emocional, la iniciación de la tarea, la persistencia, la gestión del tiempo, la flexibilidad y la metacognición” (Marina, 2012 p. 53-68).

Más adelante veremos cómo empleando un enfoque educativo como el Método de proyectos, se pueden trabajar las capacidades ejecutivas y el control emocional, que según las neurociencias de la educación son ejes vitales del aprendizaje; y además es conveniente hacerlo en aquellas etapas

fundamentales del desarrollo de estas capacidades, como es el periodo comprendido entre los 3-6 años. En concreto, como establecen Roselli, Jurado, y Matute (2008, p. 25), “el desarrollo de las funciones ejecutivas se inicia temprano, durante la lactancia y se prolonga durante muchos años, incluso hasta la adultez”. Así pues, Roselli et al., (2008, p. 27) señalan que “desde la edad de tres años, el niño comprende la naturaleza preparatoria de un plan y es capaz de formular propósitos verbales simples relacionados con eventos familiares”. Por su parte, Romine y Reynolds (2005) utilizaron el metaanálisis para exponer que el período de mayor desarrollo en las habilidades para planear, medidas con las pruebas de las Torres de Londres y de Hanoi, se daba entre los 5 y los 8 años de edad. (Romine y Reynolds, 2005, citado en Roselli et al., 2008, p. 25).

Lo cierto es que también es necesario retomar resultados de la investigación y la práctica en educación para nutrir al ámbito de las neurociencias, sobre todo la cognitiva. Es decir, por un lado falta encontrar un método educativo que nos ayude a integrar lo que vamos conociendo acerca de cómo funciona el cerebro, y por otro lado la neurociencia podría beneficiarse de la evaluación de aquellas propuestas que han intentado poner en la práctica dichas investigaciones.

Por tanto, necesitamos un puente entre ambos campos. En este trabajo proponemos que la metodología de proyectos nos puede servir, dado que se basa en otorgarles a los niños/as mayor responsabilidad en su propio aprendizaje, y que los aprendizajes sean significativos y funcionales, lo cual trabaja el tipo de capacidades ejecutivas expuestas anteriormente. Veamos en qué consiste este método.

### **2.3. Historia del Método de Proyecto**

El Método de Proyecto nació en Estados Unidos a finales del siglo XIX. William Heart Kilpatrick planteó el concepto de método de proyecto en su artículo seminal *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process* (1918), aunque fue John Dewey, en 1896, quien popularizó esta metodología y llevó a cabo las primeras pruebas en la escuela experimental de la Universidad de Chicago. Según Zabala, el Método de Proyecto se fundamenta en el planteamiento progresista de Dewey, en el funcionalismo, absorbió predominios del evolucionismo de Stanley Hall, y también bebió de las teorías conductistas de Thorndike sobre el aprendizaje (Zabala, 2011, p.166).

Por su parte Dewey, optó por deshacer el intelectualismo que dominaba en la enseñanza y planteó incluir en la educación la experiencia del educando, sus intereses personales y los impulsos hacia la acción. Dewey destaca las diferencias individuales, las aptitudes sociales del alumnado en el ambiente escolar y su deseo de participar en el planteamiento y la dirección del propio aprendizaje,

y le da importancia al trabajo, a la iniciativa individual, al hecho de aprender haciendo, y a la formación democrática (Zabala, 2011. p.166).

Según Michael Knoll (2012), investigador de la metodología de proyectos, hay una gran confusión debido al hecho de que “la historia de la metodología de proyectos ha sido hasta el momento abordada de un modo superficial, confuso, y contradictorio”. Por ejemplo, (y contrariamente a la creencia extendida), Kilpatrick no es el autor clásico del método de proyectos que conocemos hoy en día, sino el “clásico *outsider*”; es decir, fue el primero en renegar de los “proyectos” al afirmar que “había cometido un error” al vincularse a esta corriente (Knoll, 2012; 2010, párr 20). Más adelante veremos qué ocurrió exactamente.

Si Kilpatrick no fue el inventor de esta metodología cabe preguntarse quiénes fueron los precursores. Según Knoll, “los historiadores americanos consideran a Stimson como el precursor de Kilpatrick, mientras que los historiadores alemanes consideran a los profesores Charles R. Richards y John Dewey como los verdaderos antecesores (Knoll, 1997, párr. 2 y 16-17; y Esteban, Perales, Hernández y Sánchez, pp. 5-10).

Knoll ha llevado a cabo estudios rigurosos sobre el origen de este método, y afirma que la metodología de proyectos no aparece “como fruto del movimiento industrial progresista en educación que surgió en Estados Unidos a finales del siglo XIX”, sino que “hay que remontarse tres siglos más atrás, en el comienzo de los estudios de arquitectura en Roma a finales del siglo XVI” (Knoll, 1997, Esteban et al, p. 5).

### 2.3.1. Los primeros cimientos del método por construcción

Según establece Knoll en su artículo “The Project Method: its Vocational Education Origin and International Development” (1997, párr. 4), la historia de la metodología de podría dividirse en distintas etapas principales. Dicho artículo de Knoll ha sido recogido por Esteban et al, quienes tradujeron íntegramente del inglés al castellano este trabajo, y lo incluyeron en un documento que aunque también hemos consultado, hemos completado con la revisión más exhaustiva del artículo original inglés, y otros textos. Veamos las 5 etapas principales que se citan en dichos trabajos:

- 1) **1590-1765**: comienzo del trabajo por proyectos en escuelas de arquitectura europeas.
- 2) **1765-1880**: el proyecto surge como una herramienta común de aprendizaje, y se traslada al contexto americano.
- 3) **1880-1915**: trabajo por proyectos en la enseñanza manual y en las escuelas públicas.

- 4) **1915-1965**: redefinición del método de proyectos, y migración de nuevo al continente europeo.
- 5) **1965-Actualidad**: redescubrimiento de la filosofía por proyectos, y comienzo de una tercera ola internacional.

Es decir, a finales del siglo dieciséis surge la *Academia de Arte de San Luca* en Roma con el objetivo de transformar “el arte de construir”. Los concursos de arquitectura habían perseguido hasta entonces que los arquitectos se convirtieran en verdaderos artistas. Y esta creatividad era también el fin último de esta academia, que empezó a incorporar en su plan de estudios concursos académicos de proyectos realizados por los alumnos. Podemos considerar, pues, que éste “es el primer momento en que el concepto de ‘proyecto’ aparece por primera vez en un contexto de educación” (Knoll, 1997, párr. 8; Esteban et al, p. 6).

Tal y como señala Knoll, el aprendizaje a través de proyectos no quedó relegado al campo de la arquitectura, y hacia finales del siglo XVIII se trasladó a la industria, y la universidad (primero en las Universidades europeas y luego en las americanas). En la parte final de este ciclo aparece la figura de Stillman, un profesor de la Universidad de Illinois que creía que teoría y práctica son inseparables, y que no era suficiente con diseñar un proyecto sobre papel sino que había que realizar “todo el acto de creación” (*complete act of creation*). Perseguía además dos objetivos distintos: hacer de sus alumnos ingenieros prácticos (que conocieran no sólo la teoría sino también la práctica), y “ciudadanos demócratas” —ciudadanos que creyeran en la igualdad de los hombres y la dignidad del trabajo— (Knoll, 1997, párr. 11; Esteban et al., p.7).

Sin embargo, esta filosofía restringía el tiempo de sus alumnos para estudiar e investigar y abandonó pronto la universidad, para asentarse en los centros de enseñanza secundaria. En 1879 se fundó la primera escuela en la que el aprendizaje se realizaba en dos fases: 1) los alumnos aprendían conceptos, técnicas e instrumentos, 2) al terminar cada unidad y año académico, los alumnos llevaban a cabo diversos proyectos. La formación estaba diseñada para ir avanzando desde los elementos esenciales hasta la aplicación práctica, es decir, desde la ‘instrucción’ a la ‘construcción’. Como afirma Knoll (1997) este enfoque pedagógico fue apoyado en todo el país y una década más tarde miles de jóvenes norteamericanos recibían formación de todo tipo con este método (Esteban et al., p. 8).

### 2.3.2. Dewey y Kilpatrick

Con el éxito llegaron también las críticas. En concreto, se comenzó a discutir la idea de que el trabajo y el estudio tuvieran que ser el motor principal de la formación manual. Además, se hace

hincapié en que la formación manual ha de tener en cuenta los intereses y experiencias del niño, puesto que la creatividad es tan importante como la formación técnica.

No cabe duda de que el máximo exponente de este movimiento reformista es John Dewey, filósofo y líder del pragmatismo en la educación americana mencionado anteriormente (Ibíd.). Su obra pionera, *Interest and Effort in Education* (1913) fue la base de esta corriente filosófica, y como veremos más adelante tuvo un enorme impacto en la figura de William H. Kilpatrick, filósofo educativo y colega suyo, quién será como veremos adelante, el mayor responsable de otro giro pedagógico orientado al alumno. La metodología por proyectos fue consiguiendo más seguidores, especialmente una vez que Stimson comenzara una campaña por su “*Home Project Plan*”, que se difundió por todas las instituciones educativas norteamericanas (Esteban et al., p 8).

El concepto “proyecto” debía ser redelimitado para poder ser aplicado de un modo más general. Esta tarea fue tomada por Kilpatrick en su ensayo de 1918 *The Project Method*. En él fundamentó su idea de “proyecto” sobre la teoría de Dewey de la importancia de la experiencia. En palabras del propio autor dos obras marcaron el curso de su existencia. En primer lugar, la obra de Darwin *El origen de las Especies* (1859) lo acercaron a la ciencia moderna: “al aceptar las ideas de *El origen de las Especies*, rechacé el concepto del alma inmortal de la vida después de la muerte y cualquier dogma ritual religioso asociado al culto divino” (Tenenbaum, 1995 citado en Beyer, 1997, p.2). Ello tuvo importantes consecuencias en su aproximación pedagógica al liberarle de la atadura moral de sus creencias religiosas previas:

Lo importante para el maestro es comprender a cada niño, lo que le permitirá reconocer lo bueno que hay en él, y dirigir la clase de tal manera que todos los niños tengan la oportunidad de demostrar las cosas buenas que son capaces de hacer. Trataba a aquellos niños con afecto. Jamás los reñí, jamás recurrí a palabras violentas ni amonestaciones. Procuré enseñar para que los niños pudiesen sacar algún provecho de ello, y lo hice de tal manera que ellos mismos vieran que estaban sacando algún provecho. Confiaba en mis niños. Apelaba a lo mejor que había en ellos, los respetaba como personas y los trataba como personas. (...). Les daba la oportunidad de actuar como tales y les demostraba mi reconocimiento y aprobación por su conducta (Ibíd., p. 4).

En segundo lugar, la obra ya mencionada de Dewey sobre la importancia del interés en el contexto educativo reformuló su filosofía de vida y de la educación significativa (Beyer, 1997, p. 5). Fue en este momento cuando Kilpatrick entendió que la función principal de la enseñanza era despertar el interés de los alumnos, la capacidad de conectar y asociar ideas e intereses:

Este libro me abrió a un mundo totalmente nuevo, más que cualquier otro libro. Ninguna obra había significado tanto para mí. (...). Me demostró que no había conflicto entre el interés y el esfuerzo, que éstas no eran fuerzas divergentes sino inextricablemente aliadas, que el esfuerzo sigue al interés. En otras palabras, cuanto más interesado esté un individuo en algo, más esfuerzos le dedicará. Así, el punto de

arranque de toda la educación (el núcleo del proceso educativo) es el interés individual. Más aún, el mejor tipo de educación y el más enriquecedor comienza con este interés generado por uno mismo (Tenenbaum, 1995 citado en Beyer, 1997, p. 5).

Sobre este pilar levantó su filosofía general de la educación y de la práctica pedagógica global, con las cuales perseguía una meta más ambiciosa: elaborar una “visión” o “enfoque” generalizado “de la vida” (Beyer, 1997, p. 5).

Según Kilpatrick, cualquier acto ejecutado por el niño alcanzaba la dimensión de “proyecto” con la única condición de que para el niño fuera un acto realizado con una intención, con un propósito determinado o lo que él denominaba como *purposeful act* (Kilpatrick, 1918, p. 1), que es el “elemento más básico de una vida con sentido en las sociedades democráticas, y por tanto, debería ser la unidad primordial del contexto educativo” (Beyer, 1997, pp. 2-3; Esteban et al., p.8).

Kilpatrick se vio influido también por la psicología del aprendizaje de corte conductista de Thorndike que mantenía que toda acción que proporcionara bienestar sería más proclive de volver a repetirse, en contraposición a una acción “aburrida” que tendería a no repetirse. De todo ello, Kilpatrick dedujo que la psicología del niño era el vital en el proceso de aprendizaje, y llegó a la conclusión de que los niños debían decidir libremente lo que querían hacer, considerando que la motivación y el triunfo en el aprendizaje sería tal que los niños lograrían conseguir los objetivos que se propusieran (ibíd.).

### 2.3.3. El error de Kilpatrick

Tal y como afirma el propio Kilpatrick, él no inventó el término proyecto, pero sí se adueñó deliberadamente de la palabra para referirse a su manera de dar clase, así como para referirse a esa unidad mínima ‘de vida con significado’ que mencionamos anteriormente (Kilpatrick, 1918). Según él “los otros que también usan este término me parece que lo hacen o para usarlo de una manera parcial y mecánica o para aludir a un sentido general que yo he tratado de definir con mayor precisión” (Kilpatrick, 1918, p. 3). Este hecho resulta fundamental para entender los acontecimientos que se desatarían posteriormente relacionados con la mencionada disidencia y “error” de Kilpatrick<sup>2</sup> que veremos a continuación.

Los ejemplos que el término *Proyecto* podía aludir podrían ir desde elaborar una máquina o solventar un problema matemático hasta observar una puesta de sol o oír una sonata de Beethoven. A diferencia de sus antecesores, Kilpatrick no vinculaba el proyecto a ningún área de conocimiento concreto, no resultando ni siquiera necesaria la participación activa de los niños. De manera que,

---

<sup>2</sup> Es decir, es ésta apropiación del término “proyecto” y la utilización particular del concepto lo que explica las críticas a Kilpatrick, y que éste admitiera su error al vincularse a esta tradición, en lugar presentar su propia propuesta (como hiciera finalmente).

los niños que dramatizaban una obra de teatro y los que la observaban estaban llevando a cabo un proyecto, dado que los proyectos “presentan toda variedad de actos con propósito que se dan en la vida” (Kilpatrick 1918, p. 2).

Para Kilpatrick los proyectos poseían 4 fases: 1) la motivación, 2) el planeamiento, 3) la ejecución y 4) el juicio crítico. La progresión ideal se alcanzaba cuando las cuatro fases eran alcanzadas por el niño y no por el profesor, y cuando estos se realizaban *wholeheartedly*<sup>3</sup> (con entusiasmo o de todo corazón).

Kilpatrick llevo a la práctica la propuesta de Dewey, basada en introducir en la educación la experiencia del niño, sus motivaciones personales y los impulsos hacia la acción. Dewey resalta las diferencias individuales, las competencias sociales del alumnado en el ambiente escolar y su pretensión por participar en el proyecto y la dirección del propio aprendizaje. Le da valor al trabajo, a la iniciativa individual, al hecho de aprender haciendo, y a la forma democrática (Zabala, 2011).

En definitiva, Kilpatrick quiso hacer de la escuela un lugar más progresista y democrático, orientado socialmente y centrado en el niño (Beyer, 1997). Por ello precisamente (por su progresismo), sus ideas fueron duramente atacadas después de la II Segunda Guerra Mundial, arguyéndose que su currículo carecía de vigor, y que los estudiantes no adquirirían la formación necesaria para un mundo competitivo. Paralelamente, otras corrientes pedagógicas progresistas comenzaron a poner en marcha programas que incluían el aprendizaje cooperativo, la enseñanza en equipo, y el fomento de elementos que garantizaran el aprendizaje por experiencia (Ibíd.).

Pero no todas las corrientes progresistas eran favorables a la aproximación de Kilpatrick. Algunas de ellas, incluida la liderada por su mentor Dewey, también se mostraron críticas (Knoll, 1997; Esteban et al., p. 9). Dewey dudaba de que los alumnos fueran capaces de planificar proyectos y actividades sin la ayuda del profesor. Por tanto, “el proyecto” no debía de ser liderado por los alumnos, como defendía Kilpatrick, sino por el profesor. También criticó su definición de proyecto como acto con propósito, ya que según Dewey lo que diferencia un mero impulso de hacer algo (lo cual puede ser un acto con propósito), de un proyecto es la planificación, y la metodología de acción —en donde la figura del profesor es elemental (Ibíd.).

Hacia 1920 Kilpatrick en respuesta a las críticas, decidió que la definición de proyecto como una filosofía de educación subjetiva, en lugar de cómo un método objetivo de instrucción, era

---

<sup>3</sup> Este término sin traducción exacta al castellano resulta fundamental para entender la aportación última de Kilpatrick a su propuesta pedagógica, como veremos más adelante, ya que es la característica fundamental que ha de tener toda actividad o proyecto que el estudiante emprenda.

incorrecta. Por tanto, había cometido en su opinión un error al vincular su programa con la aproximación tradicional de proyectos (Knoll, 2010; 2012). Se retractó de sus palabras previas y decidió hablar de “actividades” en lugar de proyectos, para referirse a los actos que los estudiantes realizan “purposefully” (con propósito bien definido) y “heartily” (con entusiasmo).

En definitiva, Kilpatrick es paradójicamente asociado con un término del que él renegó por profunda discrepancia con los precursores de la metodología por proyectos para abrazar así su propio programa de “actividades con sentido y propósito educativo”.

Esta aclaración es importante porque las actividades que planteamos en esta propuesta encajan con esta visión última de Kilpatrick, centrada en el niño, en la que la unidad fundamental de aprendizaje es la actividad llevada a cabo por los alumnos. En ella la planificación adquiere sentido, no tanto por el rol del maestro y por el contenido que éste pueda enseñar a los niños, sino por las capacidades y los mecanismos psicológicos que se desarrollan y ponen en marcha: alcanzar una meta, un logro, acaparar la atención, cautivar el interés, iniciarles en la autorreflexión, etc. En conclusión: desarrollar la inteligencia ejecutiva del niño.

## CAPÍTULO III. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

### 3.1 La enseñanza actual basada en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos es un modelo de enseñanza-aprendizaje, en el cual los niños/as son los protagonistas de su propio aprendizaje.

**Tabla 2 . Secuencia de enseñanza-aprendizaje del método de proyectos**

<i>ETAPAS</i>	<i>FASES</i>	
<i>Síncresis</i>	<b>1. Intención</b>	Los niños/as, coordinados y dirigidos por el docente, debaten sobre los diferentes proyectos propuestos, escogen el objeto o montaje que quieren hacer y la manera de organizarse (grupo-clase, pequeños grupos, individualmente). Se ha de concretar y clarificar las características generales de lo que se quiere hacer y los objetivos a cumplir.
	<b>2. Preparación</b>	Es el momento de definir el proyecto que se quiere realizar. Es necesario planificar y programar los diferentes medios y materiales a utilizar, así como la información para realizar el proyecto, y los pasos y los tiempos previstos.
<i>Análisis</i>	<b>3. Ejecución</b>	Una vez diseñado el proyecto, los medios y el proceso a seguir, se inicia el trabajo siguiendo los ritmos planificados. Las distintas estrategias de aprendizaje se utilizarán en función de las necesidades de elaboración del proyecto
<i>Síntesis</i>	<b>4. Evaluación</b>	Una vez acabado el montaje, se comprueba la eficacia y validez del producto realizado. Al mismo tiempo se analizará el proceso seguido y el papel y participación de los niños/as.

Extraído de Zabala, 2011, p. 167.

A través de una secuencia de tareas los niños/as desarrollan destrezas y conocimientos, que le permiten ir organizando, efectuando y evaluando lo que van realizando, lo cual tiene aplicación en el mundo real. La secuencia de enseñanza-aprendizaje señalada por Zabala (ver tabla 2) se basa, a su vez, en las cuatro fases de Kilpatrick (motivación, planeamiento, la ejecución y juicio crítico) que expusimos anteriormente.

De acuerdo con Zabala (2011), “el Método de Proyecto designa la actividad espontánea y coordinada de un grupo de alumnos/as que se dedican metódicamente a la ejecución de un trabajo globalizador y escogido libremente por ellos mismo. Tiene, así, la posibilidad de elaborar un proyecto común y de ejecutarlo sintiéndose protagonistas en todo el proceso, lo cual estimula la iniciativa responsable de cada uno en el seno del grupo” (p. 167).

Tabla 3. Método por proyectos

<b>¿QUÉ ES TRABAJAR CON EL MÉTODO DE PROYECTO?</b>		
<b>NO ES</b>	<b>SÍ ES</b>	<b>ADEMÁS</b>
Tratamiento de una necesidad puntual (moda)	Una tradición innovadora	Con raíces (legado) bien asentadas
Enseñar lo mismo “de otra forma”	Abordar el currículo partiendo de temáticas relevantes	Interesante para el alumnado Significativo culturalmente
Reunir las asignaturas	Integrar conocimientos diversos: académico, popular, alternativo, etc.	Dar respuesta fundamentada a cuestiones importantes
Un método o receta	Un proceso organizado	Flexible (hipótesis de trabajo)
Un cambio de escenario	Abierto a la participación	Protagonismo compartido
Evaluación dispersa	Evaluación formativa	Apoya en el proceso y busca resultados

Extraído de Pozuelos, 2007, p. 32

Así pues, Zabala (2011) comparte la visión última de Kilpatrick, de establecer que los niños/as han de ser los protagonistas de sus propios aprendizajes. Por ello, se ha de fomentar su capacidad de iniciativa y el respeto a su personalidad, adaptando el trabajo a sus niveles de desarrollo individual. Asimismo, destacan la importancia de las actividades por las destrezas que el alumno desarrolla y no tanto, por el resultado, otorgándole un valor fundamental a los impulsos de las acciones, de las intenciones, los propósitos o las finalidades de la acción. En los proyectos se integran todo tipo de actividades y capacidades cognitivas, sociales y emocionales. También, mantiene la concepción de

la realidad como un hecho problemático que hay que solventar, de manera integrada y en su totalidad, lo cual hace necesario una enseñanza globalizada. En ésta última se hace viable la actividad colectiva con una intención real y desde un ambiente natural, trabajándose contenidos significativos y funcionales para los niños.

En coherencia con lo anteriormente expuesto, en la etapa de Educación Infantil trabajar con métodos de proyecto sencillos contribuye en la adquisición de aprendizajes significativos para el niño que cautiven su atención y lo hagan partícipe del proceso. Por otra parte, favorece la relación entre el conocimiento escolar, y conocimiento social y personal, ya que se utilizan todas las áreas para la resolución de problemas tanto individuales como en grupo. Además, facilita la adquisición de las competencias básicas, de manera que se accede al entorno, investigando en el medio, y también requiere de la participación de las familias.

### **3.2. Una propuesta sobre inteligencia ejecutiva y control emocional**

Tal y como hemos mencionado anteriormente, la inteligencia ejecutiva engloba según Marina (2012) “todas aquellas operaciones mentales que permiten elegir objetivos, elaborar proyectos, y organizar la acción para realizarlos. Son destrezas que unen la idea con la realización. Están, por lo tanto, presentes en todos los momentos de nuestra vida, y es importante que las eduquemos bien” desde una edad temprana (p. 21).

Por otra parte, Goleman (1995, citado en Bisquerra, 2006, pp. 146-148) destaca la importancia de conocer las propias emociones, dado que sobre la competencia emocional se erigen todas las demás, incluido el autocontrol. Para algunos autores, el autocontrol y el control emocional forman parte, como hemos visto anteriormente, de las funciones ejecutivas. En esta propuesta proponemos trabajar el conjunto de las capacidades ejecutivas del niño prestando especial atención a esta dimensión reguladora de las emociones. En palabras de Shakespeare: “ser esclavo de la pasión o manejar las emociones, ésta es la cuestión” (Bisquerra, 2006, pp. 147).

El esfuerzo para lograr un autocontrol emocional es uno de los objetivos más arcaicos de la filosofía, psicología y cultura en general. Desde la Antigüedad se ha destacado la importancia del control emocional. “Sophrosine” es el término que los griegos, de los tiempos de Platón, emplearon para designar a la persona que posee un conjunto de cualidades como prudencia, sensatez, templanza, sencillez, etc.; es decir, “la persona cuidadosa e inteligente en dirigir su propia vida con temperamento equilibrado y sabiduría”. Se le llama “sofrológia” a partir de esta raíz griega. En los romanos y entre los primeros cristianos, lo designaron “temperancia”: “virtud de refrenar los excesos emocionales”. El objetivo es el equilibrio emocional, no la supresión de la emociones. Aristóteles apreció que lo necesario era tener una emoción apropiada; un sentimiento proporcional

a la circunstancia. “Mantener las emociones perturbadoras a raya es clave para el bienestar emocional” (Bisquerra, 2006, p.147). Klausner (1965) llega a la conclusión de que los objetivos a los que se dirige el autocontrol pueden resumirse en cuatro categorías:

- 1) Control del comportamiento
- 2) Control de los impulsos fisiológicos subyacentes
- 3) Control del pensamiento
- 4) Control de las emociones

En las investigaciones llevadas a cabo por Walter Mischel y sus colegas de la Universidad de Columbia, Nueva York, se puso de manifiesto la importancia de la capacidad de niños de 4 años de retrasar la gratificación de un objeto deseado, como una golosina. Dicho estudio, conocido como el “experimento marshmallow”, demuestra que el hecho de ser capaz de controlar los impulsos a una edad temprana influye en el éxito académico y en las destrezas sociales del futuro. También, destacan que tolerar la tentación es siempre más difícil que entregarse a ella. En consecuencia, para que los resultados académicos sean óptimos, los niños han de aprender a controlar conductas impulsivas y a inhibir acciones emocionales ante ciertos sucesos. Además, para que los aprendizajes sean buenos, los niños necesitan ser emocionalmente competentes, es decir, han de ser capaces de contenerse y refrenar reacciones impulsivas.

¿Cómo podemos trasladar todo esto a un contexto de educación infantil? Basándonos en la revisión de la literatura que hemos realizado en el capítulo anterior, vamos a proponer una serie de objetivos que nos ayuden a llevar a la práctica una propuesta de intervención muy básica sobre inteligencia ejecutiva y autocontrol.

La metodología educativa que vamos a utilizar se basa en los métodos de proyectos expuestos anteriormente, en el sentido conferido por Kilpatrick. Es decir, mediante actividades apropiadas a la edad de los niños de preescolar, que capten su atención y que exijan desarrollar capacidades como la planificación, toma de decisiones en grupo, resolución de conflictos, etc. Por tanto, partimos de la propia motivación e interés de los niños del 2º ciclo de Educación Infantil, cuya media de edad es de cinco años. Debemos matizar que con planificación nos referimos a “la capacidad para identificar y organizar una secuencia de eventos con el fin de lograr una meta específica” (Lezak et al., 2004). En nuestro caso las metas planteadas por las actividades serán sencillas pero que exijan cierto grado de secuenciación. A través de la observación directa, la experimentación, y el respeto por los ritmos individuales de cada uno, pretendemos fomentar un aprendizaje significativo. En concreto, pretendemos reforzar los sentimientos de seguridad,

autonomía, identidad y comunicación para lograr una mayor y progresiva autonomía, y participación de los niños. De este modo, trabajaremos las funciones ejecutivas al permitir a los niños dirigir su comportamiento y participar creativamente en el proceso de aprendizaje, seleccionando la información y los materiales disponibles con los que trabajar para conseguir las metas fijadas entre todos.

### 3.2.1. Objetivos de la intervención educativa

#### ▪ **Objetivo general**

El objetivo principal de esta propuesta es plantear una intervención educativa orientada al desarrollo del autocontrol emocional como parte integrante de la Inteligencia Ejecutiva.

#### ▪ **Específicos**

- Ayudar al niño a construir su propia identidad e integrar una imagen de sí mismo, ayudándole a identificar sus cualidades personales, y a adquirir gradualmente conciencia de sus emociones y sentimientos.
- Plantear actividades que requieran solución de tareas y conflictos que puedan darse en el aula en el transcurso de las actividades.
- Representar y expresar aspectos de la realidad; desarrollando la competencia comunicativa y empleando distintas técnicas y recursos para compartir, para recordar y categorizar.
- Ayudar a establecer relaciones sociales de forma empática, y adquirir progresivamente pautas de convivencia, de cooperación y de valoración de la vida de grupo dentro del aula.
- Fortalecer las capacidades afectivas y emocionales, con actividades que supongan la búsqueda del conocimiento y la expresión de emociones y sentimientos.
- Trabajar en la regulación de los comportamientos propios.
- Desarrollar la autonomía paulatinamente en la ejecución de actividades, mediante la asunción de responsabilidades e iniciativa en las actividades, juegos, proyectos y en la interpretación del mundo que nos rodea.

### 3.2.2. Áreas y contenidos de la intervención educativa

A continuación, se exponen los medios que se utilizarán para alcanzar los objetivos generales y específicos expuestos en el apartado anterior. Las áreas que se han identificado como parte de las capacidades ejecutivas que queremos desarrollar se trabajarán partiendo de actividades relacionadas con situaciones cercanas (que sean cotidianas, de la vida real) y motivadoras (interesantes, que partirán de los intereses del niño en función de su edad), desencadenando todas ellas en multitud de problemas a los que deben dar respuesta en el entorno del aula (ver tabla 4, de elaboración propia). Las actividades han sido elegidas y diseñadas para que la ejecución por proyectos nos permita, en la medida de lo posible, dar cobertura a los distintos contenidos relacionados con cada área específica:

**Tabla 4. Áreas y contenidos de la intervención educativa**

CONTENIDOS y ÁREAS A TRABAJAR
<b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal (autocontrol)</b>
Planificación secuenciada de la acción para resolver situaciones y alcanzar objetivos.
Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo.
Habilidades de interacción y colaboración: compartir, esperar, escuchar, atender, respetar, valorar.
La asamblea y el diálogo como herramientas para la organización del trabajo.
Confianza en las capacidades propias, y en la ayuda de los demás.
Aceptación de dichas capacidades, así como de los límites de cada uno.
Identificación y control de sensaciones y emociones: alegría, serenidad, etc.
Normas básicas y regulación del comportamiento propio en actividades en grupo.
Regulación de sentimientos, emociones y del comportamiento propio.
Conciencia y satisfacción con las capacidades propias, a nivel individual y como miembro del grupo.

### **Conocimiento del entorno, reconocimiento de emociones ajenas (teoría de la mente)**

Percepción de sentimientos y emociones propias y de los demás.

Resolución de situaciones que impliquen un patrón de pensamiento y atribución de estados mentales en otros (usar la teoría de la mente).

Valoración de una información ajustada para la resolución de situaciones.

Valoración de las relaciones afectivas que se establezcan en situaciones en que unos necesitamos de los otros.

Control de situaciones reales a través de la intervención directa de nuestras decisiones y acciones.

### **Lenguaje: Comunicación, expresión y representación**

Producción de mensajes referidos a necesidades, sentimientos, emociones, ideas, preferencias.

Utilización progresiva de la lengua oral para relatar hechos, explorar conocimientos, expresar y comunicar ideas y sentimientos, o como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.

Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas.

Uso adecuado de las normas de intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.

Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones, descripciones, leídas por otras personas.

Iniciación en el uso de la escritura.

Empleo, gradualmente autónomo, de distintos soportes de la lengua escrita necesarios en el proyecto, como carteles, libros, planificación de listas, etc.

### **3.2.3. Actividades y temporalización**

A continuación se plantea el “esqueleto” de una serie de actividades distribuidas en diferentes sesiones para su posible puesta en práctica. Estas actividades tienen un carácter preliminar, y pueden estar sujetas a modificaciones. Dada la naturaleza de la metodología por proyecto durante el desarrollo de las mismas se pueden efectuar algunos cambios para favorecer el progreso de los niños.

Las actividades se han distribuido en siete sesiones, en un total de doce semanas. Para diseñarlas hemos consultado el trabajo de Bisquerra (2012) en el que describe distintas actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños, sobre las cuales hemos tomado algunas ideas para el diseño de las nuestras. Es conveniente que la puesta en práctica de dicha propuesta de intervención se lleve a cabo durante el segundo trimestre del curso, dado que durante el primer trimestre se realiza la primera toma de contacto con el grupo de niños, durante el segundo se puede desarrollar la propuesta, y en el tercer trimestre se pueden reforzar todo lo trabajado en el desarrollo de la misma. En concreto, consiste en dedicar una jornada de cada semana escolar para llevar a cabo una experiencia de trabajo con este proyecto.

En cada sesión el hilo temático son las emociones. Es decir, el protagonista de estas sesiones o la temática (personajes y objetos que encarnan el mundo emocional, como por ejemplo, el semáforo) coinciden con el objetivo de la propuesta de desarrollar el autocontrol emocional, como pilar de la inteligencia ejecutiva.

Dado la edad media de los niños creemos que al ser las emociones las protagonistas de las distintas actividades esto facilitará la labor de autoreflexión, y reconocimiento emocional. Así pues, en esta propuesta las emociones son personajes activos, con los que los niños interactúan y no objetos que pintar, poner nombre, clasificar, o seriar, como se haría en la metodología más tradicional, como por ejemplo las típicas de propuestas constructivistas basadas en la obra de Piaget.

## **SESIÓN 1**

---

**Tema: “Los habitantes de nuestro corazón circulan con un semáforo”**

**Objetivo:** Utilizar el lenguaje oral para describir cualidades, experiencias y peculiaridades personales; y desarrollar confianza en las propias capacidades para llevar a cabo distintas actividades.

**Áreas:** Conocimiento de sí mismo y autonomía personal (autocontrol), conocimiento del entorno, reconocimiento de emociones ajenas (teoría de la mente) y lenguaje (comunicación, expresión y representación).

**Desarrollo:** En esta sesión se llevarán a cabo actividades para introducir el tema de las emociones y la regulación emocional (actividad 1), se elegirán entre todos aspectos a explorar en las siguientes sesiones (actividad 2) y por último se planteará la necesidad de saber regular y controlar las emociones (actividad 3). Dichas actividades se realizarán en gran grupo, y para su desarrollo se necesita papel continuo y lápices de colores.

- **Actividad 1:** Los niños se colocan en círculo para realizar una asamblea y debaten sobre diferentes temas como: en la sociedad cómo vivimos, ¿qué es y cómo es nuestro corazón, qué cosas hay dentro de nuestro corazón?, entre otros aspectos. Después de una larga discusión entre todos se decide trabajar sobre “los habitantes de nuestro corazón circulan con un semáforo”.

- **Actividad 2:** La maestra escribe en la pizarra dos preguntas:

Salida: ¿Qué sabemos de los habitantes de nuestro corazón: las emociones?

Meta: ¿Qué queremos saber?

Cada niño/a expondrá su opinión, y a través de este debate, surgirán los objetivos a alcanzar.

- **Actividad 3:** Se elaboran los objetivos a conseguir, y se hace la siguiente lista: conocer cómo circulan los habitantes del corazón: las emociones, los sentimientos, la comunicación y aprender a hacer un uso responsable de ellos.

- **Actividad 4:** Una vez confeccionada la lista de objetivos, se efectúa los mismo con los recursos que vamos a emplear:

- Los libros de la biblioteca.
- Vídeo: “el semáforo del corazón”<sup>4</sup>
- Bits de inteligencia con emociones que brotan del corazón:

Son tarjetas de cartulinas que contienen información visual, por ejemplo, un semáforo con una luz roja donde se muestra un niño parado, un semáforo con

---

<sup>4</sup> Dicho video está disponible en youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=xqOnQjBYa2Y>

una luz en ámbar y aparece un niño pensando, etc. Se trata de visualizar de forma repetitiva dichas imágenes expresando lo que se muestra en cada una de ellas.

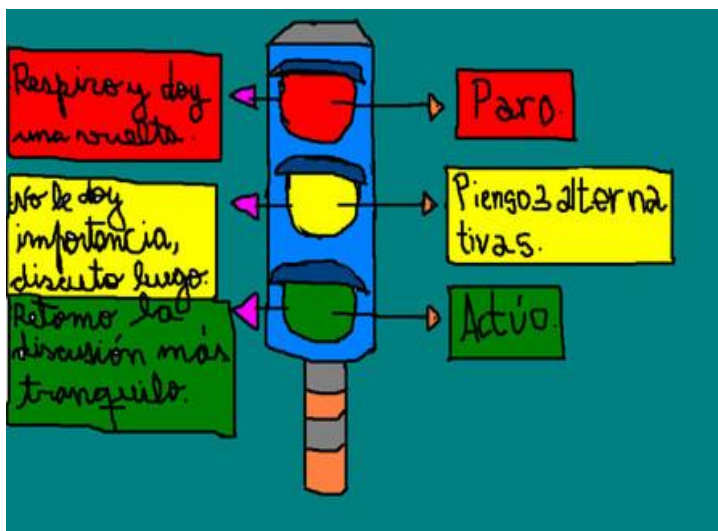
- Material fungible (pintura, pinceles, cartulinas).

**Temporalización:** Se decide entre todos que estas actividades se van a desarrollar en dos semanas a la cuales se les va a denominar: “Las semanas del semáforo que regula los habitantes de nuestro corazón”. El tiempo estimado para el desarrollo de cada una de estas actividades es de una hora.

**Sentido e intención de esta primera sesión:** conocer la importancia de hacer un uso responsable de nuestras emociones, de nuestros sentimientos y de la comunicación, para favorecer la autoestima, autoconcepto y el desarrollo personal. Favorecer la autoestima, autoconcepto y el desarrollo personal de los niños/as.

## SESIÓN 2

**Tema: “¡Cuidado con la luz del semáforo de nuestro corazón!”<sup>5</sup>**



**Objetivo:** Expresar de forma regulada los propios sentimientos y emociones utilizando el lenguaje oral.

**Áreas:** Conocimiento de sí mismo y autonomía personal (autocontrol) y lenguaje: Comunicación, expresión y representación.

**Desarrollo:** En esta sesión se ayudará a los niños a reflexionar sobre la regulación de sus sentimientos y emociones (actividad 5, 6 y 7).

- **Actividad 5:** Se escucharán varias audiciones y los niños tendrán que expresar la emoción que despierte en ellos la canción (tristeza, alegría) y dibujarla en un folio. Después, se hará una puesta en común. Canciones un tramo de Vivaldi, *Primavera Allegro*. “La canción más triste del mundo” de Danny Elfman.

<sup>5</sup> Imagen recuperada de <http://laescuelasiete.jimdo.com/para-desempolvar-neuronas/>

- **Actividad 6:** En la asamblea se leerá el cuento de “las emociones”<sup>6</sup>. A continuación, entre todos describirán lo que se narra en él, comentándose los sentimientos que se generan en distintas situaciones, por ejemplo, cuando dos niños discuten.
- **Actividad 7:** Entre todos elaborarán un paracaídas de tres colores (rojo, amarillo y verde) con papel continuo. Después, saldrán al patio y realizarán diferentes juegos, por ejemplo: entre todos mueven el paracaídas y cuando el maestro de una orden lo dejan parado, en función del color que tengan en la mano tendrán que fingir experimentar una emoción.

**Temporalización:** Durante dos semanas se dedicarán tres horas cada semana al desarrollo de esta sesión.

**Sentido e intención de esta primera sesión:** Regular sentimientos, emociones y el comportamiento propio.

## SESIÓN 3

---



**Tema:** “¡Atentos al semáforo que hay en nuestros corazones!”<sup>7</sup>

**Objetivo:** Identificar las diferentes emociones y sentimientos.

**Áreas:** autocontrol, teoría de la mente y lenguaje.

**Desarrollo:** En esta sesión se trabajarán de nuevo el conocimiento y control emocional (actividades 5) y la atribución de estados mentales y reconocimiento emocional en el otro (actividad 6).

- **Actividad 8:** Visionado del vídeo “Semáforo del corazón (clave de solidaridad)”.
- **Actividad 9:** Una vez visto de nuevo el vídeo se hará un juego para saber si lo han comprendido.

---

<sup>6</sup>Disponible en:

[http://www.infantil.profes.net/inteligencia3.asp?id\\_contenido=1609&cat=Expresamos+sentimientos&catrecurso=1335](http://www.infantil.profes.net/inteligencia3.asp?id_contenido=1609&cat=Expresamos+sentimientos&catrecurso=1335);

<sup>7</sup> Imagen recuperada de [http://es.123rf.com/photo\\_4947066\\_sr-corazon-la-celebracion-de-una-senal-de-semaforo-aislado-en-blanco.html](http://es.123rf.com/photo_4947066_sr-corazon-la-celebracion-de-una-senal-de-semaforo-aislado-en-blanco.html)

El juego se basa en que la maestra/o tendrá algunas preguntas preparadas sobre el vídeo, que requerirán usar la teoría de la mente (la capacidad para reconocer y atribuir estados mentales en los demás) y los niños/as han de buscar la respuesta a través de imágenes que habrá distribuidas por toda la clase, identificando los diferentes estados emocionales.

**Temporalización:** El tiempo estipulado para la puesta en práctica de estas actividades son dos horas distribuidas en dos semanas.

**Sentido e intención de la tercera sesión:** desarrollar habilidades para orientar de manera adecuada los sentimientos y emoción a través de metas elegidas.

## SESIÓN 4

---

### **Tema: “El corazón habitado”**

**Objetivo:** Comunicar hechos, sentimientos y emociones y producir mensajes mediante dibujos y producciones plásticas con diferentes materiales y técnicas.

**Áreas:** autocontrol, teoría de la mente y lenguaje

**Desarrollo:** En esta sesión en pequeños grupos efectuarán un “mural-collage” sobre la expresión de los diferentes estados de ánimos (actividad 7) y sobre las diferentes emociones que se pueden experimentar (actividad 8).

- **Actividad 10:** El mural-collage sobre “los habitantes del corazón”. Buscarán fotografías de diferentes personas manifestando distintos estados de ánimos. Los niños tendrán que colocar la fotografía y decidir si es una emoción positiva o negativa y qué harían ellos en su lugar. Después, se colgará en el aula. Preguntar a los niños cuáles son sus emociones favoritas y cuáles las que menos, y hablar sobre cómo se siente cada uno cuando se experimentan.
- **Actividad 11:** Confeccionaremos un segundo mural sobre las diferentes emociones que se pueden experimentar. Buscaremos información y pediremos ayuda a los padres.

**Temporalización:** A esta sesión se le dedicarán cuatro horas distribuidas a lo largo de dos semanas consecutivas.

**Sentido e intención de esta cuarta sesión:** Organizar las acciones cognitivas, y afectivas para expresar los propios sentimientos y emociones.

## SESIÓN 5

---

**Tema: “El catálogo emocional”<sup>8</sup>**

**Objetivo:** Explorar las diferentes emociones expuestas en el vídeo “la historia de los sentimientos” para construir un diccionario que contribuya en la regulación de la propia conducta y la de los demás.

**Áreas:** autocontrol, teoría de la mente y lenguaje

**Desarrollo:** En esta sesión se observarán e identificarán las habilidades que integran las emociones, y se expresarán de manera regulada los diferentes estados emocionales.



- **Actividad 12:** Veremos el vídeo “La historia de los sentimientos”<sup>9</sup>.
- **Actividad 13:** Un vez identificadas las habilidades del vídeo, cada niño tendrá una lámina con la silueta de un niño, y tendrán que decorar manifestando un estado emocional, para entre todos construir un “diccionario emocional” visual.

**Temporalización:** Dichas actividades se realizarán a lo largo de dos semanas, dedicando cada semana una hora y media.

**Sentido e intención de esta quinta sesión:** Controlar las ocurrencias, elaborar planes y ejecutarlos de manera regulada.

---

<sup>8</sup> Imagen de la actividad recuperada de <http://picture-book.com/taxonomy/term/4920>

<sup>9</sup> Dicho video está disponible en youtube:  
<http://www.youtube.com/watch?v=FV3L4y5oRjM&feature=related>

## SESIÓN 6

---

### **Tema: “El país de las emociones”**

**Objetivo:** Construir un país sobre una emoción.

**Áreas:** autocontrol, teoría de la mente y lenguaje

**Desarrollo:** Los niños en pequeños grupos confeccionarán un país con una emoción indicando sus elementos identificativos. Después, se lo darán a conocer a sus compañeros/as y entre todos elaborarán el “mapa de los países emocionales”.

- **Actividad 14:** El país de las emociones. Consiste en dividir a los niños/as en grupos de 4-5 y deben crear un país sobre una emoción. Para ello, elaboraran unas tarjetas: con el nombre del país, la bandera, seleccionarán un animal nacional (asociar animales con emociones), y confeccionar leyes (en el país del autocontrol se escucha primero y luego se habla). Cada grupo deberá trabajar de forma conjunta, tomar decisiones, llegar a acuerdos, y presentar a sus compañeros el país creado. Realizar un mapa/mural con los distintos países.

**Temporalización:** Esta actividad de llevará a cabo a lo largo de dos semanas, dedicando cada semana dos horas.

**Sentido e intención de esta sexta sesión:** Expresar y comunicar las emociones y sentimientos de manera autorregulada.

## SESIÓN 7:

---

### **Tema: “El hombre payaso”**

**Objetivo:** Reconocer y valorar la importancia del autocontrol emocional.

**Áreas:** autocontrol, teoría de la mente y lenguaje

**Desarrollo:** En esta sesión se llevará a cabo un actividad de síntesis sobre el tema de las emociones y la regulación emocional.

- **Actividad 15:** Se realizará la actividad del hombre payaso. Se trata de un payaso que estará colgado en la clase y sirve como actividad de evaluación. El

hombre payaso a la cabeza tiene una pregunta “¿Qué he aprendido?”. Se relacionará esta pregunta con las preguntas de las sesiones anteriores.

**Temporalización:** Esta actividad se desarrollara a lo largo de una semana dedicándole veinte minutos cada día.

**Sentido e intención de esta séptima:** Ver la evolución de cada niño, y que ellos mismos vean su propio progreso en cuanto a controlar sus emociones se refiere.

**Tabla 5. Propuesta de actividades a partir del método de proyecto**

Sesiones	Duración	ACTIVIDADES
1	Dos horas a la semana durante dos semanas.	<p><u>Actividad 1:</u> Asamblea.</p> <p><u>Actividad 2:</u> Indicar punto de salida y meta.</p> <p><u>Actividad 3:</u> objetivos a alcanzar en las siguientes sesiones</p> <p><u>Actividad 4:</u> Confeccionar lista de recursos a utilizar en las posteriores sesiones.</p>
2	Tres hora a la semana durante dos semanas.	<p><u>Actividad 5:</u> Audición y expresión de sentimientos.</p> <p><u>Actividad 6:</u> Cuento de Emociones</p> <p><u>Actividad 7:</u> Paracaídas emocional.</p>
3	Dos horas a la semana, durante dos semanas.	<p><u>Actividad 8:</u> Vídeo “Semáforo del corazón”.</p> <p><u>Actividad 9:</u> Juego sobre atribución de emociones.</p>
4	Dos horas a la semana, durante dos semanas.	<p><u>Actividad 10:</u> El mural-collage sobre “los habitantes del corazón”.</p> <p><u>Actividad 11:</u> Segundo mural “emociones que se pueden experimentar”.</p>

5	Una hora y media a la semana, durante dos semanas.	<u>Actividad 12:</u> Vídeo “La historia de las emociones”. <u>Actividad 13:</u> Elaboración diccionario emocional visual.
6	Dos horas a la semana, durante dos semanas.	<u>Actividad 14:</u> El país de las emociones.
7	Veinte minutos cada día, durante una semana.	<u>Actividad 15:</u> El hombre payaso.

Elaboración propia.

### 3.2.4. Procedimientos de evaluación

Los criterios de evaluación que se pueden utilizar para analizar el impacto de nuestra intervención, se han extraído de las ocho grandes dimensiones del BRIEF (del inglés, *behavior rating inventory of executive function*) que se presentan a continuación, y que van a permitir evaluar los contenidos y áreas a trabajar en las distintas actividades (ver tabla 5).

Según Soprano, 2003 El BRIEF es una escala formada por dos cuestionarios, uno para padres y otro para docentes, planteados para valorar el funcionamiento ejecutivo en casa y en la escuela (p. 45). Cada cuestionario está compuesto de 86 apartados, que analizan ocho áreas de las funciones ejecutivas (Ibíd.):

1. *Inhibición:* habilidad para resistir a los impulsos y suspender una conducta en el momento apropiado.
2. *Cambio:* habilidad para crear transformaciones, soportar cambios, flexibilidad a la hora de solucionar problemas y concentrar la atención de un tema a otro.
3. *Control emocional:* expresa el predominio de las funciones ejecutivas en la expresión y regulación de las emociones.

4. *Iniciativa*: habilidad para empezar una tarea o actividad por decisión propia, habilidad de crear ideas, respuestas o estrategias de resolución de problemas.
5. *Memoria de trabajo*: capacidad para retener en mente información que contribuya a completar una tarea, registrar y almacenar información o generar objetivos. Es fundamental para el “multitasking” o efectuar actividades múltiples o simultáneas,
6. *Organización y planificación*: importantes para la resolución de problemas. La organización supone la destreza para ordenar información, identificar las ideas principales o conceptos clave durante el aprendizaje y a la hora de comunicar información. La planificación requiere plantearse un objetivo, así como la mejor vía para alcanzarlo, a través de una secuenciación de pasos a seguir.
7. *Orden*: habilidad para ordenar las cosas del entorno y mantener el orden en los elementos de estudio, de juego, juguetes, etc., además de tener controlados los materiales necesarios para realizar una tarea, de modo que estén al alcance y disponibles.
8. *Control*: comprende dos aspectos; el primero, es el hábito de controlar el rendimiento durante la realización de una tarea o tras terminar la misma, con el objeto de cerciorarse de que la meta propuesta se haya alcanzado apropiadamente; el segundo aspecto, denominado autocontrol (self-monitoring), refleja la conciencia del niño acerca de los efectos que su conducta provoca en los demás.

A partir de estas dimensiones, y teniendo en cuenta también en cuenta el cuestionario infantil sobre habilidades ejecutivas desarrollado por Marina (que se ha adaptado para las edades de los niños), hemos realizado la siguiente tabla para identificar algunos criterios necesarios a la hora de evaluar el desarrollo de las capacidades ejecutivas y de autocontrol, para comprobar que efectivamente el uso conjunto de estas actividades en distintas sesiones sirve a los objetivos de esta propuesta.

**Tabla 6. Criterios de evaluación**

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
1. Utiliza la expresión oral para relacionarse positivamente y para resolver conflictos.
2. Expresa sus emociones.
3. Respeta las normas establecidas de la conversación.

4. Pregunta frecuentemente si quiere saber una cosa.
5. Describe emociones, sentimientos y argumenta sus propuestas.
6. Comenta con otros sus reflexiones.
7. Formula preguntas relevantes.
8. Utiliza el lenguaje como herramienta de comunicación en distintos contextos.
9. Utiliza algunas palabras relacionadas con el proyecto (emoción, regulación, comunicarse).
10. Muestra satisfacción por sus resultados y por los de sus compañeros/as.
11. Participa en las elaboraciones plásticas grupales.
12. Intenta representar fielmente la realidad o los sentimientos.
13. Se siente seguro a la hora de expresar sus ideas.
14. Escucha las razones de los demás y opina sobre ellas.
15. Colabora y participa en la toma de decisiones.
16. Comparte sus ideas y sentimientos

Para evaluación más extensa y global del aprendizaje de los niños/as se siguen las indicaciones de la Orden de 29/12/2008, por la que se establece la ordenación de la evaluación en la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. La evaluación es continua y global, y tiene un carácter formativo y orientador del aprendizaje. Se utiliza preferentemente la observación continuada como procedimiento de evaluación. En este sentido, utilizaremos como hemos mencionado anteriormente el cuestionario adaptado de Marina junto con nuestros criterios de evaluación, antes y después de realizar la intervención educativa. De este modo, compararemos los resultados obtenidos en ambos casos, lo que nos puede dar una medida aproximada del progreso del niño. También, se utiliza la agenda del alumnado, fichas de seguimiento de las actividades (ver

anexo) y el diario de clase del maestro, donde se refleja aquellos aspectos que se consideren relevantes en relación a la realización de actividades del alumnado y los progresos realizados.

Es decir, la evaluación tiene lugar en distintos tiempos:

- » Evaluación inicial, a través de actividades de detección de capacidades, habilidades socioemocionales y problemas. con asambleas.
- » Evaluación continua, mediante la realización de actividades, las intervenciones orales en clase, los trabajos en grupo la revisión del cuaderno de clase, usando como referencia la tabla 4.
- » Evaluación final, todas las actividades planteadas serán analizadas al finalizar las mismas para valorar el progreso de cada niño en las distintas sesiones.

Se pondrán en marcha mecanismos de recuperación de aquellos niños que tengan mayores dificultades específicas en las distintas áreas a las que se orienta esta propuesta, mediante una atención individualizada en la realización de las actividades, actividades de refuerzo, y grupos flexibles de trabajo.

Para evaluar el proceso de enseñanza se utilizaran los siguientes criterios y procedimientos de evaluación:

- » En la *evaluación del proyecto*, se atenderá a criterios como: cumplimiento de objetos didácticos, idoneidad o interés de los contenidos, funcionamiento de las actividades, la planificación de recursos, etc. Para ello se utilizara como instrumentos de evaluación una lista de control que se aplicara al finalizar el proyecto. También, diariamente se irá recogiendo información en el Diario de Clase del maestro/a.
- » En la *evaluación de la práctica docente*, es decir, de la intervención en el aula se atenderá a criterios de evaluación como: las relaciones con el alumnado son cordiales, el vocabulario usado es adecuado a la edad del alumnado, se atiende a la diversidad del alumnado, se proponen las actividades de forma amena y despertando el interés del alumnado.

El instrumento de evaluación que se empleará será una rúbrica al finalizar el proyecto que elaboraremos a la hora de poner en marcha la propuesta. Asimismo diariamente se recogerá información en el diario de clase del maestro. También, se tendrá en cuenta la opinión del alumnado al finalizar cada sesión mediante cinco minutos de debate.

## **CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS**

### **4.1. Conclusiones**

Aunque la tradición integradora del currículo cuenta con antecedentes en diferentes planos de la educación (teórico, legislativo y práctico), lo cierto es que su implantación, comparado con el modelo “línea-disciplinar”, es poco habitual. Además, en la literatura se destaca la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el aula, lo cual es una tarea aún pendiente en la mayoría de los centros educativos. Todo ello ha influido a la hora de diseñar esta propuesta de intervención, ya que si queremos construir un individuo pleno y preparado para la sociedad del futuro, es ineludible educar a nuestros niños en el mundo afectivo y emocional.

En la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado, hemos revisado una amplia literatura para construir nuestra propuesta de intervención enfocada al campo de la neuroeducación, de la psicología del desarrollo infantil, y de las metodologías de enseñanza globales y significativas. En concreto, nos interesaba realizar una intervención sobre autocontrol emocional. Y es este interés por la regulación emocional temprana el que nos ha llevado a revisar el concepto de inteligencia ejecutiva, ya que el autocontrol emocional y la capacidad de postergar una gratificación inmediata, son elementos que forman parte de esta inteligencia global.

La literatura reciente en neurociencias de la educación apunta, sin lugar a dudas, a que las capacidades ejecutivas son fundamentales en las fases tempranas del desarrollo. También señala que las dimensiones específicas de esta función ejecutiva están directamente relacionadas con un mejor rendimiento académico y éxito, tanto personal como profesional. Como establecen Blakemore y Frith (2007, p.259), “para que se produzca el aprendizaje óptimo los estudiantes han de ser emocionalmente competentes. Esto incluye ser capaces de contenerse, y refrenar las reacciones impulsivas ante sucesos; tratar con entornos educativos, docentes, y temas nuevos; y colaborar con los maestros y otros estudiantes”.

Así pues, partiendo de unos conocimientos intuitivos iniciales sobre inteligencia emocional, y habilidades sociales nos hemos adentrado en una capacidad subyacente a todas las demás actividades emocionales y cognitivas, gracias a la cual regulamos nuestro comportamiento, anticipamos y establecemos metas, realizamos planes y operaciones mentales, ponemos en marcha estrategias de tareas de autorregulación, etc.

Por otra parte, para realizar esta propuesta necesitamos una enseñanza distinta a la metodología magistral tradicional, que fuese global y que hiciera participar a los niños en el proceso de planificación del propio aprendizaje. De ahí que hayamos establecido una conexión entre el enfoque de aprendizaje propuesto por Kilpatrick, y el desarrollo de aspectos relacionados con la

organización y planificación de objetivos o actividades. En definitiva, creemos que el método de proyecto es adecuado para implicar a los niños en experiencias de aprendizaje atractivas que permitan desarrollar y aplicar distintas habilidades y conocimientos en un contexto de Educación Infantil. Además, resulta muy útil para motivar al niño y para que éste aprenda de manera significativa, sea capaz de resolver conflictos, tomar decisiones, tener flexibilidad, regular su atención y emociones, etc. De este modo, los niños pueden convertirse en protagonistas a la hora de desarrollar sus capacidades de autocontrol, reflexionando y equilibrando todo lo que se lleva a cabo.

Como hemos dicho anteriormente, nuestro punto de partida es ayudar a los niños a que reflexionen sobre lo que hacen, y a que efectúen cambios a partir de dicha evaluación. Por tanto, también hemos propuesto una serie de sesiones y actividades que creemos adecuadas para este objetivo, y apropiadas para las edades de los niños, así como instrumentos para evaluar dichos progresos, y la metodología de enseñanza utilizada. Para realizar una valoración de lo que van aprendiendo individualmente, y en conjunto, hemos identificado instrumentos como el Cuestionario Conductual de Funciones Ejecutivas (BRIEF) o el Cuestionario Infantil sobre Habilidades Ejecutivas de José A. Marina, que puede ser adaptado (ver nuestra adaptación en los anexos) al contexto de Educación Infantil.

Por último, consideramos que más que examinar y fomentar el autocontrol emocional y la inteligencia ejecutiva de modo individual, se ha de arrojar una perspectiva complementaria incluyéndola en un marco más amplio junto con otros aspectos personales y sociales relacionados con el éxito en el contexto educativo, tales como el apoyo familiar, las habilidades prácticas, la capacidad de desarrollar expectativas reales y mejorar la motivación por el aprendizaje.

#### **4.2. Limitaciones y Prospectiva**

Reflexionar sobre los obstáculos encontrados puede ser de gran ayuda para definir y comprender en qué sentido mejorar nuestra actuación. Así pues, como hemos ido viendo a lo largo de las páginas de este proyecto, los conceptos de autocontrol emocional, de inteligencia ejecutiva y de método de proyecto cuentan con abundante literatura, con la que quizás hubiésemos necesitado familiarizarnos un poco más. Otro de los obstáculos de esta propuesta es que tienen una duración limitada (de un trimestre) y, por ello, quizás para conseguir mayores resultados habría que realizar un proyecto a mayor escala. En cuanto a los métodos de evaluación, el cuestionario de Marina no ha sido validado aún, ya que se ha propuesto muy recientemente, y necesitaría además algunas matizaciones para poder ser usado en Educación Infantil.

Estos obstáculos representan las limitaciones más evidentes pero cuando avanzamos y exploramos detenidamente la situación comprobamos que existen otras añadidas. Nos referimos a la dificultad de implementar esta metodología de trabajo en centros donde prima establecer relaciones entre los contenidos forzados, que en esencia consiste en aglutinar, bajo cualquier pretexto, todas las materias, aunque el resultado sea abiertamente incoherente con el principio de integración curricular y con el concepto de inteligencia ejecutiva aquí expuesto.

#### **4.3. Líneas de intervención futuras**

Una intervención sobre autocontrol emocional, como parte de la inteligencia ejecutiva, a través del método de proyecto constituye una primera aproximación a una temática que puede ser abordada en mayor profundidad y desde distintos ángulos. Por ejemplo, puede examinarse también desde la literatura que estudia la atención plena o “mindfulness”. En este sentido nos parece muy interesante el trabajo emprendido por la Fundación Hawn bajo el nombre de “Mindup Programme”. Este programa estadounidense, implantado también en países como Reino Unido, consiste en un conjunto de estrategias y habilidades sociales, emocionales, de atención y de autorregulación que contribuyen en la mejora del equilibrio emocional. Su objetivo primordial es “establecer el aprendizaje social y emocional como un parte esencial de la educación”, y se organiza en una serie de lecciones que contribuyen en la mejora de la conducta y aprendizaje de los niños. Además de proporcionarles herramientas emocionales y cognitivas que favorecen el uso de las emociones y conductas, disminuyen el estrés, debilitan la concentración y acrecientan la empatía y optimismo de los alumnos. Además, colaboran con numerosos proyectos de investigación sobre aprendizaje socioemocional (SEL, en inglés), con el fin de avalar sus propuestas con datos empíricos procedentes de estudios rigurosos.

Por ello, consideramos que la puesta en práctica de este programa podría complementar nuestra propuesta de intervención presentada, y se podría estudiar en un futuro sus beneficios en el rendimiento escolar de los niños.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, L. (2007). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza.
- Barab, S y Plucker, J. (2002). Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability, and Talent Development in an Age of Situated Approaches to Knowing and Learning. *Educational Psychologist*, 37 (3), 165-182.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barrera, M. L. y Donolo, D. (2009). Neurociencia y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*. Vol. 10 (4), 3-18, recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf>.
- Bausela, E. (2005). Desarrollo evolutivo de la función ejecutiva, *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, Vol. 12 (10), recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1292299>.
- Beyer, L.E. (1997). William Heard Kilpatrick, *Prospects: The Quaterly Review of Comparative Education*, Unesco, vol. 27 (3), 470-485, recuperado de [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/.../kilpatricke.PDF](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/.../kilpatricke.PDF).
- Bisquerra, R. (2012). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blakemore, S. y. Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona: Ariel.
- Campos, J. (2001). *Inteligencia emocional. Sus capacidades más humanas*. San Pablo.
- Cooper, R.K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- De la Barrera, M. L., Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, Vol. 10 (4), recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/int20.htm>.

- Day, C y Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403-415.
- Fernández-Abascal, E. (2012). *Psicología de la emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Friedrich, G. y Preiss, G. (2003). Neurodidáctica. *Mente y Cerebro*, Vol. 1, N°4, 39-45.
- Gardner, Howard. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gottman, J., y De Claire, J. (1997). *Criar a un niño emocionalmente inteligente: El corazón de los padres de Nueva York*: Simon y Schuster.
- Hernández, F., y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó-ICE de la Universitat de Barcelona.
- James, W. (1884). What is Emotion? *Mind*, 9, 188-205, recuperado de <http://psychclassics.yorku.ca/James/emotion.htm>.
- Knoll, M. (2010). A Marriage on the Rocks: An Unknown Letter by Willian H. Kilpatrick. About His Project Method. *Eric-online document 511129*, recuperado de [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED511129&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED511129](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED511129&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED511129) .
- Knoll, M. (2012). I Had Made a Mistake: Willian H. Kilpatrick and the Project Method. *Teachers College Record* Volume 114 (2) Number 2. Recuperado de <http://www.tcrecord.org>.
- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education*, n°34, 59-80, recuperado de <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>.
- LeDoux, J. (1998). *The Emotional Brain*. New York: Weidenfeld & Nicolson.
- Lezak, M.D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297.
- Lezak, M.D. (1995). *Neuropsychological Assessment*. Oxford: Oxford University Press.
- León-Carrión, J. y Barroso, J.M. (1997). *Neuropsicología del pensamiento. Control ejecutivo y lóbulo frontal*. Kronos: Sevilla.

- Luria, A. R. (1973). Desarrollo y difunción de la función directiva del habla. En A.R. Luria et al. (Eds.), *Lenguaje y psiquiatría*. Madrid: Fundamentos.
- León, A. (2012). *Desarrollo socioemocional en la Infancia*. Material no publicado.
- Marina, J. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.
- Meyer, D. y Turner, J. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, Vol. 37 (2), 107-114.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1995). Emocional intelligence and the construcción and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, Vol. 4, 197-208.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). *What is Emocional Intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.) Emocional Development and Emocional Intelligence*, New Cork: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2001). Emocional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotion*, Vol. 1, N° 3, 232-242.
- Mestre, J.M. y Fernández, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid. Pirámide
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Posner, M. y Rothbart, M. (2005) Influencing brain networks: implications for education. *Trends in cognitive Sciences*, Vol.9 (3), recuperado de 119.93.223.179/.../09-03/sdarticle\_005.pdf.
- Posner, M. (2004). Neural Systems and Individual Differences. *Teachers Colleges Record*. 2004. Vol. 106. N° 1. 24-30.
- Romine, C., y Reynolds, C. (2005). A model of the development of frontal lobe functioning: Findings from a meta-analysis. *Applied Neuropsychology*, 12, 190-201.
- Roselli, M, Jurado, M.B. y Matute, E. (2008). Las Funciones Ejecutivas a través de la Vida, *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Vol.8 (1), pp. 23-46, recuperado de <http://neurociencias.udea.edu.co/revista/?action=show&scope=revista&idrevista=6>.
- Sholberg, M.M. y Mateer, C.A. (1989). Remediation of executive functions impairments. En M.M. Sholberg, y C.A. Mateer., *Introduction to cognitive rehabilitation* (pp. 232-263). New York: Guildford Press.

- Schutz, P. y Lanehart, S. (2002) Introduction: Emotions in Education. *Educational Psychologist*, 37 (2), 67-68.
- Stuss, D.T. y Levine, B. (2000). Adult clinical neuropsychology: Lessons from studies of the frontal lobes. *Annual Review Psychology*, 43, 401-433.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Universidad Internacional de la Rioja. (2011). Tema nº 6, *Tipos de aprendizaje y enfoque globalizador*. Material no publicado.
- Zabala, A. (2011). *Criterios para la mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Instituto de Recursos e Investigación.
- Zabala, A. y. (2010). *11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Editorial Graó.

### **Bibliografía Adicional**

- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Carbonell, L., y Gómez del Moral, M. (1993). *Los proyectos de trabajo y el aprender a aprender en educación infantil*. Aula de Innovación Educativa.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Coll, C. y. Palacio, J. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. Colección Biblioteca de Aula 2.
- García, J., Martín, J. y Rivero, A. (1996). El currículum integrado. La transición desde un pensamiento simple a un pensamiento complejo. *Aula de Innovación Educativa*.
- Gimeno, J. (1989). Globalización y proyectos curriculares, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 172.
- Marín, R. (1979). *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo*. Madrid: Paraninfo.
- Moreno, A. (1989). Metaconocimiento y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 173.
- Novak, J. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.

- Zabala, A. (1996) La función social de la enseñanza, referente básico en la organización y secuenciación de contenidos. (1994). *Aula de Innovación Educativa*, n° 23, recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95331/EL000444.pdf?sequence=1>.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (1993). La globalización, una fórmula de aproximarse a la realidad. *Signos*, n° 8-9, pp. 110-121.
- Zabala, A. (1993). Los ámbitos de intervención en la educación infantil y el enfoque globalizador. *Aula de Innovación Educativa*, n° 11, 15-18, recuperado de <http://www.e-educacion.org/DEP/lecturas/sesion%2012/LEC.%2015%20LOS%20AMBITOS%20DE%20INTERVENCION.pdf>.
- Zabala, A. (1992). Los proyectos de investigación del medio. *Aula de Innovación Educativa*, n° 8, 17-23.
- Zabala, A. (1989). El enfoque globalizador. *Cuaderno de Pedagogía*, n° 168, 17-22.

## ANEXOS

**A) Cuestionario Infantil sobre Habilidades Ejecutivas (Versión Adaptada)<sup>10</sup>.** Ver versión original en la Biblioteca Universidad de Padres (UP):

[www.bibliotecaup.es/includes/marina-pdf\\_02.php?c...p...](http://www.bibliotecaup.es/includes/marina-pdf_02.php?c...p...)

Lee cada una de las preguntas que encontrará más abajo y puntúelas según lo ajustadamente que describan al niño. Después se suman los tres puntos correspondientes a cada una de las secciones. Busca las tres puntuaciones más altas y las tres más bajas.

Completamente de acuerdo 5  
De acuerdo 4  
Neutral 3  
En desacuerdo 2  
Totalmente en desacuerdo 1

	PUNTUACIÓN
<b>1.</b> No agrede a sus compañeros de clase ante situaciones conflictivas o de frustración.	
<b>2.</b> Cumple las reglas de aula cuando no se siente observado.	
<b>3.</b> Recupera la calma con rapidez después de un momento emocionalmente crítico si se lo pide el maestro.	
<b>PUNTUACION TOTAL:</b>	
<b>4.</b> Recuerda realizar las rutinas diaria sin necesidad de que el maestro constantemente las vaya indicando.	
<b>5.</b> Trae y lleva las tareas que se plantean para casa.	
<b>6.</b> Conoce y recuerda los cambios diarios de su agenda.	
<b>PUNTUACION TOTAL:</b>	
<b>7.</b> Reacciona desproporcionadamente cuando pierde en un juego o no consigue un premio.	
<b>8.</b> Acepta no conseguir lo que quiere cuando está trabajando o jugando en grupo.	
<b>9.</b> Responde con moderación a las burlas de otros niños.	
<b>PUNTUACION TOTAL:</b>	
<b>10.</b> Es capaz de dedicar entre 30 y 60 minutos a las tareas escolares.	

<sup>10</sup> Se han respetado el número de preguntas originales, y el contenido y orden de las mismas, cambiando simplemente algunos aspectos menores para adecuar el enunciado a la edad de los niños. Nota: esta es una versión adapta preliminar susceptible de posibles mejoras.

<b>11.</b> Es capaz de terminar una actividad que dure entre 30-60 minutos (puede necesitar un descanso).	
<b>12.</b> Es capaz de asistir a un evento que dure entre 60-90 minutos.	
<b>PUNTUACION TOTAL:</b>	
<b>13.</b> Es capaz de seguir una tarea de entre tres y cuatro pasos en la que tenga práctica	
<b>14.</b> Puede realizar más de una tarea a la vez.	
<b>15.</b> Es capaz de cumplir el horario establecido para realizar los tareas de aula (puede necesitar recordatorios para empezar).	
<b>PUNTUACION TOTAL:</b>	
<b>16.</b> Es capaz de planificar alguna actividad especial con compañeros de grupo (primero colorear, después recortar).	
<b>17.</b> Se le ocurre como ahorrar tiempo para concluir una tarea de manera efectiva.	
<b>18.</b> Puede llevar a cabo un proyecto del colegio a largo plazo detallado en su mayor parte por otra persona.	
<b>PUNTUACION TOTAL:</b>	
<b>19.</b> Es capaz de ordenar sus cosas.	
<b>20.</b> Guarda su material, juguetes después de usarlos o al final del día (puede necesitar un recordatorio).	
<b>21.</b> Sabe las tareas que tiene que hacer y el material que necesita para hacerlos (puede necesitar un recordatorio).	
<b>PUNTUACION TOTAL:</b>	
<b>22.</b> Puede realizar las rutinas diarias sin ayuda y en un tiempo razonable.	
<b>23.</b> Es capaz de ajustar su agenda de tareas para que le permitan realizar otras actividades.	
<b>24.</b> Es capaz de empezar las tareas a largo plazo con la suficiente antelación para evitar agobiarse con los tiempos (puede necesitar ayuda).	
<b>PUNTUACION TOTAL:</b>	
<b>25.</b> Puede ahorrar tiempo en una tarea para dedicar más a jugar.	
<b>26.</b> Es capaz de cumplir un horario de entrenamiento para mejorar una habilidad deseada puede necesitar recordatorios.	
<b>27.</b> Es capaz de mantener un hábito.	
<b>PUNTUACION TOTAL:</b>	
<b>28.</b> No se queda “atascado” con las cosas (p.e desilusiones, desaires).	
<b>29.</b> Es capaz de “cambiar el chip” cuando los planes tienen que modificarse debido a circunstancias imprevistas.	

<b>30.</b> Puede hacer tareas que tengan preguntas abiertas (puede necesitar ayuda).	
<b>PUNTUACION TOTAL:</b>	
<b>31.</b> Es capaz de anticipar el resultado de una acción y ajustar su comportamiento en consecuencia (p.e. Para evitar meterse en problemas).	
<b>32.</b> Puede expresar distintas soluciones a un problema y explicar cuál es la mejor de ellas.	
<b>33.</b> Disfruta el elemento de resolución de problemas que tienen los trabajos del colegio o los video juegos.	
<b>PUNTUACION TOTAL:</b>	

CLAVE			
Pregunta	Habilidad ejecutiva	Pregunta	Habilidad ejecutiva
1-3	Inhibición de respuesta	4-6	Memoria de trabajo
7-9	Control emocional	10-12	Concentración
13-15	Inicio de tarea (proactividad?)	16-18	Planificación organización / prioridades de
19-21	Organización	22-24	Gestión del tiempo
25-27	Tenacidad orientada a la tarea	28-30	Flexibilidad
31-33	Metacognición		

Fortalezas ejecutivas de ..... (Puntuaciones más altas)	Debilidades ejecutivas de..... (Puntuaciones más bajas)

**B) FICHA DE SEGUIMIENTO**

<b>Etapa</b>	<b>Curso</b>	<b>Actividad</b>
Claridad de la explicación		
Desarrollo de la actividad		
Respuesta del alumnado		
Adecuación de materiales		
Duración Actividad		
Otras Observaciones		

**C) EL CENTRO ESCOLAR “CRUZ BLANCA<sup>11</sup>”**

El centro que tomo como referencia para la elaboración del trabajo de fin de grado es un Centro de Educación Infantil y Primaria “Cruz Blanca”, ubicado en la localidad de Aznalcóllar, provincia de Sevilla (Andalucía).

El CEIP Cruz Blanca se encuentra enclavado en un barrio de la localidad de Aznalcóllar, pueblo de alrededor de 6.000 habitantes, situado al Noroeste de la provincia de Sevilla con un término que se reparte entre sierra y campiña, encontrándose a menos de 40 kilómetros de la capital.

Aznalcóllar se encuentra actualmente en una etapa de transición económica ya que hasta hace unos años dependía casi exclusivamente de una sola actividad: la minería. La mayoría de los empleos directa o indirectamente dependían de la actividad minera. El cierre de la mina en su momento, allá por el año 1998 hace que, en la actualidad, los jóvenes hayan cambiado sus aspiraciones, perspectivas y orientación laborales.

Un aspecto que también puede influir en la idiosincrasia de la población es la situación geográfica en la que se ubica la localidad. Al encontrarse en un extremo de la provincia (limitando con la

<sup>11</sup> Para la descripción nos hemos basado en el Proyecto educativo del Colegio Público La Cruz Blanca (2006, actualizado anualmente)

provincia de Huelva) se halla algo aislada, perdiendo oportunidades que se suelen presentar a otros pueblos por tener una situación geográfica más privilegiada.

Aznalcóllar tampoco se encuentra claramente definida, al encontrarse entre la sierra y la campiña, perteneciendo para ciertas cosas vinculada a Sierra Norte (Educación, Corredor de la Plata,..) y para otras al Aljarafe (Distrito Sanitario, Juzgados....)

### **3.1.1 Instalaciones y equipamiento**

A continuación, se efectúa una descripción de las instalaciones interiores y exteriores del centro educativo al que se dirige nuestra propuesta, con el fin de presentar las principales características de este centro.

#### **» Exteriores :**

Cuenta con una pista de fútbol (que venía en la dotación inicial del centro), una pista de baloncesto, una mal llamada pista de atletismo, un escenario; una zona de jardines y un patio de infantil en el que el curso pasado la AMPA realizó una serie de mejoras en las instalaciones lúdicas.

Las instalaciones exteriores han sido la asignatura pendiente de este centro desde el mismo día en que se inauguró. Las condiciones en las que se entregó este colegio en el año 1985 dejaban mucho que desear, especialmente en lo relativo a la seguridad. Actualmente el estado es aún peor ya que al mal estado en que se encontraban inicialmente hay que añadirle el deterioro por el transcurso de los años. Aunque en cursos anteriores se realizaron arreglos en el patio de infantil, el de Primaria sigue planteando las mismas dificultades.

#### **» Interiores:**

Además, el equipamiento del centro en determinadas dependencias tiene 20 años y deja mucho que desear: como son las tres aulas de Infantil, ya que la cuarta es de nueva creación, el primer Ciclo de Primaria y las dependencias del Equipo Directivo, cuyo mobiliario se encuentra obsoleto y en pésimas condiciones, no respondiendo a la cantidad de trabajos de innovación que se han desarrollado en el Centro desde sus inicios.

Cabe destacar también que el equipamiento que se recibió en el centro por las TICs, está obsoleto y en precarias condiciones, que tienen que solventar los técnicos del Ayuntamiento al que continuamente les solicitan ayuda.

Las instalaciones presentan una gran cantidad de problemas en lo concerniente a las nuevas tecnologías, acceso a internet, impresora de red que no ha funcionado nunca, etc. Estas condiciones hacen que el trabajo administrativo se vea obstaculizado en muchas ocasiones, especialmente en época de lluvias.

#### **» Dependencias:**

- ✓ 4 aulas de infantil (que son espacios adaptados: comedor, cocina, laboratorio, ...).
- ✓ 6 aulas de primaria (4 de ellas adaptadas a las TICs)
- ✓ Aula de Apoyo a la Integración

- ✓ Dos tutorías, espacios excesivamente pequeños (una cedida al AMPA y la otra que comparten el psicólogo municipal, la orientadora del EOE y la especialista de AL).
- ✓ Biblioteca.
- ✓ Sala de Audiovisuales, que, a su vez, se utiliza como aula de música.
- ✗ Comedor.
- ✓ Sala de Profesores.
- ✓ Despachos de Dirección y Secretaría.
- ✓ El principal hándicap que presenta el centro, en cuanto a instalaciones, es la carencia de un Salón de Usos Múltiples (SUM), un salón de actos/gimnasio cubierto que pudiera dar cabida a la realización de las actividades complementarias, así como cualquier acto en que se tenga que reunir todo el Centro con familiares, para lo que solicitan espacios a particulares de la localidad o al IES que se encuentra ubicado anexo al colegio, lo que acarrea dificultades y problemas. Este hecho, además, impide realizar algunas actuaciones que enriquecerían toda la labor pedagógica así como la relación de familia-escuela.

### 3.1.2 Profesorado y características singulares del centro

Es un centro con poco profesorado estable y definitivo, habitualmente son cuatro los que tienen continuidad (tres del pueblo). Esta situación hace que la proyección y continuidad de todo lo iniciado sea más dificultosa. Relación del profesorado según su situación administrativa:

Propietarios definitivos	7
Propietarios provisionales	3
Maestros en prácticas	5
Interinos	2
Maestra de Religión	1

El CEIP Cruz Blanca presenta una serie de características que lo hace muy singular, a lo ya mencionado relativo al profesorado (muy pocos con propiedad definitiva) habría que añadir otra serie de aspectos que dan una idiosincrasia especial al centro. El centro participa además en una serie de proyectos, planes y programas que pasamos a señalar:

- » **Plan de Mejora:** se empezó en el curso 2001-02 (dedicado inicialmente a temas relacionados con la lectoescritura, en la actualidad se dedica a la Acción Tutorial y Comunidades de Aprendizaje desde hace ya varios años). ✗

- » **Plan de Apoyo a las Familias:** se comenzó en el curso 2002-03 (primer año de convocatoria), con una oferta en Aula Matinal, Comedor y Actividades Extraescolares.
- » **Proyecto de Lectura y Biblioteca, PlyB.**
- » **Programa Bilingüe** solicitado e iniciado en este curso 2009-10, también contamos con la auxiliar lingüística.
- » **Proyecto Educativo “Comunidades de Aprendizaje”** desde el curso 2006-07.
- » **Escuelas Deportivas** que, durante este curso se nos ha concedido una ampliación para las épocas de vacaciones.
- » **Programa de Acompañamiento** implantado en el Centro desde 2007-08.
- » **Plan de Calidad** desde el curso 2007-08, primera convocatoria.
- » **Centro TIC**, somos centro TIC desde la primera convocatoria.
- » **Plan de Acción tutorial e Intervención Sistémica** desde 2004-05.
- » **Plan Andaluz de Fomento de la Lectura:** en coordinación con los demás centros de la localidad y la Biblioteca Pública Municipal, desde el año 2003.
- » **Programa de tránsito de Infantil a Primaria.**
- » **Programa de tránsito de final etapa primaria a la secundaria.**
- » **Programa de Habilidades Metalingüísticas**, para Infantil y primer Ciclo.
- » **Programa JARA:** destinado a las localidades afectadas por el incendio de Julio de 2004. En concreto nuestro centro se ha acogido a dos actividades del programa: el “*Vivero escolar*” y “*Un cuento para el futuro*”. Actualmente “*Árboles bosques de vida*”.
- » **Cinco al día:** que pretende crear en los niños/as hábitos alimentarios sanos.
- » **El Guadiamar en el Aula:** desde el curso 2001-02 y dirigido al tercer ciclo de Educación Primaria.

Con la puesta en práctica de todos estos Planes, Proyectos y Programas se pretende proporcionar una educación de calidad y adecuar la enseñanza a las exigencias de nuestro tiempo, posibilitando que todos los/as niños/as tengan la oportunidad de conocer, reflexionar y adoptar valores sobre las circunstancias, las necesidades y los problemas de la sociedad de hoy, con la perspectiva de futuro que ellos mismos van a hacer realidad.

También es necesario destacar ciertos servicios y programas externos al centro:

- El Equipo de Orientación Educativa: con una jornada de atención semanal.

- Servicio de logopedia en un tiempo muy reducido, dos días a media jornada, logopeda compartida con el Colegio de Educación Infantil y Primaria Zawiya y con el Instituto de Educación Secundaria de la localidad, es un servicio que se puso para la atención de dos jornadas pues era compartida con Zawiya, pero el curso próximo se redujo a cinco horas de atención del centro, lo que resulta insuficiente para los casos que debe tratar.
- El Servicio Psicopedagógico Municipal: que pone a disposición del centro los servicios de un psicólogo dos días a la semana. La labor de esta persona es de gran utilidad para el profesorado del centro y para las familias.
- Un taller de Habilidades Parentales del Ayuntamiento.
- El programa de prevención de drogodependencias: DINO