



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

Las emociones como concepto educativo en Educación Infantil

**Trabajo fin de grado presentado por: José Miguel Salmerón Salas
Titulación: Maestro en Educación Infantil
Línea de investigación: Propuesta de Intervención
Director/a: Sonia Gutiérrez Gómez-Calcerrada**

Ciudad: Barcelona
Febrero 2013
Firmado por:

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9. Psicología de la Educación

Resumen

En el presente trabajo se muestra un estudio realizado en la comarca del Alt Empordà que pretende conocer la realidad del uso de la educación emocional en las aulas de P5 de Educación Infantil.

A partir de esta realidad se ofrece una propuesta de intervención basada en un eje temático sobre las 4 emociones básicas como son la rabia, el miedo, la alegría y la tristeza, cogiendo como referencia la teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman así como estudios posteriores.

Dicha propuesta se fundamenta en una metodología que respeta las diferentes habilidades intelectuales del alumnado y por ello partimos de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y de aportaciones ulteriores.

De esta manera se cree que la introducción de actividades educativas que giren sobre dichos conceptos favorecerá la competencia emocional en nuestras aulas. Un hecho que no siempre se ha tenido presente.

Palabras clave: Educación emocional, inteligencias múltiples, educación infantil, emociones básicas.

Índice

Resumen.....	1
1. Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	6
2.1 Aclarando conceptos.....	6
2.1.1 Emociones básicas y sus funciones.....	6
2.2 Desarrollo físico, cognitivo y emocional	8
2.2.1 Desarrollo físico.....	8
2.2.2 Desarrollo cognitivo.....	9
2.2.3 Desarrollo emocional.....	11
2.3 Inteligencia Emocional	11
2.3.1 La teoría de Goleman sobre la Inteligencia Emocional	12
2.3.2 Estudios recientes sobre la Inteligencia Emocional.....	13
2.4 Inteligencias Múltiples	15
2.4.1 La teoría de Gardner sobre Inteligencias Múltiples	15
2.4.2 Estudios recientes sobre las Inteligencias Múltiples.....	18
2.5 Marco legislativo	20
3. Justificación del marco empírico y propuesta de intervención.....	21
4. Desarrollo del marco empírico.....	24
4.1 Objetivos	24
4.2 Hipótesis	25
4.3 Variables de estudio.....	26
4.4 Metodología	26
4.4.1 Muestra	26
4.4.2 Herramientas.....	27
4.5 Resultados	28
5. Discusión.....	38

6. Conclusiones.....	41
6.1 Propuesta de intervención en educación emocional en P5.....	42
7. Prospectiva.....	44
8. Referencias bibliográficas	45
9. Anexos	49
Anexo 1. Encuesta realizada a los tutores de P5 del Alt Empordà	49
Anexo 2. Centros educativos recogidos en la muestra	53
Anexo 3. Propuesta de intervención educativa	56

1. Introducción

En el presente trabajo de final de grado, nos planteamos como llevar a cabo una propuesta educativa que nos resulte eficaz para mejorar el desarrollo integral de nuestros alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante una educación basada en las emociones como eje temático.

Si entendemos educación integral como una educación global del individuo, en todos sus aspectos, hemos de entender la importancia de las distintas áreas de desarrollo del mismo, es decir sus capacidades físicas, cognitivas, sociales y por tanto también emocionales.

La educación emocional la podemos definir como un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo dos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral (Bisquerra, 2000).

En este sentido se considera las emociones como un factor clave a tener presente en cualquier proyecto educativo. Las emociones es un importante regulador de la conducta humana y predispone a las personas a actuar o responder de una determinada forma ante los diferentes acontecimientos que nos encontramos en la vida diaria. Para Salovey (1990) las emociones pueden favorecer el aprendizaje mientras que los aprendizajes que se producen asociados a una emoción se consolidan mejor, de esta manera las emociones orientan el procesamiento de la información.

Gracias al reconocimiento, la comprensión y gestión adecuada de las emociones podemos observar alumnos que consiguen enfrentarse a la realidad de una manera más eficaz que otros. Los alumnos capaces de experimentar emociones positivas tenderán a tener un mayor número de relaciones sociales y de mejor calidad, exploran en mayor medida su medio y se facilita el propio desarrollo cognitivo (UNIR, 2012).

Por todo ello pretendemos realizar un estudio de investigación para conocer la realidad actual referente a la educación emocional en los centros educativos de nuestra comarca, el Alt Empodrà en Girona.

En esta línea, realizaremos una encuesta con el objetivo de averiguar el conocimiento de algunos tutores de niños de 5 años de edad, por tanto pertenecientes a la educación infantil, sobre la educación emocional. Con dicha encuesta pretendemos conocer la importancia que se le está otorgando a la educación emocional en las aulas de infantil y sobre la conveniencia de educar las 4 emociones básicas del ser humano, como son la alegría, la tristeza, la rabia y el miedo.

Así mismo, queremos conocer los intereses de los tutores en la aplicación de nuestra propuesta de intervención, una propuesta basada en el conocimiento de estas 4 emociones básicas de manera natural y sistemática.

En este sentido presentamos una propuesta donde se trabaje las emociones básicas con las respectivas causas con que se relacionan, identificando así la amenaza para el miedo, la injusticia para la rabia, la pérdida para la tristeza y la ganancia para la alegría. Hay que tener presente que todas ellas influyen en la predisposición de aprender de nuestros alumnos, en la manera en que perciben su entorno como un lugar seguro que explorar y aprender o un lugar inseguro en el que esto mismo no sea posible.

Para la introducción y justificación de la necesidad de crear diferentes situaciones didácticas a partir de estos ejes temáticos en educación infantil, nos basaremos en las propuestas que realizan Goleman (1996) sobre Inteligencia Emocional y Gardner (1995) sobre Inteligencias Múltiples. Así como en estudios posteriores sobre estos mismos conceptos que iremos presentado.

Ambos principios nos ayudarán a comprender la importancia de educar las emociones y hacerlo mediante diferentes tipos de lenguaje, ya que favoreciendo las diferentes Inteligencias estamos ayudando al desarrollo global de todos nuestros alumnos.

Gracias a todo ello, además de conocer nuestra realidad más próxima, podremos considerar la validez que tendría nuestra propuesta de intervención en su aplicación a la realidad.

2. Marco teórico

Como marco teórico de nuestra propuesta de intervención para introducir las emociones en segundo ciclo de educación infantil, concretamente para niños de 5 años, utilizaremos las aportaciones de Goleman sobre la Inteligencia Emocional, así como las ideas de Howard Gardner en referencia a las Inteligencias Múltiples. También introduciremos una breve ojeada a estudios más recientes sobre la cuestión de dichas teorías.

Pero antes de ello, presentamos algunas consideraciones de carácter general para aclarar conceptos básicos sobre las emociones y analizaremos la etapa evolutiva de los niños/as de estas edades, centrándonos en aquellos aspectos que hemos creído fundamentales.

2.1 Aclarando conceptos

Para nuestra propuesta de intervención centrada en las 4 emociones básicas del ser humano, resulta imprescindible realizar una primera aproximación a estas emociones así como a sus funciones principales.

2.1.1 Emociones básicas y sus funciones

Para Sroufe (2000) “la emoción es parte de todas las transacciones decisivas con el ambiente. Guía, dirige y a veces desorganiza la acción” (p.14). Desde este prisma, vamos a analizar las 4 emociones básicas o primarias (miedo, rabia, tristeza y la alegría) que nos planteamos en nuestra propuesta de intervención como objeto de análisis en educación infantil.

El miedo lo podemos definir como una emoción primaria e intensa, caracterizada por una serie de cambios corporales y por ciertos tipos de conducta, como la huida o la ocultación (Palou, 2008). No obstante, debido a las presiones culturales los aspectos somáticos del miedo suelen reprimirse.

Palou (2008) identifica una serie de aspectos positivos para el miedo como son: proteger, motivar y socializar, promover la prudencia y cautela, alertar al individuo de una amenaza potencial y movilizar las capacidades de reacción.

La rabia hace referencia a una “respuesta de irritación, furia o cólera producida por alguna circunstancia que nosotros creemos que ha vulnerado nuestros derechos básicos, nuestra autoestima o nuestra dignidad personal” (Palou, 2008, p.44). La rabia se suele manifestar con comportamientos hostiles o agresivos, de manera verbal o física, hacia otras personas u objetos.

La tristeza, según informa Cascón (2006) es una pérdida que hace imposible la realización de nuestros deseos y provoca un sentimiento negativo que va acompañado de conductas hacia el aislamiento y la pasividad. Para dicho autor, en los niños se relaciona este sentimiento con la falta de afecto.

Palou (2008) considera que la propia sociedad nos demanda una resolución rápida de estas emociones consideradas como negativas, éstas son la rabia y la tristeza, de tal modo que reprimimos nuestras emociones no viviéndolas con naturalidad.

Siguiendo con Cascón (2006), dicho autor identifica la alegría con el cumplimiento de nuestros deseos o proyectos mientras que Palou (2008) define la alegría como una emoción que se produce como reacción de nuestro organismo ante un suceso interno o externo que provoca bienestar físico o psicológico.

Por otro lado, si nos centramos en las funciones de las emociones, podemos citar según Palou (2008) 4 funciones principales como son la función orgánica, la función biológica/adaptativa, la función social y la función motivadora.

A partir de una perspectiva orgánica, las emociones aumentan la capacidad de supervivencia de la persona gracias a la activación del organismo que ofrece suficiente energía para la acción. A nivel biológico/adaptativo las emociones preparan al individuo para juzgar rápidamente una situación y escoger la manera más adecuada de actuar. Como función social nos permiten comunicarnos, desde los primeros días de vida las emociones permiten a los niños expresar aquello que les pasa a la vez que influyen en las personas de su entorno para satisfacer sus necesidades. Por último encontramos una

función motivadora por la cual mueve la conducta del individuo a actuar y relacionarse.

2.2 Desarrollo físico, cognitivo y emocional

Para nuestra propuesta de intervención resulta necesario conocer el desarrollo físico, cognitivo y emocional de un niño de 5 años.

No obstante, queremos dejar patente que pese a esta diferenciación de conceptos, el desarrollo se produce de manera global y por tanto no se puede entender el desarrollo físico, cognitivo o emocional por separado, sino que todo evoluciona de manera simultánea y los resultados de uno es fruto del avance de otro (UNIR, 2012).

2.2.1 Desarrollo físico

Lo primero que llama la atención del desarrollo físico es que los grandes cambios de los primeros meses de vida dejan paso a otros menos perceptibles. No obstante, en este periodo de vida entre los 2 y 7 años, nos encontramos con lo que se conoce como periodos sensitivos¹ para la adquisición de patrones motores básicos. La ejercitación de estos patrones será fundamental para el correcto desarrollo del niño a este nivel y provocará a su vez una maduración de las estructuras cerebrales y de la organización neurológica que establecerá las bases para el futuro desarrollo físico y cognitivo (UNIR, 2012).

En esta etapa también es crucial el desarrollo del esquema corporal², donde integramos el desarrollo físico con el cognitivo.

Para el correcto desarrollo del esquema corporal será importante trabajar aspectos físicos como el control tónico, el control respiratorio, el control postural, la coordinación, la estructuración espacio-temporal y la lateralización (García y Berruezo, 2001).

¹ Los periodos sensitivos son momentos de máxima flexibilidad neuronal en el cual el sistema nervioso es especialmente sensible a factores que inciden en el aprendizaje. (UNIR, 2012)

² El esquema corporal es la imagen mental que tenemos de nuestro cuerpo en relación con el espacio y objetos que nos rodean (UNIR, 2012)

A nivel neurológico, los niños de 5 años han experimentado una notable maduración de los lóbulos frontales que permiten el control de muchas funciones cognitivas, entre ellas la atención. La maduración de zonas distales de la corteza cerebral posibilitan el aprendizaje de procesos y habilidades más complejas y se afianza la lateralización. De todo ello se va consolidando la representación del esquema corporal que comentábamos y surge la posibilidad del aprendizaje de la lectoescritura (Sadurní, Rostán y Serrat, 2002).

2.2.2 Desarrollo cognitivo

Se puede considerar que las ideas de Piaget sobre el desarrollo cognitivo han estado unas de las más difundidas en nuestra sociedad. Piaget enmarcaba a los niños de estas edades en lo que denominó estadio preoperacional, situado entre los 2 y 7 años de edad. Para Piaget los niños construyen su propio conocimiento como respuesta a sus experiencias y como consecuencia de sus acciones, pero en estas edades aún no han desarrollado el pensamiento lógico, sino que operan mediante la simbolización y la representación mental (Rice, 1997).

Según Rice (1997) El estadio preoperacional está diferenciado por una serie de características cognitivas como son:

- El juego simbólico, en el cual el niño utiliza un objeto para representar otro, también pueden simular situaciones como ir de compras, preparar la cena, etc.
- El razonamiento transductivo, que se refiere al pensamiento particular, sin llegar a generalizaciones, por el cual los niños no pueden llegar a conclusiones generales a partir de hechos particulares.
- El sincretismo, consistente en cometer errores de razonamiento al intentar vincular ideas que no están relacionadas.
- El egocentrismo, calificado como la incapacidad para considerar el punto del otro.
- El animismo, considerado como la capacidad de atribuir cualidades de los seres vivos a objetos inanimados. Los niños suelen hacerlo con figuras que representan seres vivos.

- La atención, por la que los niños se concentran en un único aspecto en una determinada situación, siendo incapaces de observar la globalidad de la misma.
- La clasificación, los niños a estas edades ya son capaces de ordenar los objetos por categorías o clases.
- La conservación, que se refiere a la creencia sobre que las propiedades de los objetos permanecen iguales a pesar de cambios en su forma o disposición.
- La irreversibilidad, conocida como la incapacidad para reconocer que una operación puede realizarse en ambos sentidos.

No obstante, las teorías de Piaget ha sido cuestionadas en los últimos años, un ejemplo de ello lo encontramos en las sugerencias de Eliot (1999) para el cual el niño de cuatro a cinco años de edad puede unir las habilidades perceptuales que se encuentran localizadas en el cerebro derecho con las habilidades analíticas que se hallan en el cerebro izquierdo, alcanzando un nivel superior de análisis de la realidad, ello permitiría superar muchos de los obstáculos apuntados por Piaget (Sadurní, Rostán y Serrat, 2002).

Más allá de las diferentes teorías, queda claro que los niños a esta edad ya han adquirido un buen nivel de autoconocimiento y autonomía personal, es decir ya se conocen como seres diferentes de su entorno, con una entidad propia. Además, son capaces de representar imagen de objetos o personas sin que éstas estén presentes y han desarrollado un mayor sentido del tiempo y de la duración que en etapas anteriores (UNIR, 2012).

Por otra parte, el proceso de lenguaje está mucho más desarrollado, la mayoría de los niños expresan y comprenden una amplia variedad de formas gramaticales y aprenden la pragmática del lenguaje en diferentes contextos sociales (Sadurní, Rostán y Serrat, 2002).

2.2.3 Desarrollo emocional

El desarrollo emocional es un aspecto a tener muy presente en nuestra propuesta de intervención, en este sentido resulta básico comprender que puede llegar a expresar y a comprender un niño/a de 5 años referente al mundo de las emociones.

A los 5 años de edad ya se observan claramente en los niños las emociones básicas de alegría, tristeza, rabia y miedo, incluso otras de carácter más complejo como la inseguridad o la confianza. De hecho el logro fundamental entre los 2 y 6 años es la capacidad e inhibir, aumentar, dirigir y modular las emociones. Esta regulación será un hecho relevante en la adaptación del niño a sus diferentes contextos (Berger, 2007).

Además hay que tener presente que en estas edades, los padres juegan un papel fundamental en la regulación emocional del niño/a, ya que con sus actos más o menos espontáneos pueden ayudar al niño a conocer sus estados internos y relacionarlos con sus acciones (López, 2007).

En dicha regulación emocional juega un papel relevante lo que conocemos como entonamiento emocional³ y referencia social⁴ (UNIR, 2012) de ello dependerá las primeras experiencias positivas o negativas del niño con su entorno y de sus posibilidades de acción sobre el mismo.

2.3 Inteligencia Emocional

Una vez aclarados algunos conceptos generales sobre las emociones y referentes a la etapa evolutiva que nos corresponde, nos centramos en el concepto de Inteligencia Emocional de Goleman (1996), figura clave para comprender la importancia de las emociones en el ser humano, así como la capacidad del ser humano en conocer y regular su conducta emocional. Además, citaremos varios autores que posteriormente han escrito sobre estas mismas ideas básicas.

³ El entonamiento emocional es la ejecución de conductas que expresan el carácter del sentimiento de un estado afectivo compartido, sin imitar la expresión conductual exacta del estado anterior (UNIR, 2012).

⁴ La referencia social surge cuando el niño, en una situación no familiar, toma como referencia al adulto para extraer información sobre el entorno (UNIR, 2012).

2.3.1 La teoría de Goleman sobre la Inteligencia Emocional

Goleman es una figura clave en el desarrollo del concepto de la Inteligencia Emocional, ya que ha sido uno de los primeros autores que puso en relevancia dicho concepto.

De esta manera, podemos definir el concepto de Inteligencia Emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (Goleman, 1999, p.430).

Según dicho autor, las emociones hacen referencia a “un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (Goleman, 1996, p.418).

Para Goleman, existen centenares de emociones, no obstante en su obra Inteligencia Emocional recoge el estudio realizado por Paul Ekman, donde se definen las 4 emociones básicas, que a la vez planteamos en nuestra propuesta de intervención. En dicho estudio, realizado por la Universidad de California, se concluyó que el miedo, la ira (o rabia), la tristeza y la alegría eran emociones básicas reconocidas en distintos pueblos y culturas a partir de la muestra de diferentes fotografías que reflejaban rostros con dichas expresiones.

“Cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción” afirma Goleman (1996, p22) con ello deja patente que la conducta humana no se guía únicamente por los conocimientos cognitivos de un individuo, sino que las emociones se encuentran en la raíz de la misma conducta humana predisponiéndonos a la acción, por tanto las emociones guían el comportamiento humano hasta tal punto de ser claves en la toma de decisiones o en la adquisición del aprendizaje.

De esta manera Goleman (1996) nos afirma que el aprendizaje no surge como algo aislado de estas emociones, sino que gracias al aprendizaje de las emociones básicas comentadas, se consigue consolidar una serie de hábitos neuronales que a la vez facilitaran la propia gestión emocional en situaciones posteriores.

Algunas de las medidas que nos presenta Goleman (1996) a tener presente en el proceso de aprendizaje de la Inteligencia Emocional hacen referencia por ejemplo al aprovechamiento del aprendizaje cooperativo, el cual se podría definir según Goleman (1996) como el empleo didáctico de grupos reducidos en que los alumnos trabajan para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Ello nos ayudará a obtener un mayor número de relaciones sociales entre nuestros alumnos y mediante su uso podemos crear situaciones para favorecer la aceptación de las características del alumnado.

Otro aspecto que nos recomienda Goleman hace referencia al análisis de las emociones en distintas situaciones, incluso llegando a la experimentación psicológica en las diferentes situaciones cotidianas en las que se pueda dar y a su posible generalización de lo aprendido a otros ámbitos de la vida.

Por su parte, el maestro debe de ofrecer un modelo de asertividad en las diferentes prácticas docentes e intentar dar mensajes en positivo de las diferentes situaciones a sus alumnos. Ello conlleva la experimentación de emociones positivas que nos resultara básico en el aprendizaje sobre la gestión emocional.

De lo contrario a estas teorías, según Goleman (1996) podemos llegar a observar como el analfabetismo emocional, es decir la incapacidad para reconocer e interpretar en nosotros mismos nuestras distintas experiencias emocionales, da sus frutos en emociones incontroladas que ha llevado a muchos adolescentes al consumo de drogas, embarazos no deseados, arrestos juveniles relacionados con delitos, etc. Con lo que se considera necesario instruir a nuestros alumnos en una verdadera competencia emocional desde la escuela para que estos no sean esclavos de sus emociones.

2.3.2 Estudios recientes sobre la Inteligencia Emocional

En estudios más actuales sobre inteligencia emocional como los de Pablo Fernández Berrocal y Desiree Ruiz Aranda (2008) por la Universidad de Málaga, se muestra como la escuela tradicionalmente ha dejado apartado el aprendizaje de competencias emocionales para centrarse únicamente en las de

carácter intelectual o físicas; incluso se cita la creencia que estos aspectos han permanecido durante muchos años a un plano privado de la persona “...los aspectos emocionales y sociales pertenecen al plano individual y, en este sentido, cada individuo es responsable de su desarrollo personal” (p.425).

En dicho artículo, también se relaciona la inteligencia emocional con sus beneficios más destacables, como son la mejora de las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la menor aparición de conductas disruptivas.

Para Fernández y Ruiz (2008) la enseñanza de estas habilidades depende de su práctica y de su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal que podamos dar a los alumnos sobre inteligencia emocional.

Otros estudios, como los de Cabello (2011) apuntan a la necesidad actual de intervenir de manera sistemática, planificada y explícita para favorecer una adecuada competencia emocional desde la escuela. Según cita dicho autor “los sentimientos y emociones están presentes en todas las actividades que realizamos con el alumnado en el aula” (p.178). Además, para Cabello, los maestros deben de cuidar la afectividad y estar atentos a las posibles carencias emocionales y sociales de los niños/as.

Queda así de manifiesto que el desarrollo de la competencia emocional no se puede dejar al azar de las vivencias personales de cada alumno, sino que es necesario educar las emociones en la escuela.

Cabello (2011), al igual que citábamos con Fernández y Ruiz (2008), se percata de que la escuela tradicionalmente se ha preocupado en mayor medida por los aspectos cognitivos de sus alumnos y por el progreso en dicho campo. No obstante, ello no nos lleva al logro de conseguir una educación integral, es decir una educación global de todos los aspectos de la persona, tanto cognitivo como social y afectivo, objetivos fundamentales hoy en día en la escuela occidental.

En este sentido, dichos estudios coinciden en que la figura del maestro resulta clave como modelo a seguir y en que se debería de dar pautas al alumnado para conocer las emociones y saber gestionarlas en las actividades cotidianas del aula como pueden ser los momentos de asambleas, las actividades de rincones y en todas las actividades que ello conlleva referente a las diferentes disciplinas del conocimiento.

De hecho Cabello encuentra dos grandes ventajas al dar relevancia a las emociones en el plano educativo. La primera es que apoyan la memoria, según Cabello (2011) “cuando vivimos algo que nos provocó una emoción especial lo recordamos con precisión...” (p.183). y la segunda es que gracias a ellas se detectan las amenazas con rapidez.

El mismo autor nos aporta una serie de sugerencias en torno al desarrollo de la inteligencia emocional como son: hacer reír a los niños, demostrarles afecto, jugar, correr, que se expresen mediante diferentes lenguajes como el plástico, el musical, el físico, trabajar con ellos las emociones negativas, facilitar la inteligencia intrapersonal y interpersonal y promover las mascotas, juguetes y objetos que dan gusto a un niño/a y pueden ayudar a una mejor integración en momentos iniciales.

2.4 Inteligencias Múltiples

De la misma manera que hemos puesto anteriormente de relevancia la necesidad de educar desde la escuela las emociones de nuestros alumnos; creemos que es igualmente relevante tener presente el cómo transmitir dicha educación emocional. Para ello, consideramos la teoría de Gardner referente a las Inteligencias Múltiples como la manera más adecuada para llevar a cabo la introducción del conocimiento de las emociones básicas en nuestra propuesta de intervención.

2.4.1 La teoría de Gardner sobre Inteligencias Múltiples

Podemos definir la inteligencia según Gardner (1995) como la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural.

Gardner (1995) describió una serie de inteligencias que han sido la base de muchos trabajos futuros: la inteligencia verbal-lingüística, lógico-matemática, corporal-cinética, visual-espacial, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista. A todas ellas les otorgó el mismo grado de importancia, hecho esencial, ya que hasta la época se concebía la inteligencia verbal-lingüística y

lógico-matemática como las dos únicas vías por las que medir la capacidad cognitiva. Así, se ponía el acento a la importancia de la pluralidad del intelecto.

Haciendo un breve resumen sobre las inteligencias propuestas por Gardner, las podríamos definir según el contenido de la Tabla 1: Resumen Inteligencias Múltiples.

Todas las inteligencias trabajan juntas en el afán de resolver problemas y alcanzar diversos fines culturales. Para Gardner la función de la escuela tenía que ser el de desarrollar las diferentes tipos de inteligencias, siempre teniendo presente los intereses y capacidades del alumnado. Por tanto, proponía una escuela centrada en el individuo, comprometida con el desarrollo del perfil cognitivo de cada estudiante.

Su teoría sobre aprendizaje escolar se basaba en dos principios fundamentales: el primero es que no todos los alumnos tienen los mismos intereses y capacidades y no todos aprendemos de la misma forma y el segundo habla sobre la imposibilidad de aprender todo lo que hay para aprender (Gardner, 1995).

Desde este prisma, coge importancia el poder indagar sobre los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos para poder ofrecer actividades didácticas que respeten todas las clases de inteligencias propuestas. En este sentido, se hace necesaria la creación de nuevas figuras en el centro educativo. Gardner destacaba la creación de 3 figuras especialistas. La primera la de un especialista evaluador que debía de evaluar los estilos de aprendizaje de los alumnos. La segunda, la creación de un gestor/mediador entre los alumnos y el currículum para poder personalizar en la medida de lo posible los contenidos a las características personales de los niños/as. La tercera referente a la creación de un gestor/mediador entre la escuela y la comunidad para analizar las oportunidades que ofrece la propia comunidad al alumno.

Concluyendo con todo ello, Gardner nos muestra la necesidad de transmitir los conocimientos que se adquieren en la escuela mediante diferentes tipos de lenguaje orientados a las diferentes inteligencias para favorecer la pluralidad de intelectos, así como el hecho de tener en cuenta los intereses de cada alumno para ofrecer una educación que no excluía a nadie.

Tabla 1: Resumen inteligencias múltiples.

AREA	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
LINGUISTICO - VERBAL	La habilidad de pensar en palabras y utilizar el lenguaje para expresar y percibir significados complejos.	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles.	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.
MATEMÁTICO - LÓGICA	La habilidad de calcular, cuantificar, utilizar el razonamiento lógico, considerar premisas hipótesis, pautas y relaciones y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar.	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto.
ESPACIAL	La capacidad de pensar de forma tridimensional y de percibir imágenes internas y externas, recrearlas, transformarlas y hacer que los objetos y uno mismo se muevan a través del espacio y de codificar y producir gráficos.	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos, Leer mapas, y gráficos hacer puzzles y laberintos, imaginar cosas, soñar despierto.	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando.
CORPORAL - CINESTÉSICA	La habilidad de manipular objetos y de coordinar y utilizar los músculos de forma harmónica, el equilibrio físico, la rapidez y la flexibilidad y la sensibilidad en el tacto.	Moverse, tocar y bailar, hacer teatro, los trabajos manuales, los oficios manuales y el lenguaje corporal.	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
MUSICAL	La sensibilidad para percibir tono, melodía, ritmo y entonación.	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música.	Usando ritmos, melodías, cantando, escuchando música y melodías.
INTERPERSONAL	La capacidad de entender a las personas e interrelacionarse con ellas. La habilidad de liderar, organizar, comunicar, resolver conflictos y vender.	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente.	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
INTRAPERSONAL	La capacidad de entenderse a uno mismo, reconociendo los puntos fuertes y debilidades propias y estableciendo objetivos personales.	Trabajar solo, reflexionar, perseguir los intereses propios; fomentar la auto-disciplina.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
NATURALISTA	La capacidad de observar la naturaleza y entender sus leyes y procesos, haciendo distinciones e identificando la flora y la fauna.	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajando en el medio natural, explorando los seres vivos, aprendiendo acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza.

Extraído de: Nicholson-Nelson, 1998, (*Developing Students ' Multiple Intelligences*)

2.4.2 Estudios recientes sobre las Inteligencias Múltiples

Muchos estudios recientes se han basado en las ideas originales de Gardner para llevar a cabo sus propuestas educativas. Por ejemplo, para Ander-Egg (2006) son muchos los profesores que conocen las teorías de las Inteligencias Múltiples de Gardner, no obstante solamente unos pocos de ellos las han tratado de forma natural en el aula de la escuela.

Para este autor los maestros deben de conocer qué inteligencias son las que predominan en sus alumnos, ya que como decía Gardner (1995) cada individuo posee las 8 inteligencias en mayor o menor medida. Pero además de ello deben de “conocer su contexto y las circunstancias (culturales, sociales, económicas y ambientales) en que se desarrolla cada individuo” (p.4).

Ander-Egg (2006) considera que la mayor contribución de la teoría de las Inteligencias Múltiples ha sido sugerir a los docentes que debían de expandir su repertorio de técnicas, herramientas y estrategias más allá de las que comúnmente se utilizaban en las aulas. De esta forma, la teoría de Gardner no conlleva un cambio de paradigma educativo, sino que más bien ha conseguido importantes aportes a la innovación pedagógica.

Por otra parte dicho autor se plantea si solo se deben de favorecer las inteligencias fuertes, es decir aquellas que predominan en la capacidad cognitiva del individuo, en detrimento de las débiles (definidas en contraposición a las fuertes). Para el autor se pueden favorecer las inteligencias débiles hasta el punto de conseguir una competencia notable, en este caso pone el énfasis a la importancia de los métodos pedagógicos en la enseñanza de las Inteligencias Múltiples.

Parece ser que otros estudios apuntan en la misma línea, es el caso de De Luca (2004) o Gomis (2007). En dichas propuestas, se nos vuelve a subrayar que todos los niños disponen de las 8 inteligencias y que es el aspecto genético y ambiental son los que ayudan al desarrollo de unas u otras inteligencias. En este sentido se vuelve a hacer énfasis en los métodos de enseñanza y en las experiencias educativas relacionadas con los intereses y capacidades particulares de la persona como factor clave para el desarrollo de las diferentes inteligencias que potencialmente poseemos como individuos.

Considerando como ha favorecido la escuela tradicionalmente a las inteligencias creemos que es relevante una de las aportaciones que hace De Luca (2004) según la cual nuestro sistema educativo no es neutro, es decir no se le presta la misma atención a todos los estilos de aprendizaje, ni se valora por igual todas las inteligencias o capacidades. Para ello nos pone un ejemplo tan sencillo como el horario escolar donde observamos cómo no se le dedica el mismo tiempo a desarrollar la inteligencia corporal que la inteligencia lingüística. Además considera que aspectos como la inteligencia emocional en la escuela se ignoran, “no es tanto que no la considere importante, es que su aprendizaje se da por supuesto” (p.4).

Por otro lado, Gomis (2007) nos propone una serie de puntos muy interesantes a tener en cuenta en este proceso de enseñanza-aprendizaje si queremos tener presente las Inteligencias Múltiples en nuestro trabajo. Algunas de ellas son: ampliar las experiencias educativas, evaluar, detectar y apoyar los puntos fuertes de los alumnos en las diferentes áreas; fomentar y desarrollar los puntos fuertes atendiendo a la diversidad del alumnado y favorecer la transferencia de los puntos fuertes de los niños para el desarrollo de otras áreas en las que tengan menor dominio.

Algunos de los resultados que se han ido obteniendo con las Inteligencias Múltiples en el aula nos las aporta De Luca (2004), mediante el estudio después de diez años de aplicación en algunos centros educativos:

Minimizar los problemas conductuales, aumentar la autoestima, desarrollar la cooperación, incrementar el número de líderes positivos, un crecimiento del interés y afecto por la escuela y el estudio, la presencia constante del humor y un incremento del conocimiento en un 40% (p.9-10).

Considerado todas estas aportaciones queda justificado el aporte esencial que nos puede dar la teoría de las Inteligencias Múltiples aplicadas al ámbito educativo así como todas sus virtudes, las cuales no debemos de ignorar a la hora de llevar a cabo nuestra propuesta de intervención.

2.5 Marco legislativo

Tras la exposición de las diferentes teorías que destacan la importancia de una educación emocional para el correcto desarrollo integral en el niño se hace necesario hacer alusión a la legislación vigente sobre educación emocional en el ámbito de la educación infantil.

Primero de todo tenemos que tener en cuenta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 4.5. 2006. En dicha Ley se pone énfasis en la educación de las capacidades afectivas. Concretamente encontramos esta información en el Preámbulo y Título II Equidad en la educación (pp. 1296,1298); Capítulo I, Principios y fines de la educación (pp. 1300, 1301), Título I, capítulo I, II y III (pp. 1303-1305).

Por otro lado, si atendemos a las competencias específicas en materia de educación de la Generalitat de Catalunya, encontramos la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. (DOGC 5422 - 16 .07. 2009), donde en el artículo 2, apartado a) se nos comenta que el sistema educativo se rige por los principios específicos siguientes: la formación integral de las capacidades intelectuales, éticas, físicas, emocionales y sociales de los alumnos que les permita el pleno desarrollo de la personalidad... y en el apartado b) se nos comenta la vinculación entre pensamiento, emoción y acción que contribuye a un buen aprendizaje y conduce a los alumnos a la madurez y satisfacción personal.

Así mismo, se hace necesario comentar el Decreto 102/20140, de 3 de agosto, de autonomía de centro educativo. (DOGC 5686 – 5.8.2010), donde en el artículo 15.1 Acción tutorial se comenta la finalidad de ésta para contribuir, en colaboración con las familias, al desarrollo intelectual, emocional y moral.

Además, debemos tener de la misma manera presente el Decreto 181/2008, de 9 de setiembre. (DOGC 5317-12.2.2009). En dicho decreto se regula la educación infantil en Cataluña y donde se nos hace constancia de la importancia del bienestar emocional.

Por otra parte, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, ha ido haciendo énfasis en los últimos cursos escolares en la introducción del Projecte de Convivència i Èxit Educatiu en los centros escolares para mejorar diferentes aspectos educativos, entre ellos el de la educación emocional.

En conclusión, y atendiendo al marco legislativo presentado, se nos muestra un amplio abanico de posibilidades que nos permite elaborar nuestra propuesta de intervención, ya que en él se resume la importancia de atender tanto al aspecto cognitivo como al emocional en el desarrollo de nuestro alumnado.

3. Justificación del marco empírico y propuesta de intervención

El informe Delors (UNESCO, 1998) nos afirma la importancia de la educación emocional como un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental para la prevención, ya que muchos problemas relacionados con la persona y la educación tienen su origen en el ámbito emocional.

Así mismo, se ha demostrado que mientras el cociente de inteligencia⁵ medio ha aumentado en los últimos años, el cociente emocional⁶ disminuye favoreciendo la falta de empatía, intolerancia, frustración... (Collell y Escudé, 2003). En este sentido, el cociente intelectual se ha relacionado tradicionalmente con el nivel de conocimientos que un individuo posee, es decir con su capacidad cognitiva; mientras que el cociente emocional se relaciona con la capacidad del sujeto para conocer y reconocer sus propias emociones y la de los otros, así como en la capacidad de gestionarlas.

Por tanto, uno de los objetivos de la educación y de la propuesta que presentamos, es conseguir un aprendizaje que tenga en cuenta el aspecto emocional de los alumnos en nuestra aula, una educación que favorezca la comprensión y gestión de las propias emociones y de las de los demás. Para ello, la propuesta se sumerge en las emociones básicas que rigen la conducta

⁵ El cociente intelectual se calcula aplicando la división entre edad mental y edad cronológica. Un ejemplo de ello lo encontramos en test estandarizados como el WISC IV, Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (TEA Ediciones, 2012).

⁶ El cociente emocional se puede obtener mediante los resultados de algunos test estandarizados como el MSCEIT, Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso, de Mayer, Salovey y Caruso o el test Moldes-Test de Estrategias Cognitivo-Emocionales de Hernández-Guanir (TEA Ediciones, 2012).

de toda persona con el objetivo general que los alumnos lleguen a desarrollar una verdadera competencia emocional.

Para ello realizaremos una encuesta para conocer la situación actual sobre la educación de las 4 emociones básicas comentadas en el marco teórico, así como su metodología de enseñanza; para después ofrecer una propuesta de intervención sobre la necesidad de educar estas emociones (la rabia, el miedo, la tristeza y la alegría) de una manera natural y sistemática, y hacerlo atendiendo las diferentes inteligencias que la diversidad de nuestros alumnos aportan al aula.

Todo ello queda totalmente justificado desde un marco teórico y normativo. Así, desde los apartados 2.2 desarrollo psicofísico, 2.3 Inteligencia Emocional y el apartado 2.4 Inteligencias Múltiples se ha hecho constancia de la importancia de la educación emocional en un aprendizaje integral y de las posibilidades de los alumnos de estas edades, además ha quedado de manifiesto la poca tradición que ha habido tradicionalmente en la escuela por estos objetivos, enfatizando los conocimientos cognitivos por encima de las competencias emocionales, las cuales se daban por supuesto que el alumno aprendía por el mismo, dejando al azar de su entorno y de sus experiencias un aspecto tan importante para el desarrollo del individuo como justifica Goleman y diferentes autores posteriores basados en sus propios principios.

De la misma manera, queda justificada la necesidad de plantear actividades educativas teniendo en cuenta las diferentes inteligencias del individuo, no todos los alumnos son iguales genéticamente y no todos los alumnos tienen un mismo contexto (familiar, social o económico) por tanto no todos los alumnos aprenden de la misma manera y en este sentido si queremos obtener una educación de calidad debemos de dar oportunidades para que todos ellos se desarrollen como personas favoreciendo las múltiples inteligencias en el aula.

Por otro lado, como se ha expuesto en el apartado 2.5 Marco legislativo, encontramos diferentes leyes y decretos que hacen énfasis en la importancia de una educación integral, donde el aspecto emocional sea tan reconocido como lo ha sido tradicionalmente el aprendizaje de conceptos cognitivos. Es decir, que además de adquirir conocimientos teóricos y prácticos, los alumnos deben de alcanzar una adecuada competencia emocional para la correcta gestión de esos conocimientos y más allá, para una verdadera gestión de vida.

La ley madre recogida en el Boletín Oficial del Estado que habla sobre estos conceptos es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Además, atendiendo a las competencias específicas en materia de educación de la comunidad autónoma de Cataluña, en el Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, queda recogida esta información en la Ley 12/2009, de 10 de julio y en el Decreto 102/20140, de 3 de agosto; así como en el Decreto 181/2008, de 9 de setiembre.

A modo de conclusión y partiendo de todo lo expuesto, nuestra propuesta se dirige a conseguir uno de los fines principales de la educación, como es la de favorecer la educación integral mediante el apoyo a la competencia emocional y a las inteligencias múltiples.

De esta manera, pretendemos introducir el estudio y análisis de las 4 emociones básicas de una manera natural en la práctica educativa en los niños de P5 de educación infantil. Desde nuestro proyecto se asume que mediante esta intervención los alumnos/as estarán más preparados en su propia regulación emocional, lo cual repercutirá de manera positiva en su crecimiento personal y en sus estrategias de afrontamiento.

Todo ello presenta mayor importancia en la etapa de educación infantil, ya que es considerada como aquella donde se deben de poner las bases para el desarrollo futuro. Además, gracias a nuestra propuesta, conseguiremos una mejor comprensión del sí mismo, de su entorno y del conocimiento de los diferentes tipos de lenguaje, objetivos fundamentales en la etapa que nos corresponde. Esto es gracias a que la inclusión de la educación emocional nos va a permitir que los niños/as conozcan mejor sus propias emociones y las de los demás. Así mismo mediante a las propuestas de Gardner vamos a favorecer la expresión y comprensión de los diferentes tipos de lenguajes.

En todo el proceso, resultará básico propiciar una actitud positiva, de curiosidad ante las nuevas situaciones a partir del juego y favorecer el aprendizaje significativo, entendido como aquel que parte del conocimiento previo del alumno, de sus intereses y de su contexto más cercano como de hecho los estudios sobre Inteligencia Emocional e Inteligencias Múltiples ya nos aconsejaban.

4. Desarrollo del marco empírico

En los siguientes apartados, vamos a ir desgranando los objetivos principales y los objetivos específicos del proyecto de intervención, así como los instrumentos que utilizaremos para llegar a tal fin.

4.1 Objetivos

Los objetivos generales del proyecto se pueden resumir en dos:

El primero es conocer la práctica educativa actual referente a la educación emocional en aulas de P5 de educación infantil la comarca del Alt Empordà (Girona).

El segundo es proporcionar una propuesta de intervención para estos alumnos con el objetivo de favorecer su competencia emocional mediante la introducción de las 4 emociones básicas planteadas con anterioridad y en base a las teorías de la Inteligencia Emocional de Goleman y de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

Los objetivos específicos referentes a la práctica docente en educación infantil son:

- Conocer el estado de la educación emocional en educación infantil.
- Conocer el uso de los diferentes tipos de habilidades intelectuales en la enseñanza actual.
- Conocer el grado de acuerdo sobre la aplicación de una propuesta de intervención que favorezca la educación de las emociones mediante actividades que respeten las diferentes habilidades intelectuales.

Por otro lado, los objetivos específicos que pretendemos alcanzar mediante la propuesta de intervención se resumen en ayudar al alumnado a:

- Conocer e identificar las emociones propias.
- Conocer e identificar las emociones de los compañeros.
- Descubrir y comprender diferentes tipos de lenguaje.
- Aprender a trabajar de manera cooperativa.
- Identificar los aspectos positivos de nuestros compañeros/as.

- Realizar actividades que favorezcan la creación de vínculos adecuados entre los alumnos/as.

4.2 Hipótesis

Una vez comentados los objetivos de nuestra propuesta de intervención, nos vamos a centrar en las hipótesis que se sustentan en los mismos y en el marco teórico desarrollado anteriormente.

Nuestra primera hipótesis del proyecto hace referencia a que pese que los maestros hoy en día realizan actividades referentes a la educación de las emociones en el nivel educativo de P-5, éstas no se concretan de manera sistemática en la programación anual.

Dicha hipótesis viene fundamentada por las ideas de Goleman y muchos de los estudios presentados posteriormente en referencia a la Inteligencia Emocional donde se enfatizaba que los centros educativos procuran un desarrollo de las habilidades intelectuales por encima de la educación emocional. De esta manera, se produciría un déficit en el desarrollo de la competencia emocional, al no estar realmente planificada con propuestas de intervención concretas, explícitas y sistemáticas.

Nuestra segunda hipótesis, hace referencia a que a la hora de proponer las actividades de enseñanza y aprendizaje no damos las mismas oportunidades a todo el alumnado, centrándonos en las habilidades lingüístico-verbales de manera preferente. De esta manera, facilitamos el éxito educativo a aquellos alumnos más predispuestos al aprendizaje bajo este tipo de habilidades intelectuales concretamente. De hecho, las aportaciones de Gardner y los estudios posteriores ya hacían referencia a esta misma problemática y a la necesidad de favorecer todas las habilidades intelectuales de una manera equilibrada, es decir dándole la misma importancia y atendiendo a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Por último, nuestra tercera y última hipótesis se basa en la idea de que la mayoría del personal docente es consciente de la necesidad, en la escuela actual, de favorecer la competencia emocional y por tanto estará interesado en aplicar una propuesta de intervención basada en un eje temático sobre las

emociones básicas, partiendo de la idea de favorecer todas las habilidades intelectuales con las que sus alumnos son capaces de adquirir el aprendizaje.

4.3 Variables de estudio

Una vez definidos los objetivos e hipótesis de nuestro proyecto de intervención, nos disponemos a presentar las variables que de ellas se extraen como objeto de estudio y análisis.

De esta manera, nos surgen tres variables independientes que se correlacionan con nuestras tres hipótesis, es decir tres variables que hacen referencia al conocimiento y creencias que tienen los maestros respecto a la educación de las emociones básicas en educación infantil, al conocimiento y creencias que tiene la misma muestra sobre las diferentes inteligencias propuestas a lo largo del estudio y por último a la motivación y el interés del profesorado en aplicar una propuesta que relacione la enseñanza de las emociones básicas mediante una metodología que respete las inteligencias múltiples.

Dichas variables independientes van estrechamente relacionadas con sus correspondientes variables dependientes. En este estudio hacen referencia a la puesta en práctica de intervenciones sobre educación emocional en las aulas de educación infantil.

4.4 Metodología

A partir de ahora, nos vamos a centrar en la metodología que hemos seguido para poder cumplir y verificar nuestros objetivos e hipótesis en el marco empírico.

4.4.1 Muestra

La muestra seleccionada para el trabajo de investigación comprende los 69 centros educativos ordinarios de la comarca de l'Alt Empordà (situada al noreste de la provincia de Girona) que la Generalitat de Catalunya contempla

en su página web oficial y que ofrecen la posibilidad de cursar P5 del nivel de educación infantil en sus aulas.

Las poblaciones contempladas por orden alfabético dentro del Alt Empordà que han recibido nuestra petición de estudio son: Agullana, Armentera, Avinyonet de Puigventós, Bàscara, Biure, Boadella d'Empordà, Borrassà, Cabanes, Cadaqués, Capmany, Castelló d'Empúries, Cistella, Colera, Darnius, Escala, Espolla, Far d'Empordà, Figueres, Fortià, Garrigàs, Garriguella, Jonquera, Lladó, Llançà, Llers, Maçanet de Cabrenys, Navata, Ordís, Palau-saverdera, Pau, Peralada, Ponts de Molin, Port de la Selva, Portbou, Roses, Sant Climent Sescebes, Sant Miquel de Fluvià, Sant Pere Pescador, Santa Llogaia d'Àlguema, Saus, Vajol, Ventalló, Vilabertran, Viladamat, Vilafant, Vilajuïga, Vilamacolum, Vilamalla y Vilanant.

La capital de comarca es Figueres, donde se sitúan la mayor concentración de centros educativos. Según el Institut d'Estadística de Catalunya (2012), por nivel de población y por tanto de centros escolares les siguen las poblaciones de Roses, Castelló d'Empúries y l'Escala.

Estas 4 poblaciones son las únicas donde hemos encontrado más de un centro educativo en las que poder realizar nuestra propuesta de estudio. El resto de poblaciones son pequeñas localidades, muchas de ellas rurales, que cuentan con un solo centro educativo para sus escolares.

4.4.2 Herramientas

Para poder cumplir nuestros objetivos e hipótesis, hemos decidido realizar una encuesta que nos permita dar respuesta a dichos planteamientos. La encuesta se ofrece por vía correo electrónico a los 69 centros educativos de la comarca seleccionada y mediante la tecnología de Google Drive, la cual facilita el proceso de envío, recogida y análisis de datos.

Dicha encuesta comprende un total de 13 preguntas dirigidas al personal docente tutor de P5, con el objetivo fundamental de conocer el uso de la educación emocional en sus aulas y por tanto de la realidad educativa en nuestro entorno más inmediato.

La confección de la encuesta se ha realizado en términos generales para recoger información de tipo cuantitativa, es decir se les ofrece una selección de

respuestas marcadas previamente para que los encuestados seleccionen la que más se adapte a su realidad. Con ello conseguimos cuantificar los resultados de la encuesta para dar respuesta a nuestras hipótesis de estudio. No obstante, algunas de las preguntas dejan un pequeño margen de respuesta abierta para que puedan expresar de una manera más amplia sus motivaciones u opiniones.

De esta manera, vamos a analizar más detenidamente la estructura de la encuesta según los diferentes objetivos que plantean las diversas preguntas realizadas para dar respuesta a nuestras hipótesis planteadas anteriormente.

Las preguntas 1 y 2 hacen referencia a la experiencia profesional y al tipo de centro, es decir si este es público, concertado o privado. Las preguntas comprendidas entre la 3 y la 6 tienen como objetivo conocer las creencias de los tutores hacia la necesidad e importancia de trabajar la educación emocional en sus aulas, así como conocer su uso actual.

Las preguntas 7, 8 y 9 están destinadas a descubrir la importancia que dichos maestros le dan a las 8 inteligencias de las cuales nos hablaba Gardner y que demuestran la necesidad de trabajar de una manera global todas las habilidades intelectuales para dar las mismas oportunidades a todo el alumnado.

Por otro lado, las preguntas 10, 11 y 12 relacionan la necesidad de educar las emociones con la importancia de hacerlo mediante un método que respete todas las habilidades intelectuales del alumnado. En este sentido, con dichas cuestiones queremos conocer la predisposición de los maestros en aplicar la propuesta de intervención que planteamos en nuestro proyecto.

Por último, hemos incluido una última pregunta para que los maestros realicen las observaciones que consideren oportunas referentes a la encuesta que se les ha proporcionado, con el objetivo de recoger sus motivaciones u opiniones personales.

4.5 Resultados

A continuación, ofrecemos los resultados de la encuesta para más adelante ser analizados y discutidos cogiendo como referencia la revisión bibliográfica aportada en este trabajo.

En este sentido, una vez enviada la encuesta a los 69 centros educativos que hacíamos mención en el apartado referente a la muestra, hemos obtenido un total 17 respuestas sobre el total de centros que recibieron nuestra petición, lo que corresponde a una participación activa del 25%.

La totalidad de respuestas que hemos recibido pertenecen a centros públicos. Este fenómeno supone una limitación a la hora de extraer nuestras conclusiones, ya que no disponemos de datos referentes a la práctica docente en centros concertados o privados. Por tanto, los datos obtenidos, y posteriormente sus conclusiones, se deberán basar en la práctica docente de los centros públicos de l'Alt Empordà.

Analizando ya lo resultados de la encuesta y en primer lugar, si nos centramos en los años de experiencia que llevan ejerciendo como docentes los encuestados, nos percatamos de que la mayoría de ellos cuentan con una experiencia ya contrastada, es decir llevan ejerciendo un mínimo de 6 años, como se demuestra en la figura 1.

De esta forma, los resultados obtenidos dejan a un lado aquel personal docente novel que pueda tener a priori un menor conocimiento práctico sobre las necesidades del alumnado.

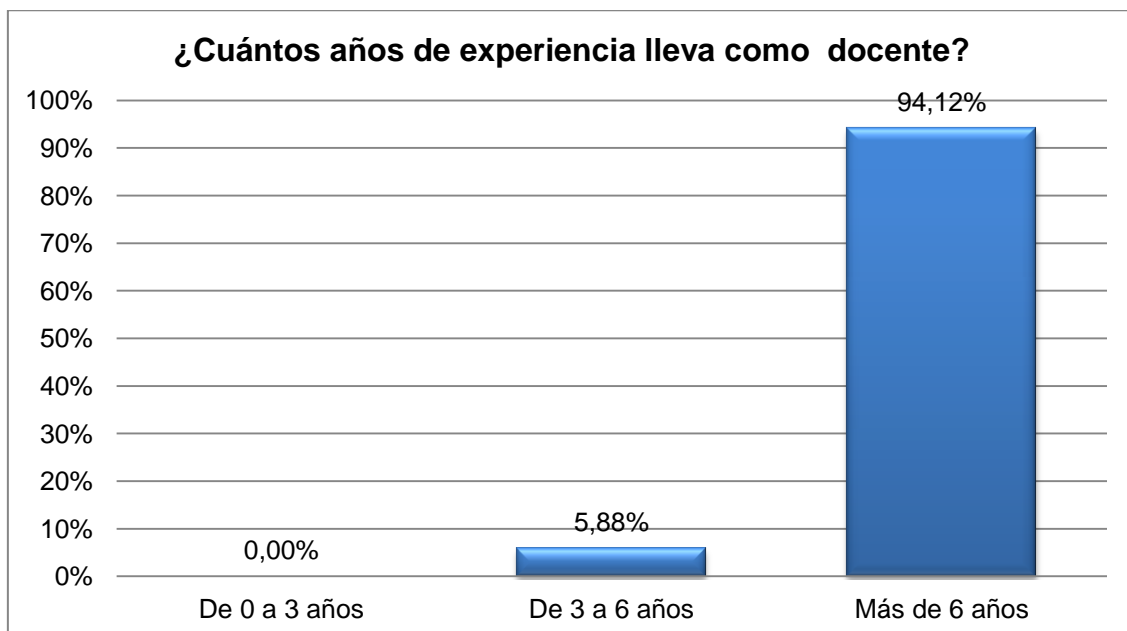


Figura 1. Respuestas a la pregunta sobre los años de experiencia docente

A partir de ahora nos vamos a centrar en ofrecer aquellos resultados obtenidos en la encuesta que hacen referencia a las creencias de los tutores de P5 sobre la necesidad de trabajar las emociones básicas en el aula, así como en los resultados que nos aportan información referente al trabajo que se ha realizado o se está realizando respecto a ellas.

Los resultados surgen después de la recogida de la información obtenida en aquellas preguntas comprendidas entre la nº3 y nº6 de la encuesta. Dichas cuestiones hacen referencia a la necesidad de trabajar la educación emocional, al trabajo realizado sobre las emociones básicas, así como a la importancia que le damos a este proceso y a la planificación de éstas a lo largo del curso escolar.

En este sentido observamos, como se nos muestra en las figuras 2 y 3, que casi la totalidad del profesorado cree necesario trabajar la educación emocional de forma explícita y sistemática en sus aulas, pero en cambio un 47% de ellos no han trabajado las emociones básicas de esta manera.

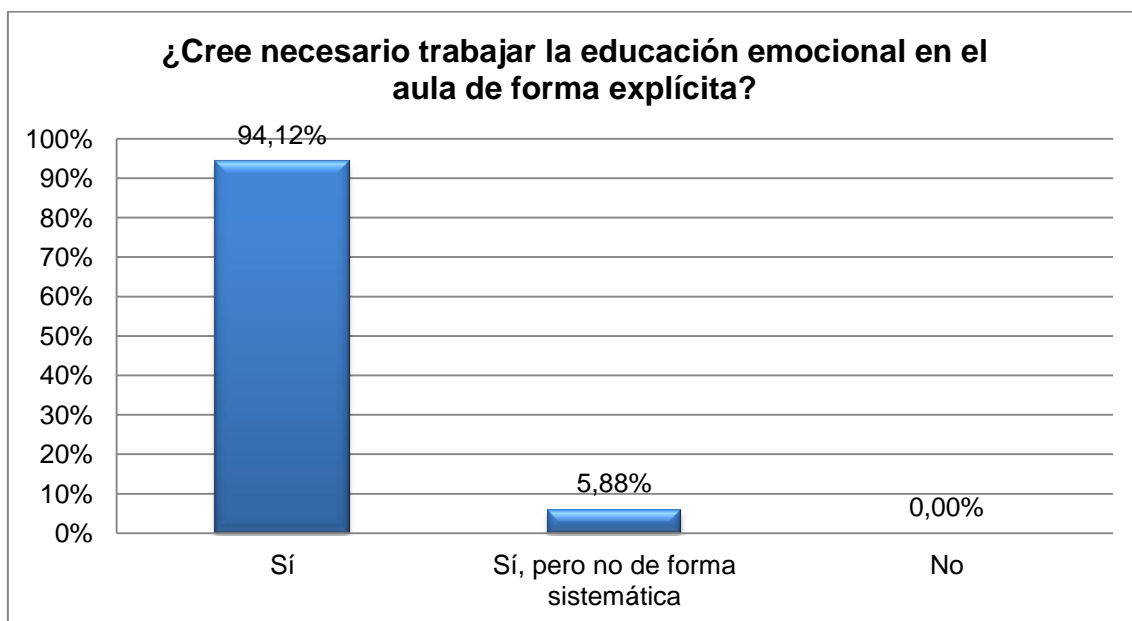


Figura 2. Respuesta a la pregunta sobre la necesidad de trabajar la educación emocional de forma explícita



Figura 3. Respuesta a la pregunta sobre si se ha trabajado las emociones básicas en el aula

Una vez demostrado empíricamente que el 47% de los tutores no realizan un trabajo sistemático de las emociones básicas, observamos como en la figura 4 casi la totalidad del profesorado consideraría importante realizar este tipo de actividades en educación infantil.

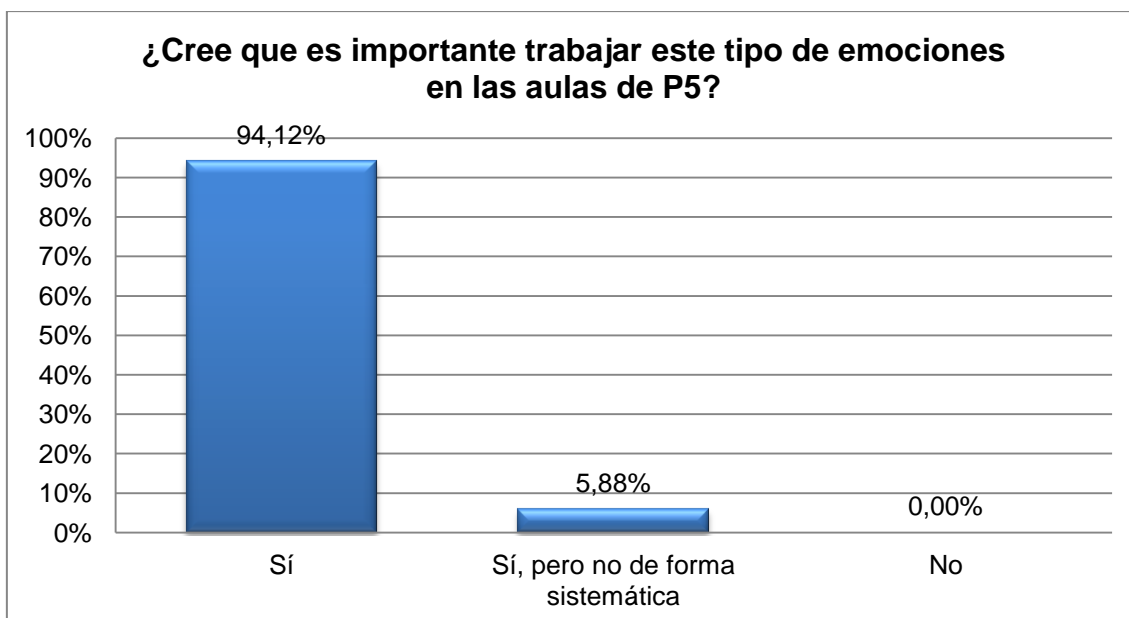


Figura 4. Respuesta a la pregunta sobre la importancia de trabajar las emociones básicas en P5

Además, y siguiendo en esta línea, la figura 5 nos muestra como el 41% de los docentes que han trabajado dichas emociones básicas lo hacen sin incluir las actividades de sus propuestas educativas en la programación anual. Lo que nos confirma la falta de planificación y sistematización (ver figura 3).

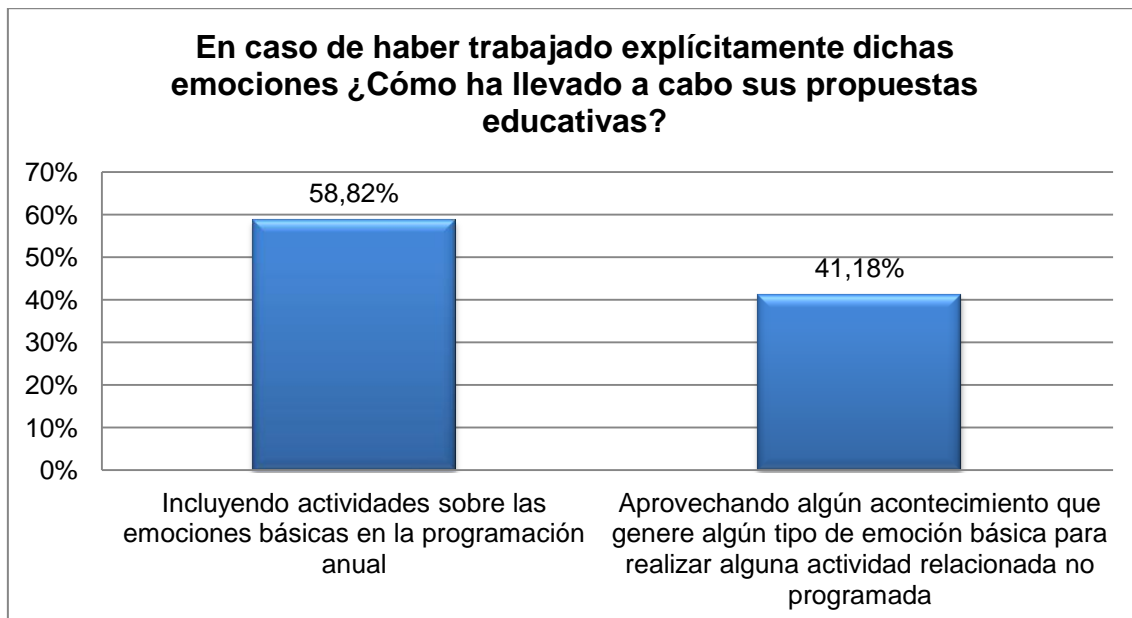


Figura 5. Respuesta a la pregunta sobre cómo se ha llevado a cabo las propuestas educativas en caso de haberse trabajado explícitamente las emociones básicas

Una vez mostrado los resultados obtenidos referentes al estado y uso de la educación emocional en las aulas de P5, nos vamos a centrar en aquellos resultados que hacen referencia al uso de las inteligencias múltiples en las aulas de P5, así como en observar la importancia que le otorga el profesorado a cada una de las inteligencias y sus creencias sobre qué habilidades intelectuales resultarían prioritarias fomentar en el desarrollo del alumno/a.

De esta manera, en las figura 6 y 7 se nos muestra como la mayoría del profesorado utiliza con mayor frecuencia actividades que impliquen habilidades lingüístico-verbales.

Concretamente, en la figura 6 observamos el porcentaje de utilización de actividades respecto a cada habilidad intelectual, alcanzando un 82,35% la frecuencia de uso elevado o “muy frecuente” de actividades que implican habilidades lingüístico-verbales. En la misma línea, la figura 7 nos muestra la media de cada habilidad intelectual en una escala del 1 al 4, obteniendo una media de 3,82 sobre 4 puntos para la habilidad lingüístico-verbal, la cual

contrasta principalmente con habilidades intelectuales como la espacial-visual o la musical que no consiguen llegar a los 3 puntos.

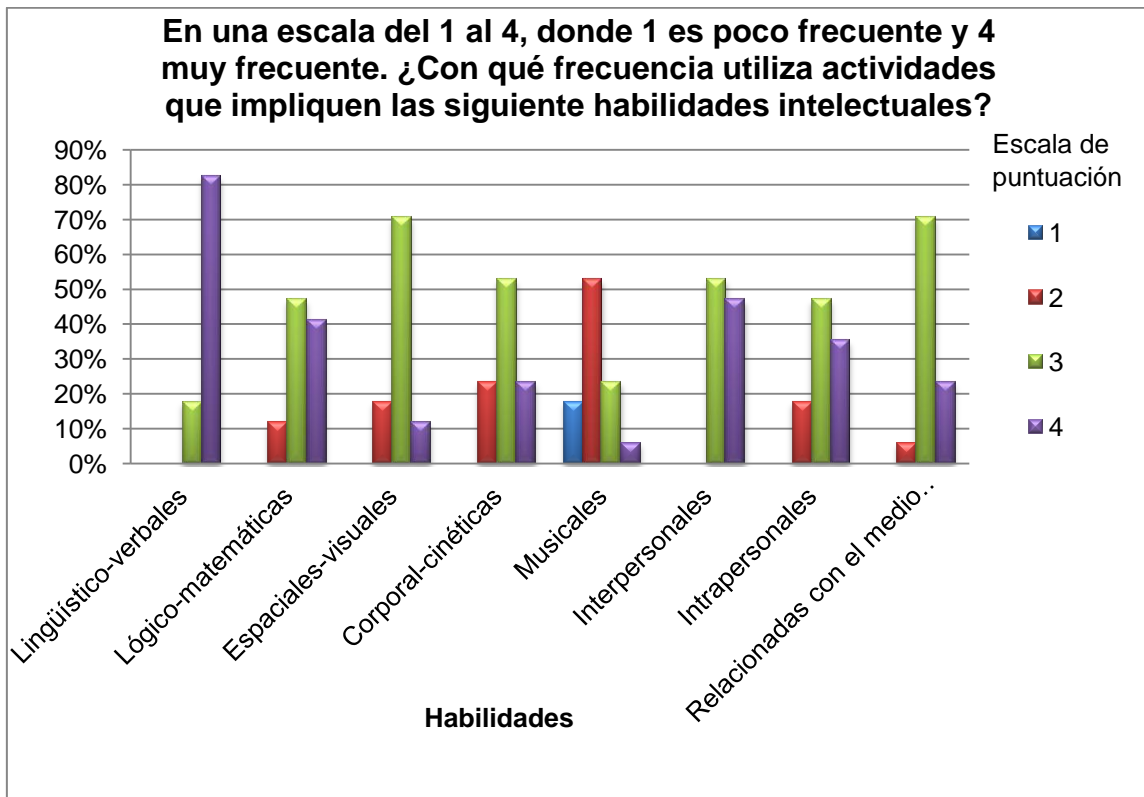


Figura 6. Respuesta a la pregunta sobre la frecuencia de uso de actividades que impliquen las Inteligencias Múltiples

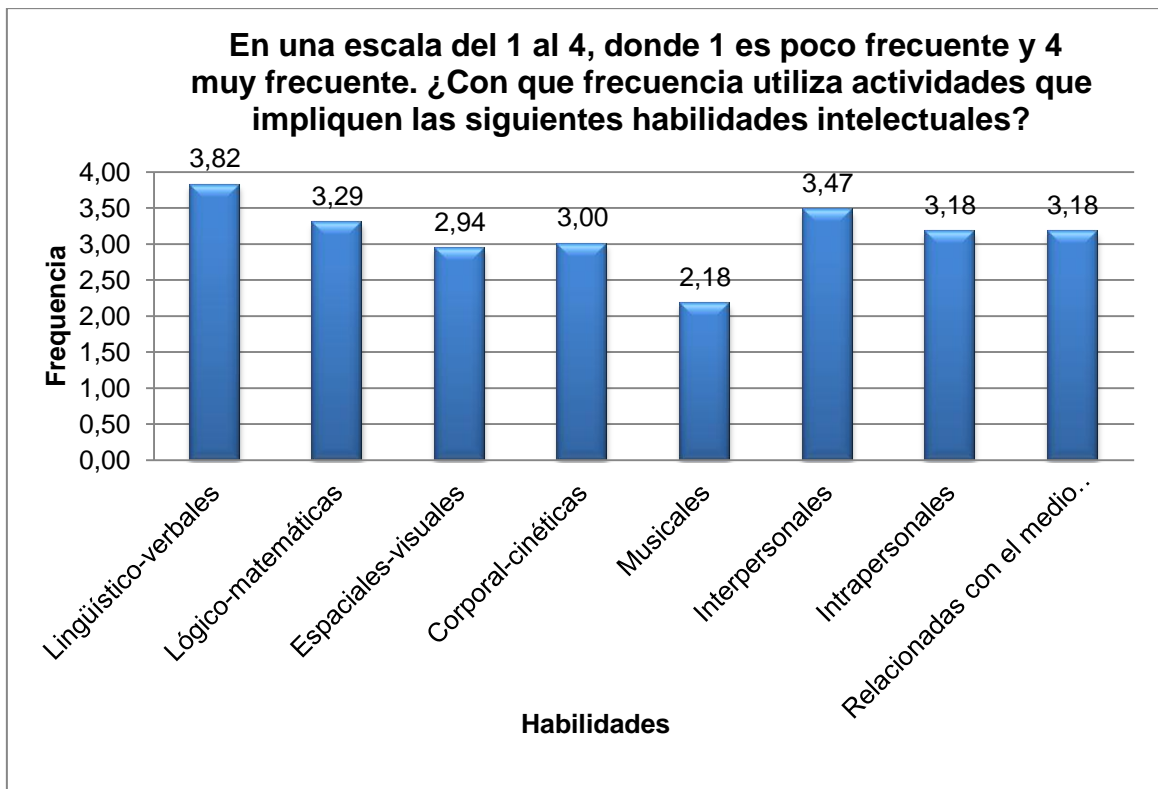


Figura 7. Respuesta a la pregunta sobre la frecuencia de uso de actividades que impliquen las Inteligencias Múltiples

Los resultados han demostrado que en la práctica docente se utiliza unas habilidades intelectuales por encima de otras, situando en primer lugar las habilidades lingüístico-verbales y dejando en un segundo plano principalmente las habilidades espacio-visuales y musicales. En cambio, observamos como en las figuras 8 y 9 casi la totalidad de los tutores encuestados tienen la firme creencia de que todas las habilidades intelectuales poseen la misma importancia.

En este sentido, nos percatamos cómo incluso las habilidades interpersonales e intrapersonales superan el porcentaje de las habilidades lingüístico-verbales, que son las más utilizadas por el profesorado (véase figura 6).

En dicha gráfica, incluimos una opción de pregunta abierta para que nos indicaran los motivos que les llevaban a pensar que tuvieran o no la misma importancia. Sólo hemos recibido una respuesta en la que se argumenta que no tienen la misma importancia porque tenemos que dar preferencia a aquellas que destacan en cada niño/a.



Figura 8. Respuesta a la pregunta sobre el grado de importancia de las diferentes inteligencias



Figura 9. Respuesta a la pregunta sobre que inteligencias se consideran más importantes

Por último, presentamos los resultados obtenidos referentes a la predisposición del profesorado de P5 a trabajar las emociones básicas mediante una metodología que respete las diferentes habilidades intelectuales.

De esta manera, en la figura 10 observamos como la totalidad del profesorado sí que ha hecho dicho planteamiento en su práctica docente, pero un 29,41% de ellos lo ha llegado a incluir en la programación anual.

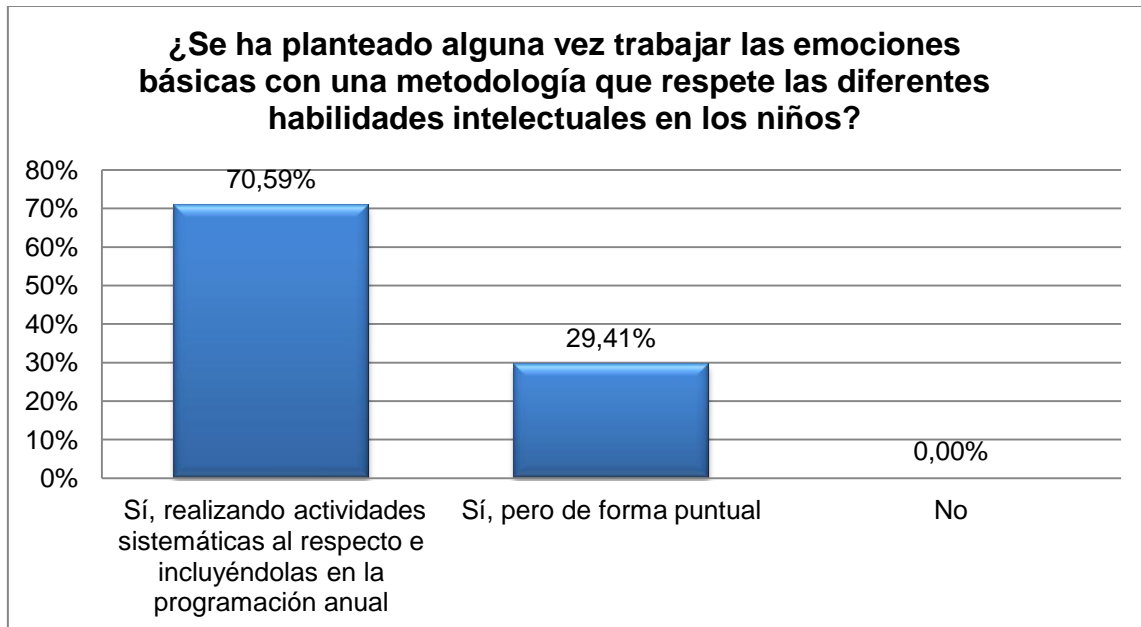


Figura 10. Respuestas a la pregunta sobre el trabajo de las emociones básicas mediante una metodología que respete las diferentes habilidades intelectuales

Pese a estas diferencias, encontramos casi una respuesta en común a la hora de considerar que un programa basado en fortalecer dichas variables sería efectivo para el desarrollo de la competencia emocional. De ello da muestra las figuras 11 y 12, donde un 94,12% de los encuestados tienen la creencia que un programa basado en los conceptos de educación emocional e inteligencias múltiples sería efectivo para el desarrollo de la competencia emocional y además estarían interesados en aplicarlo en sus respectivas aulas.

En la encuesta, ofrecimos también la posibilidad de que los tutores pudieran expresar su opinión al respecto de ambas cuestiones. No obstante, pocos han sido los que nos han dejado algún comentario y los que lo han hecho se han limitado a constatar la necesidad de favorecer las emociones por su importancia en el desarrollo global, así como las inteligencias múltiples para no excluir a ningún alumno en sus posibilidades de aprendizaje. De esta manera, se ha considerado con la etiqueta de “interesante” el poder conocer otras

propuestas educativas sin llegar a especificar motivaciones de carácter más concretas.

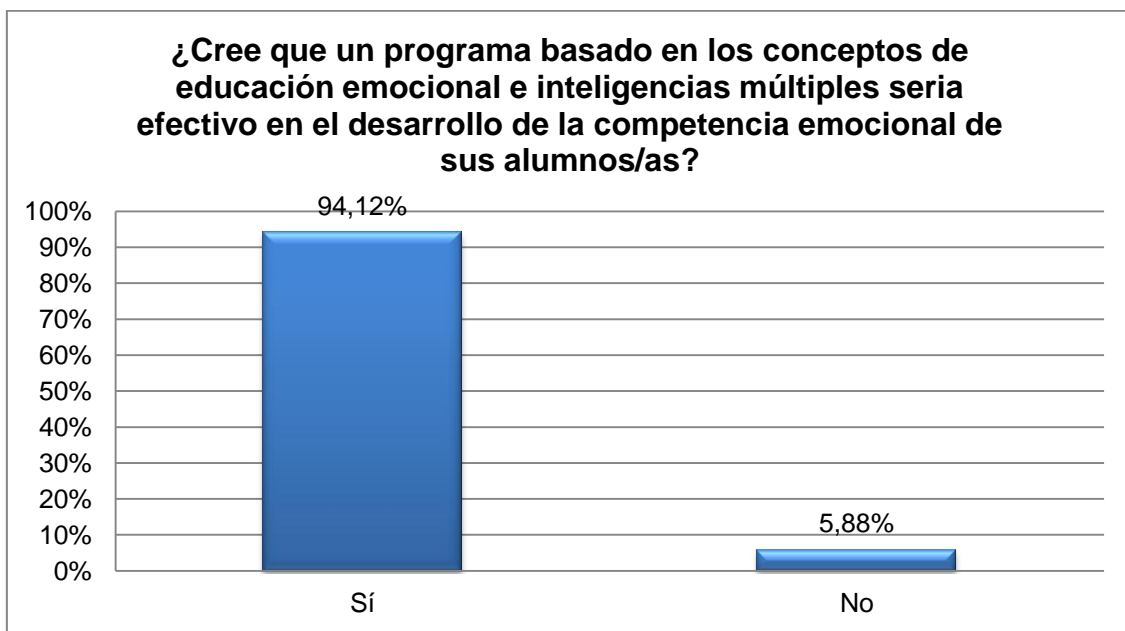


Figura 11. Respuestas a la pregunta sobre la conveniencia de aplicar un programa basado en los conceptos de educación emocional e inteligencias múltiples para el desarrollo de la competencia emocional

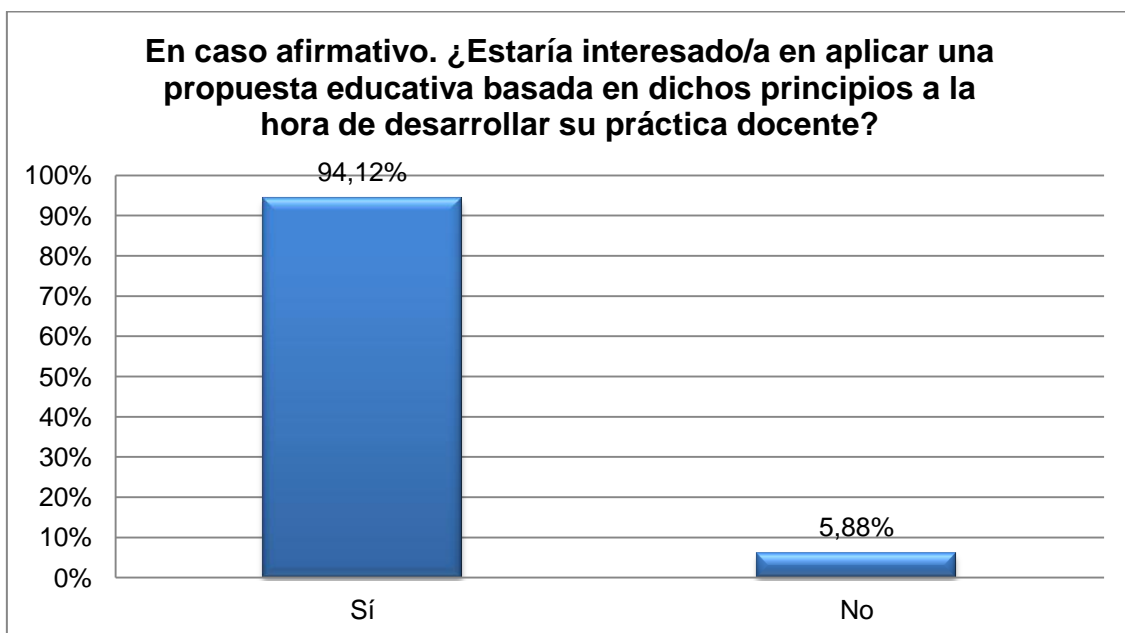


Figura 12. Respuestas a la pregunta sobre el interés de aplicar una propuesta educativa basada en los principios de la figura 11

Para finalizar con la encuesta realizamos una última pregunta, en ella los tutores podían realizar observaciones que creyeran interesantes respecto al motivo de la encuesta. Pese a ello, han sido pocos los que se han decidido a escribir y los que lo han hecho se han limitado a darnos sus felicitaciones y ánimos por nuestro estudio.

5. Discusión

En este apartado vamos a confrontar nuestros objetivos e hipótesis planteadas con los resultados obtenidos. Pero antes de ello, hay que tener presente que tratamos con una muestra de docentes que ejercen su profesión en la escuela pública, con las consiguientes limitaciones al no obtener muestra alguna de centros concertados o privados. Así mismo, tendremos en cuenta que casi la totalidad de los maestros/as que han respondido a nuestra petición cuentan con una experiencia laboral de más de 6 años (ver figura 1), con lo que seguramente presentan un amplio bagaje docente a la hora de responder nuestras peticiones.

Nuestro primer objetivo del marco empírico hacía referencia a conocer el uso de la educación emocional en educación infantil. Gracias a la encuesta realizada, principalmente a las cuestiones 3, 4, 5 y 6, hemos podido conocer las creencias del profesorado tutor de P5, concluyendo que la mayoría de los docentes son conscientes de la necesidad e importancia de educar las emociones de forma explícita y sistemática.

De la misma manera, hemos dado respuesta a nuestra primera hipótesis empírica, comprobado que los maestros hoy en día realizan actividades referentes a la educación de las emociones en las aulas de P5, pero que solo el 53% de ellos realizan actividades de manera sistemática sobre las emociones básicas y un porcentaje similar las acaba concretando en la programación anual (ver figuras 3 y 5).

En este sentido, Goleman (1996) y diferentes autores posteriores como Fernández y Ruiz (2008) o Cabello (2011), ya hacían referencias a que en la escuela tradicional se dejaba a un lado la educación emocional para centrarse en los aspectos de carácter cognitivo. No obstante, y atendiendo a los

resultados obtenidos, parece ser que los docentes que han sido objeto de nuestra encuesta han tomado conciencia de la necesidad de que la escuela se encargue también de educar las emociones.

Pese a estos datos, probablemente necesitemos dar un paso más para lograr que éstas emociones básicas se eduquen de manera planificada y sistemática, ya que como ha quedado patente en los resultados comentados la totalidad de los maestros apoyan la necesidad de educar las emociones (ver figura 2) así como la importancia de trabajar las emociones básicas (ver figura 4), pero solo la mitad de ellos han trabajado la rabia, el miedo, la tristeza y la alegría de manera sistemática (ver figura 3) y un porcentaje similar ha llegado a incluir las propuestas educativas en la programación de anual (ver figura 5).

Nuestro segundo objetivo empírico hacía referencia al hecho de conocer el uso de los diferentes tipos de habilidades intelectuales en la enseñanza actual. En este sentido, mediante las cuestiones planteadas en la encuesta referentes a las preguntas 7, 8 y 9 hemos podido observar cómo el profesorado le dedica más tiempo a las habilidades lingüístico-verbales que a cualquier otra habilidad intelectual.

De esta manera los resultados confirman nuestra segunda hipótesis, ya que no ofrecemos las mismas oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado, facilitando el éxito educativo de unos alumnos sobre los otros.

Por tanto se pone de relieve lo que Gardner (1995) y autores posteriores como Ander-Egg (2006), De Luca (2004) o Gomis (2007) ponían de manifiesto. La escuela actual, a nivel práctico, sigue sin dar la misma importancia a todas las habilidades intelectuales, favoreciendo el desarrollo de unas por encima de otras y facilitando sólo el éxito educativo a aquellos alumnos más predispuestos a aprender bajo unas circunstancias específicas. Este hecho será fundamental corregir si queremos favorecer las capacidades de todos los niños/as de P5 en una propuesta educativa.

En este sentido, se observa que los maestros piensan que se deberían de favorecer todas las inteligencias por igual (ver figura 8), incluso observamos como a nivel de creencia la inteligencia lingüístico-verbal no ha obtenido las puntuaciones más altas (ver figura 9). Todo ello contrasta con la realidad del aula, ya que generalmente se proponen con mayor frecuencia actividades que

impliquen habilidades lingüístico-verbales muy por encima de otras como las musicales o las espaciales-visuales (ver figura 6 y 7).

En este sentido, resultaría fácil pensar en la falta de recursos a distintos niveles cómo por ejemplo la insuficiencia de personal docente, aulas masificadas, falta de tiempo para programar, falta de formación, etc. para justificar la poca coherencia que se observa entre las creencias del profesorado y la realidad práctica, tanto a nivel de planificación y sistematización de la educación emocional, cómo en el uso de actividades más ricas que ayuden al desarrollo de todo tipo de inteligencias en las aulas de P5.

Por último, nuestro tercer objetivo quería conocer el grado de acuerdo sobre la aplicación de una propuesta de intervención basada en la educación de las emociones básicas (rabia, miedo, tristeza y alegría) respetando y ofreciendo oportunidades de aprendizaje bajo las diferentes habilidades intelectuales de los alumnos.

En este sentido, la figura 10 muestra que muchos profesores ya se han hecho algunos planteamientos al respecto, aunque no todos lo hayan concretado de una manera sistemática en la programación de aula.

Pese a este dato queda de manifiesto, según los resultados que muestran las figuras 11 y 12, que casi la totalidad del profesorado piensa que sería efectivo realizar un programa específico, bajo los parámetros propuestos, para favorecer la competencia emocional y estarían interesados en aplicarlo en sus aulas.

Por tanto, con estos últimos datos adquiridos podemos comprobar nuestra tercera y última hipótesis, según la cual la mayoría del personal docente estaría interesado en aplicar nuestra propuesta de intervención, favoreciendo de esta manera la educación de las emociones básicas mediante actividades que respeten las diferentes habilidades intelectuales o Inteligencias Múltiples como las nombra Gardner (1995).

6. Conclusiones

Una vez analizado los resultados y contrastados con nuestros objetivos e hipótesis, pasamos a comentar las conclusiones a las que se ha llegado con este estudio.

Una primera conclusión de la que nos percatamos es que la mayoría del profesorado tutor de P5 tiene la firme creencia de que la educación de las emociones es un factor que hay que trabajar desde la escuela.

No obstante, y pese a los resultados que hemos obtenidos en este sentido, nos hemos dado cuenta de que el 47% de los encuestados no acaban trabajando las emociones básicas (rabia, miedo, tristeza y la alegría) que en este trabajo proponemos, de manera sistemática y planificada en la programación anual.

Por tanto, en esta línea encontramos una doble realidad: por un lado si nos centramos en las creencias del profesorado y otra si nos basamos en lo que se acaba concretando y sistematizando en este sentido.

Dicha conclusión resulta relevante, pues se encuentra en la línea de muchos de los autores citados como Fernández y Ruiz (2008) o Cabello (2011) alegando la necesidad de concienciar a la escuela sobre su papel en dicha temática.

Pese a ello, una vez llegado a dicha conciencia colectiva y casi unánime como demuestran nuestros resultados, resulta necesario avanzar un poco más para concretar tal pensamiento en actividades sistemáticas y planificadas que se centren en las emociones básicas de todo ser humano. Sin ello, la sola intención de los docentes no bastará para ofrecer un mínimo de garantías de éxito referente a la educación emocional de nuestros alumnos.

Una segunda conclusión extraída, y en concordancia con la anterior, se nos muestra al observar que los docentes también tienen la creencia de que debemos de favorecer todas las habilidades intelectuales por igual, pero en cambio a la hora de analizar la frecuencia de actividades que requieran dichas habilidades nos percatamos de que las habilidades lingüístico-verbales siguen siendo las predominantes en toda actividad educativa.

Por tanto, volvemos a encontrar esta diferencia entre el pensamiento y la acción educativa. De hecho, esta problemática ya se ponía de relieve en los estudios sobre Inteligencias Múltiples mostrados en nuestro marco teórico.

Por último, y mediante una visión global de los resultados extraídos y del marco bibliográfico, podemos extraer a modo de conclusión final que una propuesta de intervención basada en los parámetros propuestos para favorecer la inteligencia emocional mediante las diferentes inteligencias múltiples resultaría interesante para la mayoría de tutores que imparten docencia en el curso de P5 de educación infantil.

6.1 Propuesta de intervención en educación emocional en P5

Siguiendo el hilo de las conclusiones que aportábamos, vamos a presentar los principios básicos de la propuesta de intervención que planteamos.

Como ya hemos ido comentando a lo largo del trabajo, dicha propuesta se basa en favorecer la competencia emocional gracias al conocimiento de las emociones básicas (rabia, miedo, tristeza y alegría) mediante una metodología que respete las diferentes inteligencias.

En este sentido, en el anexo del presente estudio se muestran una serie de actividades que giran sobre el eje de las diferentes emociones planteadas. De esta manera ofrecemos, a modo de ejemplo, una orientación referente a nuestra propuesta educativa.

Dicha propuesta no resulta un marco cerrado al que ceñirse, sino que más bien pretende presentarse cómo una guía a partir de la cual poder innovar múltiples actividades de enseñanza-aprendizaje siempre y que partan de los mismos principios educativos y se pueda distinguir claramente las actividades asociadas a cada inteligencia entorno a la temática tratada.

En el anexo de nuestro estudio se podrá observar con un mayor grado de precisión cuestiones referentes a los objetivos, procedimientos, evaluaciones, etc. que esperamos que sirvan como una guía eficaz a la hora de programar actividades en los diferentes centros educativos.

En nuestro caso hemos presentado las siguientes actividades para cada uno de los ejes:

Tabla 2: Cuadro resumen de la propuesta de intervención.

La rabia	
<p style="text-align: center;">Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lingüístico-verbal - Corporal-cinética - Interpersonal - Espacial-visual - Intrapersonal 	<p style="text-align: center;">Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Act. 1: Asamblea temática - Act. 2: Representación corporal - Act. 3: Mural fotográfico - Act. 4: Conociendo a J.Pollock - Act. 5: Reflexión personal
La alegría	
<p style="text-align: center;">Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpersonal - Musical - Naturalista - Lógico-matemática - Espacial-visual - Intrapersonal 	<p style="text-align: center;">Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Act. 1: Aquello que nos gusta - Act. 2: Las 4 estaciones de Vivaldi - Act. 3: Observar la natura - Act. 4: Clasificando tesoros - Act. 5: La caja mágica - Act. 6: Reflexión personal
El miedo	
<p style="text-align: center;">Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lingüístico verbal - Espacio-visual - Musical - Interpersonal 	<p style="text-align: center;">Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Act. 1: Cuento de Caillou - Act. 2: Conociendo a Munch - Act. 3: El lleó no em fa por - Act. 4: Mural grupal
La tristeza	
<p style="text-align: center;">Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lingüístico-verbal - Lógico-matemática - Musical - Corporal-cinética - Interpersonal 	<p style="text-align: center;">Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Act. 1: Asamblea temática - Act. 2: Descubre quién esta triste. - Act. 3: Canta para ser feliz - Act. 4: Todos a bailar - Act. 5: Reflexión grupal

7. Prospectiva

Gracias a todo el trabajo realizado hemos podido observar la realidad educativa en los centros públicos de la comarca de l'Alt Empordà de una manera general y compararla con diferentes estudios recientes que nos hablaban de la inteligencia emocional e Inteligencias múltiples y su aplicación en el ámbito educativo. Probablemente, una participación más amplia de la muestra seleccionada hubiese ayudado a hacernos una idea más acertada de este entorno.

Por otro lado, surgen nuevos planteamientos a investigar. El más claro de ellos seguramente sea el poder indagar en la falta de coherencia de algunos resultados obtenidos y que ya veníamos apuntando anteriormente. Por ejemplo, podríamos plantearnos diferentes hipótesis de trabajo que buscaran explicación al porqué muchos tutores de P5 tienen la firme creencia que hay que trabajar las 4 emociones básicas o las diferentes inteligencias que pueden presentar el alumnado, pero a la hora de llevar a la práctica dichas cuestiones no se acaban planificando y sistematizando en la programación anual y continuamos con la predominancia de las habilidades lingüístico-verbales en nuestra práctica educativa cotidiana.

En este sentido, resultaría interesante analizar si dichas hipótesis pueden estar relacionadas con la falta de recursos que ya hemos comentado o si en cambio existen otras variables que incidan en este sentido.

Por otro lado, como ya hemos comentado, en el anexo presentaremos algunas propuestas educativas que sirvan para ilustrar nuestra propuesta de intervención, probablemente con un trabajo más extenso hubiésemos podido ofrecer un abanico más amplio de actividades educativas para que los interesados tuvieran un margen más amplio de referencia. Dicho factor resultaría idóneo mejorar en futuras propuestas.

En este sentido, tampoco hemos podido poner en marcha las diferentes actividades que se observan en el anexo, y por tanto evaluar en la práctica cotidiana su eficacia a corto y largo plazo.

Hubiese resultado necesario dicho trabajo para poder confirmar nuestros objetivos destinados a ayudar al alumnado a conocer e identificar las

emociones propias y de sus compañeros, a descubrir y comprender diferentes tipos de lenguajes, al desarrollo del aprendizaje cooperativo, así como a la identificación de los aspectos positivos de los compañeros/as y al hecho de favorecer la creación de vínculos adecuados entre los alumnos/as.

Por tanto, queda mucho trabajo a desarrollar en el mundo de las emociones en el aula, tanto a nivel de estudio empírico como a nivel de propuestas educativas. Seguramente en una sociedad saturada de información, aquellas que se presenten de una manera más clara, sencilla y precisa serán las que al final obtengan un mayor éxito educativo en la práctica habitual de cualquier escuela.

8. Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2006). *Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples*. Santa Fe: ediciones Homo Sapiens. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/21/biblio/21ANDER-EGG-Ezequiel-cap5-La-teoria-de-la-IM-y-su-aplicacion.pdf>
- Berger, K. (2007) *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Cabello, M. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niño/as de educación infantil. *Pedagogía Magna*. 11 178-188. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629180.pdf
- Cascón P. (2006) *Educación emocional y violencia contra la mujer. Estrategias para el aula*. Madrid: Catarata. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=3Sos2A34vrgC&pg=PA33&dq=miedor+tristeza+alegria+rabia&hl=ca&sa=X&ei=1PyIUPbqL-aj0QXBtYD4AQ&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=miedor%20tristeza%20alegria%20rabia&f=false>
- Collell, J. y Escudé, C. (2003). *L'educació emocional. Traç, Revista dels mestres de la Garrotxa*, n.37, 8-10. Recuperado de http://recursos.cepindalo.es/file.php/192/Tema_5/Educacion_emocional.pdf

Decreto 102/20140, de 3 de agosto, de autonomía de centro educativo. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña, de 5 de agosto de 2010.

Decreto 181/2008, de 9 de setiembre. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña, de 12 de febrero de 2009.

De Luca, S. (2004) El docente y las inteligencias múltiples. *Revista iberoamericana de educación*, 1-12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF>

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008) *La inteligencia emocional en la Educación*. v.6, n.15 421-436. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf66school_context.pdf

García, J. y Berruezo, P. (2007). *Psicomotricidad y educación infantil*. Madrid: CEPE.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Generalitat de Catalunya. (2012) *Proyecto de Convivencia*. Recuperado de <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.a735c8413184c341c65d3082b0c0e1a0/?vgnnextoid=424b335108fb7110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=424b335108fb7110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1999). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Gomis, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. Alicante. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9538/1/tesis_doctoral_nieves_gomis.pdf

Idescat (2012). *Institut d'estadística de Catalunya*. Recuperado de <http://www.idescat.cat/>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006.

Ley 12/2009, de 10 de julio, de *Educación*. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña de 16 de julio de 2009.

- López, E. (2010) *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Palou, S. (2008). *L'educació emocional, una eina per la convivència en educació infantil (0-6). Una responsabilitat compartida amb les famílies*. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/07200510001a.pdf>
- Philip Rice, F. (1997). *Desarrollo humano, estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Prisma Serveis Pedagògics. (2008). Tema 3: *Educación Emocional*. Material no publicado.
- Sadurní, M., Rostán C. y Serrat E. (2002). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona: UOC.
- Salvador, N. (2012) *Inteligencias múltiples*. Recuperado de http://www.xtec.cat/~nsalvado/spring/spring_2005/como_mi.html
- Sarmiento, A. (2003) *El explorador del conocimiento: territorios para el despeje de la inteligencia y la afectividad en los procesos de aprendizaje*. Colombia: Editorial UNAB. Recuperado de http://books.google.es/books?id=taysCb0l_nQC&pg=PA36&dq=analfabetismo+emocional+definicion&hl=ca&sa=X&ei=Mo-WUKTYC8fY0QXAIYGAAq&ved=0CEUQ6AEwCA#v=onepage&q=analfabetismo%20emocional%20definicion&f=false
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional, la organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford.
- Suarez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- TEA ediciones (2012) *TEA ediciones*. Recuperado de <http://web.teaediciones.com>
- Universidad Internacional de la Rioja. (2012). Tema 1: *Importancia de la Educación Temprana*. Educación Temprana. Material no publicado
- Universidad Internacional de la Rioja. (2012). Tema 2: *Programa de desarrollo motor en Educación Temprana*. Educación Temprana. Material no publicado
- Universidad Internacional de la Rioja. (2012). Tema 3: *Desarrollo cognitivo*. Educación Temprana. Material no publicado.

Universidad Internacional de la Rioja. (2012). Tema 4: *Desarrollo afectivo-emocional en la educación temprana*. Educación Temprana. Material no publicado.

Universidad Internacional de la Rioja. (2012). Tema 4: *El esquema corporal*. Educación física. Material no publicado.

9. Anexos

Anexo 1. Encuesta realizada a los tutores de P5 del Alt Empordà

La Universidad Internacional de la Rioja, en la formación del Grado de Maestro en Educación Infantil, ofrece a sus alumnos la posibilidad de iniciarse en el trabajo de la investigación educativa. Es por este motivo que me pongo en contacto con usted, con el objetivo de conocer el estado de la educación emocional en las aulas de P5 de nuestra comarca, el Alt Empordà.

Garantizamos la confidencialidad de sus datos y los del centro.

Muchas gracias por su estimada colaboración.

1. ¿Cuántos años de experiencia lleva como docente?

- De 0 a 3 años
- De 3 a 6 años
- Más de 6 años

2. ¿En qué tipo de centro ejerce su profesión?

- Público
- Concertado
- Privado

3. ¿Cree necesario trabajar la educación emocional en el aula de forma explícita?

- Sí
- Sí, pero no de forma sistemática
- No

4. ¿Ha trabajado las emociones básicas (rabia, miedo, alegría y tristeza) en su aula?

- Sí
- Sí, pero no de forma sistemática
- No

5. ¿Cree que es importante trabajar este tipo de emociones en las aulas de P5?

- Sí
- Sí, pero no de forma sistemática
- No

6. En el caso de haber trabajado explícitamente dichas emociones ¿Cómo ha llevado a cabo sus propuestas educativas?

- Incluyendo actividades sobre las emociones básicas en la programación anual
- Aprovechando algún acontecimiento que genere algún tipo de emoción básica para realizar alguna actividad relacionada no programada

7. En una escala del 1 al 4, donde 1 es poco frecuente y 4 muy frecuente. ¿Con qué frecuencia utiliza actividades que impliquen las siguientes habilidades intelectuales?

- | | |
|---|---------------|
| - Habilidades lingüístico-verbal es | 1 – 2 – 3 – 4 |
| - Habilidades lógico-matemáticas | 1 – 2 – 3 – 4 |
| - Habilidades espaciales-visuales | 1 – 2 – 3 – 4 |
| - Habilidades corporal-cinéticas | 1 – 2 – 3 – 4 |
| - Habilidades musicales | 1 – 2 – 3 – 4 |
| - Habilidades interpersonales | 1 – 2 – 3 – 4 |
| - Habilidades intrapersonales | 1 – 2 – 3 – 4 |
| - Habilidades relacionadas con el medio natural | 1 – 2 – 3 – 4 |

8. ¿Cree que todas las habilidades intelectuales tienen la misma importancia en el desarrollo del niño/a?

- Sí, tienen la misma importancia. ¿Por qué?
-
- No, hay unas más importantes que otras. ¿Por qué?
-

9. En el caso de pensar que es mejor facilitar el desarrollo de unas habilidades intelectuales que otras, indique a continuación cuáles de ellas considera más importantes.

- Habilidades lingüístico-verbal es
- Habilidades lógico-matemáticas
- Habilidades espaciales-visuales
- Habilidades corporal-cinéticas
- Habilidades musicales
- Habilidades interpersonales
- Habilidades intrapersonales
- Habilidades relacionadas con el medio natural

10. ¿Se ha planteado alguna vez trabajar las emociones básicas con una metodología que respete las diferentes habilidades intelectuales en los niños?

- Sí, realizando actividades sistemáticas al respecto e incluyéndolas en la programación anual
- Sí, pero de forma puntual
- No

11. ¿Cree que un programa basado en los conceptos de educación emocional e inteligencias múltiples sería efectivo en el desarrollo de la competencia emocional de sus alumnos/as?

- Sí. ¿Por qué?
-
- No. ¿Por qué?
-

12. En caso afirmativo ¿Estaría interesado/a en aplicar una propuesta educativa basada en dichos principios a la hora de desarrollar su práctica docente?

- Sí. ¿Por qué?

-

- No. ¿Por qué?

-

13. Si lo desea, puede realizar las observaciones que considere oportunas en el siguiente espacio.

-

Anexo 2. Centros educativos recogidos en la muestra

Listado de centros educativos que imparten Educación Infantil en la comarca del Alt Empordà y que han sido objeto de envío de nuestra petición gracias a la tecnología de Google Drive.

Localidad	Correo electrónico
Agullana	b7000019@xtec.cat
Armentera	b7000241@xtec.cat
Avinyonet de Puigventós	b7000251@xtec.cat
Bàscara	b7000354@xtec.cat
Biure	b7004293@xtec.cat
Boadella d'Empordà	b7000603@xtec.cat
Borrassà	b7000573@xtec.cat
Cabanes	b7008641@xtec.cat
Capmany	b7000822@xtec.cat
Cadaqués	b7000627@xtec.cat
Castelló d'Empúries	b7008663@xtec.cat
Castelló d'Empúries	b7007907@xtec.cat
Castelló d'Empúries	b7000871@xtec.cat
Cistella	b7000937@xtec.cat
Colera	b7000950@xtec.cat
Darnius	b7001036@xtec.cat
L'Escala	b7001048@xtec.cat
L'Escala	b7008481@xtec.cat
Espolla	b7001085@xtec.cat
Far d'Empordà	b7000068@xtec.cat
Figueres	b7001164@xtec.cat
Figueres	b7008006@xtec.cat
Figueres	b7004463@xtec.cat
Figueres	b7008808@xtec.cat
Figueres	b7001280@xtec.cat

Figueres	b7004891@xtec.cat
Figueres	b7001115@xtec.cat
Figueres	b7006711@xtec.cat
Figueres	b7008444@xtec.cat
Figueres	b7001103@xtec.cat
Figueres	b7001279@xtec.cat
Figueres	b7001206@xtec.cat
Figueres	b7001191@xtec.cat
Fortià	b7001361@xtec.cat
Garrigàs	b7001371@xtec.cat
Garriguella	b7001383@xtec.cat
La Jonquera	b7002004@xtec.cat
Lladó	b7002028@xtec.cat
Llança	b7002077@xtec.cat
Llers	b7002089@xtec.cat
Maçanet de Cabrenys	b7002168@xtec.cat
Navata	b7002260@xtec.cat
Ordis	b7002430@xtec.cat
Palau-saverdera	b7002624@xtec.cat
Pau	b7002703@xtec.cat
Peralada	b7002740@xtec.cat
Pont de Molins	b7002776@xtec.cat
Port de la Selva	b7002879@xtec.cat
Portbou	b7002831@xtec.cat
Roses	b7003124@xtec.cat
Roses	b7006800@xtec.cat
Roses	b7004451@xtec.cat
Roses	b7008237@xtec.cat
Roses	b7003136@xtec.cat
Sant Climent Sescebes	b7003227@xtec.cat
Sant Miquel de Fluvià	b7003598@xtec.cat
Sant Pere Pescador	b7003628@xtec.cat
Santa Llogaia d'Àlguema	b7003690@xtec.cat

Saus	b7003768@xtec.cat
Vajol	b7007294@xtec.cat
Ventalló	b7004049@xtec.cat
Vilabertran	b7004098@xtec.cat
Viladamat	b7004128@xtec.cat
Vilafant	b7006836@xtec.cat
Vilafant	b7004190@xtec.cat
Vilajuïga	b7004207@xtec.cat
Vilamacolum	b7004220@xtec.cat
Vilamalla	b7004232@xtec.cat
Vilanant	b7004244@xtec.cat

Anexo 3. Propuesta de intervención educativa

Eje temático: la rabia	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none">- Conocer e identificar las emociones propias y de los compañeros.- Descubrir y comprender diferentes tipos de lenguaje.- Aprender a trabajar de manera cooperativa.- Realizar actividades que favorezcan la creación de vínculos adecuados entre los alumnos/as.	
Justificación	
<p>La rabia es una emoción básica, y es necesario su tratamiento para poder comprenderla y gestionarla en edades tempranas. Se la relaciona con el sentimiento de injusticia y suele provocar actitudes agresivas hacia objetos o personas.</p> <p>Al hablar de la rabia facilitamos que los alumnos identifiquen en qué momentos sienten esta emoción y que las puedan compartir con sus iguales, estableciendo significados compartidos y tratando la rabia como algo natural en nuestro día a día.</p> <p>Gracias a las diferentes actividades ayudamos a los alumnos a conocer este sentimiento a la vez que facilitamos el conocimiento de las diferentes áreas del saber establecidas para la educación infantil como son el conocimiento del sí mismo, el conocimiento del entorno y el desarrollo del lenguaje (comunicación y representación).</p> <p>Además, facilitamos el aprendizaje cooperativo al poner en interacción directa a los alumnos para llegar a metas comunes y mediante el uso de diferentes tipos de lenguaje favorecemos la expresión y comprensión de la rabia por diferentes vías.</p>	
Procedimientos	
<u>Habilidades.</u>	<u>Actividades.</u>
- Lingüístico-verbal	- Actividad 1: Asamblea temática. Crear una asamblea donde todos puedan dar su opinión de momentos en los que hemos sentido rabia, ya sea en el patio, en casa, cuando trabajamos en el aula, etc. El maestro es el encargado de guiar dicho debate dando la oportunidad a que todos los alumnos puedan expresarse y compartir significados.

- Corporal-cinética	- Actividad 2: Representación corporal. Proponemos representar con nuestro cuerpo, tanto en situaciones estáticas como dinámicas, figuras que evoquen momentos en los que sentimos rabia, dichas figuras las fotografiaremos para realizar posteriormente un mural con ellas. Anteriormente, el maestro puede proponer movimientos a modo de ejemplo a los alumnos.
- Interpersonal	- Actividad 3: Mural fotográfico. Una vez obtengamos todas las fotografías realizadas e imprimidas, llevaremos en grupos reducidos la creación del mural que comentábamos, facilitando el aprendizaje cooperativo entre nuestros alumnos.
- Espacial-visual	- Actividad 4: Conociendo a J.Pollock. Cuando ya tengamos todas las fotos colocadas en el mural, vamos a presentar a Jackson Pollock y utilizaremos su característico estilo para pintar el mural. De esta manera, pretendemos lanzar gotas de pintura para expresar así los sentimientos que evocan las imágenes de rabia de una manera artística y divertida.
- Intrapersonal	- Actividad 5: Reflexión personal. Una vez acabada la actividad, proponemos que cada alumno explique a sus compañeros sus sentimientos respecto a ella, es decir si le ha resultado agradable, si se ha enfadado con algún compañero realizando la actividad y que le gustaría trabajar en próximas actividades. Haciendo de esta manera un trabajo de reflexión personal.

Materiales

Los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad son: una cámara de fotografiar, pintura, papel y pinceles.

Presentamos a continuación algunas de las obras de Jackson Pollock que se pueden encontrar en el siguiente enlace <http://jacksonpollocksigloxx.wordpress.com/imagenes/>



Evaluación

La evaluación se llevará a cabo mediante la observación directa del tutor, se puede ayudar de un pequeño cuaderno para observar con detenimiento la participación de los alumnos en las diferentes actividades.

Se evaluará positivamente si los alumnos cumplen con el 50% o más de los siguientes ítems:

- Ha participado de manera activa en la asamblea.
Sí / No
- Ha mostrado una actitud positiva y ha realizado la actividad de representación corporal correctamente, tanto de forma dinámica como estática.
Sí / No
- Ha cooperado con el grupo en la realización del mural manejando los diversos materiales adecuadamente y experimentando con ellos.
Sí / No
- Ha manifestado atención y curiosidad por la obra artística presentada y participa en la creación de la misma.
Sí / No
- Ha participado en la reflexión personal aportando sus opiniones, creencias, curiosidades, etc.
Sí / No

Eje temático: la alegría	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer e identificar las emociones propias y de los compañeros. - Descubrir y comprender diferentes tipos de lenguaje. - Aprender a trabajar de manera cooperativa. - Identificar los aspectos positivos de nuestros compañeros/as. - Realizar actividades que favorezcan la creación de vínculos adecuados entre los alumnos/as. 	
Justificación	
<p>La alegría es una emoción básica que se identifica con el sentimiento ganancia, ya sea esta material o inmaterial. Dicha emoción es frecuente en el desarrollo de la mayoría de alumnos y se suele manifestar con sonrisas, risas, participación activa en las actividades, etc.</p> <p>La alegría se suelen experimentar al llevar a cabo diferentes actividades, ya que con ellas se obtiene algún tipo de logro, dicha emoción se pone aún más clara de manifiesto cuando los alumnos pueden disfrutar del entorno y llevarse a casa algún pequeño objeto como tesoro.</p> <p>Por tanto, hemos diseñado actividades que incluya todos estos conceptos, así como otros valores como el de compartir y colaborar con nuestros compañeros, identificando aquellas situaciones que les resultan agradables a ellos también, de esta manera reforzamos los vínculos entre el alumnado a la vez que ayudamos a la consecución de las diferentes áreas de conocimiento de la educación infantil.</p>	
Procedimientos	
<u>Habilidades.</u>	<u>Actividades.</u>
- Interpersonal	<p>- Actividad 1: Aquello que nos gusta.</p> <p>Proponemos crear un debate donde hablar con nuestros compañeros sobre cosas que nos gusten, ejerciendo el maestro de moderador. Cada alumno tendrá que identificar un aspecto positivo sobre cada compañero. Por último realizaremos una propuesta final que suele ser motivadora para los alumnos en estas edades como es la de realizar una excursión al bosque.</p>
- Musical	<p>- Actividad 2: Las 4 estaciones de Vivaldi.</p> <p>Vamos a presentar a Vivaldi gracias a la canción de las 4 estaciones mediante un audiovisual donde los alumnos deben centrarse en aquellos aspectos que vamos a observar en nuestra salida al</p>

- Naturalista	bosque. - Actividad 3: Observar la natura. En la salida, observaremos la naturaleza y recogeremos del bosque aquellos objetos que nos podamos llevar y resulten gratificantes para los niños/as, tales como pequeñas piedras, trozos de hojas, de tierra, trozos de piñas, etc.
- Lógico-Matemático	- Actividad 4: Clasificando tesoros. Con todo el material recogido, realizaremos clasificaciones comprobando la cantidad de pequeños tesoros que nuestros alumnos encontraron en el bosque.
- Espacial-visual	- Actividad 5: La caja mágica. Vamos a pintar una caja de zapatos para llevarnos a casa los tesoros recogidos, compartiendo con nuestros compañeros los objetos clasificados anteriormente.
- Intrapersonal	- Actividad 6: Reflexión personal. Los alumnos deberán de reflexionar individualmente sobre aquellas cosas con las que han disfrutado, con que situaciones han experimentado alegría durante la actividad y con cuáles no.

Materiales

Los materiales usados específicamente para la actividad hacen referencia al audiovisual de las 4 estaciones de Vivaldi que presentamos en el siguiente enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=yb8icchy4H4>, así como a los materiales recogidos en el bosque y a la obtención de una caja de cartón cualquiera, como por ejemplo de zapatos.



Evaluación

La evaluación se llevará a cabo mediante la observación directa del tutor, se puede ayudar de un pequeño cuaderno para observar con detenimiento la participación de los alumnos en las diferentes actividades.

Se evaluará positivamente si los alumnos cumplen con el 50% o más de los siguientes ítems:

- Ha participado e identificado algún elemento positivo de cómo mínimo un compañero.
Sí / No
- Ha mostrado interés por quien era Vivaldi e identifican las diferentes imágenes del audiovisual.
Sí / No
- Ha participado activamente en la recogida de objetos en el bosque y relaciona imágenes del audiovisual presentado con la realidad.
Sí / No
- Clasifica correctamente el material según su naturaleza.
Sí / No
- Ha experimentado y usado las pinturas correctamente y comparte el material con sus compañeros.
Sí / No
- Ha participado en la reflexión personal aportando sus opiniones, creencias, curiosidades, etc.
Sí / No

Eje temático: el miedo	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none">- Conocer e identificar las emociones propias y de los compañeros.- Descubrir y comprender diferentes tipos de lenguaje.- Aprender a trabajar de manera cooperativa.- Identificar los aspectos positivos de nuestros compañeros/as.- Realizar actividades que favorezcan la creación de vínculos adecuados entre los alumnos/as.	
Justificación	
<p>El miedo se suele identificar con la percepción de amenaza y con situaciones desconocidas, es por ello que resulta necesario que los niños conozcan sus miedos para poder gestionarlos de la mejor manera posible.</p> <p>En la presente actividad pretendemos tratar el miedo como un aspecto natural en la vida cotidiana, en este sentido resulta fundamental poder expresarlo bajo diferentes formas, compartirlo y comprenderlo mediante el conocimiento del mismo.</p> <p>Es mediante estos principios que pretendemos trabajar los objetivos propuestos anteriormente, ayudando a los niños a conocer sus temores a la vez que los relacionan con actividades que les resulten agradables.</p> <p>Con todo ello transmitimos la idea de que los alumnos no deben de temer a las situaciones extrañas o a miedos injustificados, favoreciendo todo tipo de nuevos aprendizajes.</p>	
Procedimientos	
<u>Habilidades.</u>	<u>Actividades.</u>
- Lingüístico-verbal	- Actividad 1: Cuento de Caillou. Para trabajar dicha habilidad vamos a proponer el visionado del cuento de “Caillou ya no tiene miedo”. Una vez observado el cuento, vamos a realizar un debate sobre aquellas cosas que a nuestro grupo le produce la misma sensación que a Caillou, compartiendo de manera natural nuestros miedos con los compañeros. También vamos a identificar aquellas cosas que no nos den miedo para observar lo valientes que somos, reforzando la motivación intrínseca en nuestros alumnos.
- Espacial-visual	- Actividad 2: Conociendo a Munch. Vamos a presentar gráficamente el miedo a partir del cuadro del

<p>- Musical</p> <p>- Interpersonal</p>	<p>Grito de Munch y a explicar a los alumnos como dicho autor dibujo sus miedos. Seguidamente cada alumno deberá de dibujar y colorear algún aspecto que le produzca la misma sensación que tenía Caillou en el cuento o Munch en la imagen proyectada.</p> <p>- Actividad 3: El lleó no em fa por. Presentamos una de las canciones más populares en las escuelas de Catalunya como es “el lleó ja no em fa por”. Al ritmo de esta canción ejercitaremos la voz en el canto grupal.</p> <p>- Actividad 4: Mural grupal. Mientras realizamos la actividad musical, realizaremos conjuntamente un mural con todos los dibujos del grupo para dejarlo expuesto en clase.</p>
--	--

Materiales

Además de los materiales que solemos encontrar en cualquier aula de infantil como papel, lápices, colores, etc. en dicha propuesta destacamos los siguientes materiales específicos: el audiovisual del cuento de Caillou, la exposición del Grito de Munch y la canción popular catalana “el lleó no em fa por”. Todo ello lo podemos encontrar en los siguientes enlaces.

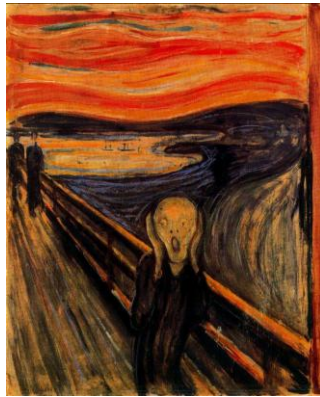
- El cuento de Caillou: <http://www.youtube.com/watch?v=KPO3ISnQzZg>



- El lleó no em fa por: http://www.youtube.com/watch?v=F_C7FmQcz1Q



- El Grito de Munch: <http://epdip.com/cuadro.php?id=1256>



Evaluación

La evaluación se llevará a cabo mediante la observación directa del tutor, se puede ayudar de un pequeño cuaderno para observar con detenimiento la participación de los alumnos en las diferentes actividades.

Se evaluará positivamente si los alumnos cumplen con el 50% o más de los siguientes ítems:

- Ha mostrado atención e interés por el cuento y participado con comentarios durante el mismo y después de su explicación.

Sí / No

- Ha mostrado interés por la obra de Munch presentada y ha realizado su propio dibujo, experimentando y utilizando correctamente los materiales plásticos.

Sí / No

- Ha participado activamente en el canto grupal, siguiendo un ritmo y entonación adecuada.

Sí / No

- Ha participado en la creación del mural interaccionando con sus compañeros y disfrutando de la actividad.

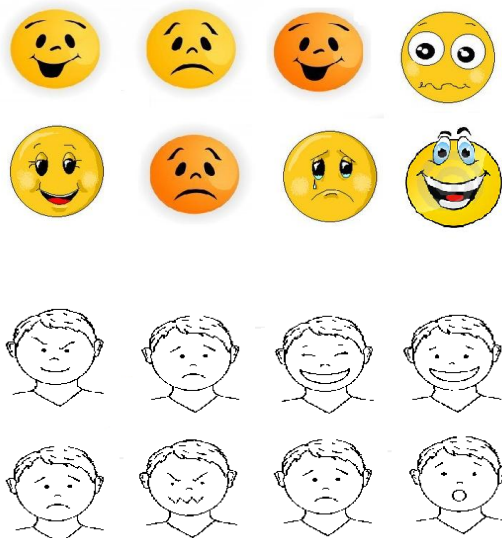
Sí / No

Eje temático: la tristeza	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none">- Conocer e identificar las emociones propias y de los compañeros.- Descubrir y comprender diferentes tipos de lenguaje.- Aprender a trabajar de manera cooperativa.- Identificar los aspectos positivos de nuestros compañeros/as.- Realizar actividades que favorezcan la creación de vínculos adecuados entre los alumnos/as.	
Justificación	
<p>La tristeza es una emoción básica que se asocia con la pérdida, ya sea esta a nivel físico o psíquico, provocando un sentimiento negativo y de desmotivación hacia cualquier actividad.</p> <p>Hablar de la tristeza nos ayudara a comprender aquellas situaciones que nos ponen tristes, a la vez podremos identificar la emoción en nuestros compañeros y en las imágenes propuestas en las actividades.</p> <p>Mediante las diferentes actividades conseguimos que los alumnos disfruten de hablar de un sentimiento aparentemente negativo, como es el que se plantea, y que tengan una mejor predisposición a la actividad y al aprendizaje gracias al reconocimiento de la tristeza y a la asociación que se produce con actividades que provocan goce en los niños/as.</p> <p>El aprendizaje grupal vuelve a ser básico para conseguir metas comunes, como se da en el canto grupal o en la coordinación necesaria que se pone de manifiesto al realizar una coreografía.</p> <p>Todas las actividades tienen cabida desde una perspectiva global de las diferentes áreas del conocimiento destinadas a la educación infantil.</p>	
Procedimientos	
<u>Habilidades.</u>	<u>Actividades.</u>
- Lingüístico-verbal	- Actividad 1: Asamblea temática. Vamos a hablar de la tristeza, de las cosas que nos ponen tristes y que no nos gustan. De esta manera, compartiremos el significado del término con todos los compañeros.
- Lógico-matemática	- Actividad 2: Descubre quién esta triste. Seguidamente enseñamos una serie de imágenes, pueden ser imágenes de dibujos fácilmente encontradas en google, donde los niños deben de identificar el sentimiento trabajado y clasificarlo

<p>- Musical</p> <p>- Corporal-cinética</p> <p>- Interpersonal</p>	<p>según si se muestra en la imagen o no dicho sentimiento.</p> <p>- Actividad 3: Canta para ser feliz. Presentamos una canción que habla de la tristeza, a partir de la cual educar ciertos aspectos de la voz como la entonación, el timbre, la intensidad o la altura.</p> <p>- Actividad 4: Todos a bailar. Vamos a realizar la coreografía de la canción propuesta anteriormente y que consiste en los siguientes movimientos: bailar en redonda cogidos de la mano, hacer palmas, mover los brazos como si estuviéramos volando, mover los brazos hacia arriba y abajo como si tuviéramos antenas, volver a cogernos de las manos y comenzar el proceso de nuevo.</p> <p>- Actividad 5: Reflexión grupal. Proponemos a los alumnos una reflexión final en grupo sobre las sensaciones que les han provocado las diferentes actividades realizadas, volviendo a tratar nuestras emociones de forma natural.</p>
--	--

Materiales

Como materiales específicos vamos a necesitar imágenes de caras tristes, alegres, rabiosas o con miedo. Aquí proponemos dos ejemplos, uno con emoticones divertidos y otro con caras ya marcadas por un carácter más realista.



Por otro lado, el musical de la canción propuesta que se puede escuchar en el siguiente enlace a la vez que se observa la coreografía de una manera más gráfica.

<http://www.youtube.com/watch?v=mZ1Kd2cXZ-0>



Evaluación

La evaluación se llevará a cabo mediante la observación directa del tutor, se puede ayudar de un pequeño cuaderno para observar con detenimiento la participación de los alumnos en las diferentes actividades.

Se evaluará positivamente si los alumnos cumplen con el 50% o más de los siguientes ítems:

- Ha participado aportando sus ideas en la asamblea realizada.
Sí / No
- Ha identificado y clasificado correctamente las imágenes propuestas.
Sí / No
- Ha cantado con una entonación y ritmo adecuado.
Sí / No
- Ha participado en la coreografía realizando los diferentes movimientos dinámicos correctamente.
Sí / No
- Ha interactuado con el grupo y expresado sus ideas referentes a la temática propuesta.
Sí / No