



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL: PROPUESTA DE PROGRAMA MEDIANTE UN TEATRO DE MARIONETAS CO-CREATIVO

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL

AUTOR: Eva Romero López

TUTOR: Asur Fuente Barrera

Palencia, 18 de junio de 2020



RESUMEN

La educación socioemocional y afectiva es la gran olvidada del sistema educativo. Con este trabajo pretendemos poner en valor la importancia de este tipo de formación, que no debe quedar relegada únicamente a los sistemas informales. En el presente trabajo analizamos las emociones de la mano de diversos autores que han hecho importantes aportaciones a lo largo de la historia, nos adentramos en el ámbito del desarrollo socioemocional de la infancia, prestando especial interés a la etapa de Educación Infantil, y proponemos un programa de educación socioemocional ajustado a las necesidades de los niños y niñas pertenecientes a esta etapa. Dicho programa, pensado para desarrollarse a lo largo de todo un curso, parte de la identificación y gestión de las emociones propias para luego adentrarse en las emociones de los otros, trabajando, entre otras cosas, habilidades sociales como la empatía y la asertividad. En un marco creativo y cooperativo, el programa utiliza como elemento vehicular el teatro de títeres con el objeto de que el alumnado sea protagonista y creador de su propio aprendizaje en un contexto lúdico y motivador.

PALABRAS CLAVE

Educación infantil, creatividad, teatro de marionetas, emociones, habilidades sociales y aprendizaje socioemocional.

ABSTRACT

Socio-emotional and affective education is the great neglect of the educational system. With this work we try to highlight the importance of this type of training, which should not be relegated only to informal systems. In the present work we analyse the emotions of the hand of various authors who have made important contributions throughout history, we delve into the field of socio-emotional development of childhood, paying special interest to the Early Childhood Education stage, and we propose a socio-emotional education program adjusted to the needs of the boys and girls belonging to this stage. Said program, designed to develop throughout an entire course, starts from the identification and management of one's emotions and then delves into the emotions of others, working, among other things, on social skills such as empathy and assertiveness. In a creative and cooperative framework, the program uses puppet theatre as a vehicle for the students to be protagonists and creators of their own learning in a playful and motivating context.

KEY WORDS

Early childhood education, creativity, puppet theater, emotions, social skills and socio-emotional learning.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. JUSTIFICACIÓN	6
2. OBJETIVOS	9
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
3.1. Algunos hitos teóricos sobre las emociones	10
3.2. Inteligencia social y emocional	13
3.3. Desarrollo socioemocional en la primera infancia	18
3.4. Juego y creatividad	24
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	26
4.1. OBJETIVOS	26
4.2. METODOLOGÍA	26
4.3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA	28
4.4. TEMPORALIZACIÓN	29
4.5. HERRAMIENTA PARA LA GESTIÓN DEL CONFLICTO	31
4.6. PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	32
5. CONCLUSIONES	45
LISTA DE REFERENCIAS	47
ANEXOS	47

INTRODUCCIÓN

La educación socioemocional es, a menudo, la gran olvidada en el sistema educativo. Nunca se le ha dado el valor que merece dentro de la educación formal y es uno de los motivos que nos ha impulsado a realizar este trabajo de fin de grado.

Los seres humanos somos seres sociales y emocionales, son aspectos que nos definen como humanos. De modo que generar ciudadanos competentes en el amplio sentido del término pasa directamente por educar en las emociones y las habilidades sociales. Es más, debería ser función obligada de la escuela suplir las carencias educativas que puedan existir en los hogares en este sentido.

A partir de los años 90 y gracias al impacto de algunas obras mediáticas, el sistema educativo empieza a abrir tímidamente sus puertas al terreno de las emociones. El presente trabajo recoge esa apertura abordando diferentes aportaciones teóricas que van desde la filosofía clásica hasta nuestros días. También se adentra en el campo del desarrollo socioemocional de la mano de importantes teóricos en la materia y abunda en la importancia del juego y la creatividad en la educación infantil.

Partiendo de todo lo anterior, en este trabajo fin de grado planteamos un programa de educación socioemocional cuyo objetivo principal, como su propio nombre indica, es desarrollar en el alumnado habilidades sociales y emocionales que le permitan gestionar sus propias emociones e interaccionar con los otros de manera satisfactoria. Para ello, es necesario que primero se miren a sí mismos, identifiquen sus emociones y aprendan a gestionarlas. Esto les ayudará a sentirse mejor y a comprender a los demás. La empatía, por ejemplo, es una capacidad cada vez más escasa en sociedades individualistas y aunque a veces no resulte fácil ponerse en el lugar del otro, resulta imprescindible para lograr una convivencia pacífica. Entre otras cosas, con este programa también pretendemos inculcar a los niños la importancia de la cooperación y la negociación como alternativas eficaces al conflicto agresivo.

Debido a la situación excepcional que nos ha tocado vivir tras la declaración de la pandemia y el estado de alarma, no hemos podido llevar a cabo la propuesta que presentamos en estas páginas en el centro que teníamos previsto. No obstante, esperamos poder realizarlo en el futuro.

1. JUSTIFICACIÓN

Mi trabajo de fin de grado consiste en una propuesta de intervención socio-emocional para niños de entre cinco y seis años (3º de Infantil). La motivación por realizar un trabajo en torno a las emociones y su educación nace de la propia experiencia. A lo largo de mi escolaridad, he estudiado bajo tres leyes educativas diferentes (LOGSE, LOE y LOMCE), he tenido infinidad profesores y numerosas materias. Sin embargo, nunca he obtenido una mínima formación en el ámbito emocional y social. Y aunque no pretendo culpar al sistema de mis carencias, a veces me resulta inevitable pensar que mi deficiente gestión emocional se debe, en parte, a que la escuela nunca me ha aportado una formación de este tipo.

A pesar de lo que dictan las leyes educativas, la realidad imperante en las aulas, hasta hace relativamente poco tiempo, es que la enseñanza se ha centrado en el desarrollo cognitivo del alumnado, obviando por completo la sensibilidad, afectividad y emocionalidad del niño, lo cual es un grave error. Sería absurdo pensar que cuando los niños entran en el aula, todas aquellas partes de ellos mismos que no tienen por función aprender contenidos curriculares, quedan desactivadas. Lo emocional y lo cognitivo forman parte de un todo integrado en el ser humano y la labor de la escuela es conseguir que dicha convivencia sea armoniosa.

De acuerdo con el *modelo ecológico* de Bronfenbrenner, la escuela es uno de los principales entornos de socialización del niño, es decir, un microsistema que influye directamente en el alumnado y como tal, contribuye a su desarrollo social y emocional (Pérez-Fernández, 2004). Durante la Educación Infantil, los niños comienzan a poner los pilares que marcarán su desarrollo emocional en el futuro. Es por ello que los docentes tienen la importante misión de proporcionar a sus alumnos entornos donde desarrollar su apego, de manera segura y positiva. Asimismo, resulta imprescindible que los profesores estén dotados de capacidad afectiva y de herramientas de gestión emocional, pues son un modelo a seguir.

Siempre he defendido que las escuelas nos enseñan a ser personas, y con mi trabajo quiero potenciar este ámbito socioemocional, a menudo relegado a un segundo plano, para conseguir una educación integral de niños y niñas, para dotar a los más pequeños de

herramientas necesarias en la vida como la asertividad, la tolerancia a la frustración o la empatía.

Concretamente, nuestra propuesta de programa se asienta en el mundo del arte y del teatro. Normalmente, en Educación Infantil se narran muchas historias y cuentos, pero en contadas ocasiones los alumnos se convierten en protagonistas de la historia. El teatro es una herramienta flexible, que nos ofrece inmensidad de posibilidades para trabajar cómo, por ejemplo, la realización de improvisaciones, la reproducción de situaciones de conflicto en las que podemos probar distintas soluciones, la creación de personajes con distintos perfiles, entre otras muchas opciones. A través del arte, los niños desarrollan su creatividad como una forma de expresión que les libera y estimula su imaginación. Además, la creación artística y teatral tiene como base la cooperación. No se trata de un arte individual, sino de que, entre todos, construyan con nuestra guía algo de lo que estar orgullosos.

Ejemplo de ello podrían ser la arte-terapia o el teatro social. La arte-terapia nace con el objetivo de ayudar a personas con problemas sociales, educativos o personales a expresar sus emociones a través del arte, para que puedan lidiar con estas de manera más sencilla. El arte se pone al servicio de la persona cogiendo todo su malestar para transformarlo en algo positivo (Bassols, 2006). Asimismo, el teatro social defiende que todas las personas pueden ser artistas, entendiendo la dramatización como herramienta para la transformación social. En este tipo de teatro, lo cotidiano se pone sobre el escenario para conseguir transformar la realidad (Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro & Monreal Gimeno, 2017).

Por otra parte, con este trabajo pretendo alcanzar los siguientes objetivos de la *Memoria de plan de estudios del título de grado maestro –o maestra- en educación infantil por la universidad de Valladolid*, de 11 de marzo de 2008:

- Analizar el contexto y planificar adecuadamente la acción educativa.
- Actuar como mediador, fomentando la convivencia dentro y fuera del aula.
- Elaborar documentos curriculares adaptados a las necesidades y características de los alumnos.
- Diseñar, organizar y evaluar trabajos disciplinares e interdisciplinares en contextos de diversidad.

Igualmente, aspiro a desarrollar las siguientes competencias del presente documento:

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio -la Educación-.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Asimismo, y de acuerdo con lo establecido en el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, este trabajo de fin de grado se ajusta a los objetivos recogidos en dicho documento, siendo el CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL, el área troncal sobre el cual se desarrolla mi propuesta.

Bloques	Objetivos
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	<ul style="list-style-type: none"> – Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades, preferencias e intereses, y ser capaz de expresarlos y comunicarlos a los demás, respetando los de los otros. – Lograr una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de su reconocimiento personal y de la interacción con los otros, y descubrir sus posibilidades y limitaciones para alcanzar una ajustada autoestima. – Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, actuar con confianza y seguridad y desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración. – Descubrir la importancia de los sentidos e identificar las distintas sensaciones y percepciones que experimenta a través de la acción y la relación con el entorno.
Conocimiento del entorno	<ul style="list-style-type: none"> – Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, ajustar su conducta a las diferentes situaciones y resolver de manera pacífica situaciones de conflicto. – Actuar con tolerancia y respeto ante las diferencias personales y la diversidad social y cultural y valorar positivamente esas diferencias.
Lenguajes: Comunicación y representación	<ul style="list-style-type: none"> – Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y la situación. – Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes, realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo creativo de diversas técnicas, y explicar verbalmente la obra realizada. – Demostrar con confianza sus posibilidades de expresión artística y corporal.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo reivindica la importancia de la educación socioemocional en el sistema educativo formal y su objetivo final, tal y como mencionamos anteriormente, es implementar un programa para desarrollar en el alumnado habilidades sociales y emocionales que le permitan gestionar sus propias emociones e interactuar con los otros de manera satisfactoria. Este objetivo general, a su vez, conlleva una serie de objetivos específicos:

- Conocer diferentes aportaciones teóricas en el campo de las emociones a lo largo de la historia.
- Profundizar en el desarrollo socioemocional en la infancia y analizar los factores que intervienen en él.
- Explorar nuevas posibilidades de enseñanza-aprendizaje en el ámbito socioemocional.
- Aportar una nueva herramienta para la gestión del conflicto en el aula que pueda ser de utilidad tanto para mi futuro docente como para el de otros compañeros interesados.
- Desarrollar las habilidades creativas de los alumnos y las mías propias.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Algunos hitos teóricos sobre las emociones

Uno de los primeros autores en reflexionar sobre las emociones fue Aristóteles (384 a.e.c - 322 a.e.c). En un contexto en el que la vida humana parecía sometida a la voluntad de los dioses, Aristóteles reivindica las emociones en relación con nuestra percepción y cognición y no como fruto de una realidad ajena y azarosa (Quintanilla, 2007).

La concepción aristotélica de las emociones podría sintetizarse así:

Las emociones son afecciones psicofísicas complejas que involucran alteraciones y procesos fisiológicos, sensaciones de placer y/o dolor, estados o procesos cognitivos tales como: sensaciones o percepciones (*aisthēsis*), impresiones sensibles y/o impresiones racionales (*phantasia*), creencias (*doxai*) o juicios (*hypolepsis*) (ya sea una de estas tres operaciones cognitivas o diferentes combinaciones posibles entre ellas, según el tipo y el grado de complejidad de la emoción), actitudes o disposiciones hacia el mundo y deseos o impulsos (*orexis*) (Trueba, 2009, p.21).

Kant (1724-1804), por su parte, considera la emoción como una respuesta orgánica a un estímulo placentero o doloroso. Sería como el elemento orgánico del sentimiento, que ya tiene una connotación subjetiva (González, 2015).

Desde estas primeras aproximaciones teóricas, por tanto, las emociones aparecen ligadas tanto a lo fisiológico como a lo cognitivo, tanto a lo orgánico como a lo psicológico; en definitiva, y utilizando el dualismo clásico, tanto al cuerpo como al alma, si es que se pueden distinguir más allá de la metáfora.

Hasta el siglo XIX, la creencia popular dictaba que el hombre era distinto de cualquier otro ser vivo, ya que estaba hecho a imagen y semejanza de Dios. Este panorama antropocéntrico y religioso comienza a tambalearse en 1859 cuando Charles Darwin publica su libro *El origen de las especies*, cuestionando todo el conocimiento sobre la especie humana que se tenía hasta el momento. Pues bien, en otra obra suya (*La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, 1873), Darwin se adentra en las emociones realizando una observación pormenorizada “de las expresiones y gestos usados involuntariamente por el hombre y los animales inferiores bajo la influencia de

diversas emociones y sensaciones” (Darwin, 1873, p.59), un hito importante de cara al trabajo que presentamos aquí y que pretende ahondar, entre otras cosas, en la importancia de la educación en la gestión y expresión de las emociones. Y es que, tal y como afirman Choliz y Tejero (1994), Darwin considera que, aunque los patrones de respuesta expresiva emocional son innatos, el aprendizaje puede determinar su aparición o modificar el patrón de respuesta, lo que, de alguna manera, ya entreabre la puerta a la educación.

Siguiendo la corriente darwiniana, en 1884-85 los autores William James y Carl Lange proponen de manera simultánea e independiente dos teorías muy similares sobre las emociones, desembocando conjuntamente en la *teoría de James-Lange*. Esta teoría defiende que las emociones son reacciones puramente fisiológicas. Son las respuestas fisiológicas ante los estímulos las que provocan la emoción, de tal forma que “nos sentimos tristes porque lloramos, enfadados porque golpeamos, asustados porque temblamos” (James, 1884, p.59).

Cannon y, más tarde, su discípulo Bard, rebaten lo expuesto por James y Lange dando lugar a la *teoría de Cannon-Bard*. Esta teoría postula que las emociones se producen de manera simultánea a los cambios corporales (respuestas fisiológicas), acercándose a la idea de interacción entre lo cognitivo y lo fisiológico. Esta teoría es también conocida como *teoría de la emergencia*, pues enfatiza la idea de que una emoción señala una situación de emergencia, activando el organismo para controlar esa emoción con los mecanismos disponibles (Palmero, 1996).

En 1962 surge una teoría alternativa que, en cierta manera, supera las anteriores: la *teoría de los dos factores* de Schachter-Singer (1962). Estos autores, por medio de estudios experimentales, defienden que la emoción está sujeta a dos factores: la actividad fisiológica indiferenciada y una evaluación cognitiva de las situaciones. La emoción, por tanto, sería producto de una actividad tanto fisiológica como cognitiva, es decir, conllevaría una respuesta corporal y, al mismo tiempo, un trabajo cognitivo capaz de otorgar a los movimientos corporales una etiqueta emocional como, por ejemplo, “pena” o “alegría” (Fernández y Ortega, 1985).

Algunos años más tarde y tomando como referencia sus estudios realizados sobre el *efecto de la mera exposición*, según el cual las personas mostramos preferencia, inconscientemente, por aquellas cosas que se nos presentan un mayor número de veces,

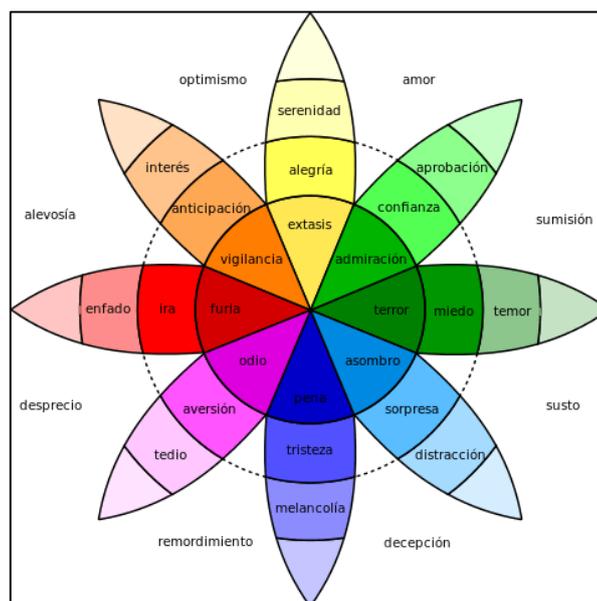
Robert Zajonc mantiene que las emociones no necesitan de procesos cognitivos más allá de la mera percepción.

En contraposición, Lazarus argumenta que la emoción necesita del pensamiento. Sin embargo, tiende puentes con Zajonc al mantener que, aunque no todos los procesos cognitivos sean conscientes, desde luego, existen.

Ambos autores terminan acercando posiciones ya que, como señala Melamed (2010, p. 386), “Es posible efectuar una distinción entre diferentes tipos de emociones, o al menos distintas vías de reacción o producción emocional: una inmediata, producto de la reacción directa ante un estímulo, y otra mediada por algún tipo de transformación cognitiva”. Bajo este prisma, se abren las puertas a la consideración de distintos tipos de emociones según su grado de complejidad.

Por su parte, Robert Plutchik, que concibe las emociones en clave adaptativa, distingue ocho emociones básicas imprescindibles para la supervivencia (alegría, tristeza, miedo, ira, confianza, aversión, sorpresa, anticipación) y ocho emociones avanzadas o derivadas que surgen de la combinación de dos básicas. Así, por ejemplo, de la combinación de alegría y confianza surge el amor (ver figura 1). El modelo de Plutchik, además del distinto grado de complejidad de las emociones, también contempla sus diferentes intensidades.

Figura 1. Rueda de las emociones de Plutchik (1980).



Asimismo, Carroll Izard, que atribuye una importante función social a las emociones porque facilitan la interacción, controlan la conducta y permiten la comunicación de los estados afectivos, también plantea una clasificación de las emociones básicas (placer, interés, sorpresa, tristeza, ira, asco, miedo y desprecio) que dista en cierta medida de la de Plutchick. Sin embargo, ambos autores coinciden en que, como señala Chóliz (2005, p.7), “las emociones son fenómenos neuropsicológicos específicos fruto de la selección natural, que organizan y motivan comportamientos fisiológicos y cognitivos que facilitan la adaptación”.

En definitiva, tras el breve recorrido realizado hasta aquí de la mano de diferentes autores, podríamos concluir, a modo de resumen, que: a) las emociones tienen, al menos, dos componentes (fisiológico y cognitivo) que interactúan entre sí; b) pueden clasificarse según distintos criterios como la intensidad y la complejidad, yendo de las más básicas y quizá biológicamente universales a las más complejas condicionadas en mayor medida por la cultura; y c) cumplen una importante función social y adaptativa.

Un ejemplo de cómo las emociones son en parte una construcción sociocultural se puede ver con claridad en el asco. A pesar de ser una de las emociones más básicas que incluso nos provoca reacciones físicas como el vómito, también está mediatizada por factores socioculturales y, en buena medida, se aprende. Hay muchos niños que no repararían en llevarse a la boca cosas que a los adultos les repugnarían, y con frases tan reconocibles como “eso no, caca” se les va marcando lo que pueden o no pueden llevarse a la boca, lo que debe o no debe darles asco. Y a medida que las emociones se vuelven más complejas (véase la vergüenza o el amor) se ven más mediatizadas por la cultura y la educación.

En el presente trabajo, en definitiva, nos interesa especialmente el componente cognitivo de las emociones, así como el papel que pueden desempeñar la cultura y, por ende, la educación, en el aprendizaje, gestión y expresión de las mismas, sin perder de vista la importante función social que cumplen y que convendría potenciar en el sistema educativo.

3.2. Inteligencia social y emocional

El psicólogo Edward Thorndike acuña el término ‘inteligencia social’ por primera vez en 1920. Este autor distingue tres tipos de inteligencia (abstracta, mecánica y social) y define

la inteligencia social como la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres y actuar sabiamente en las relaciones humanas. (Thorndike, citado en Goleman, 2006). Thorndike se convierte así en el primer autor que otorga importancia a las competencias sociales en el ámbito de la inteligencia.

Por su parte, Moss y Hunt (1927) crean el primer test de inteligencia social (*George Washington Social Intelligence Test*) que consta de diferentes tareas, como juicios en situaciones sociales, observación del comportamiento humano o sentido del humor. Sin embargo, este test no obtiene una gran repercusión porque, al poco tiempo, se desarrollan el test de inteligencia de Stanford-Binet y las escalas de Wechsler, los cuales, no hacen una distinción entre la inteligencia general y social (López, 2007). La inteligencia se concibe como un todo con distintas funciones que se interrelacionan. Sin embargo, a finales del siglo XX, esta perspectiva se ve eclipsada por la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner.

Gardner, en 1983, defiende la existencia de siete tipos de inteligencia de origen biológico e independientes entre sí. Esto implica que no todas ellas se desarrollan al mismo nivel, ya que dependerán de la cultura y el entorno de cada individuo (Gómez, 2017). Las inteligencias múltiples inicialmente propuestas son:

- *Lingüística*: abarca el dominio de la fonología, sintaxis, semántica y pragmática.
- *Musical*: los aspectos troncales de esta inteligencia serían el dominio de tono y el ritmo a través del sentido auditivo y la memoria musical.
- *Lógico-matemática*: capacidad relacionada con la abstracción y el razonamiento que nos lleva a la generalización de normas matemáticas de manera eficaz.
- *Espacial*: la capacidad de evocar espacios mentalmente, luego transformarlos y producir una semejanza gráfica de información espacial.
- *Cinestésico-corporal*: uso del cuerpo en formas diferentes o hábitos con propósitos expresivos u orientados a metas.
- *Personales*: este apartado engloba dos tipos de inteligencia. Por un lado, se encuentran los aspectos internos de la persona, lo cual se conoce como inteligencia intrapersonal, que es el acceso a la propia vida sentimental. Y, por otro lado, tenemos la inteligencia interpersonal, que es aquella habilidad para notar y establecer distinciones entre dos individuos, percibir la vida sentimental de los

otros. Estas inteligencias se desarrollan y se aprenden de forma natural (Gardner, 1983).

Años más tarde, este autor incluye en su modelo teórico la *inteligencia naturalista* (capacidad de observar, comprender y actuar en el medio ambiente) y estudia la existencia de otros tipos de inteligencia como la *existencial* (capacidad de posicionarse respecto al mundo y tratar de mejorar la propia existencia y la del resto) y la *espiritual* (en relación con la religión y las creencias espirituales) (Sandoval, Lauretti, González, 2013). Gardner también apoya el interés por descubrir otros tipos de inteligencias como, por ejemplo, la *inteligencia digital* propuesta por Antonio Battro o las *inteligencias emocionales*, pero sugiere que la existencia de unas u otras inteligencias (él postula que hay entre ocho y doce) no es un hecho empírico sino que depende del juicio de cada persona (Gardner, 2005).

Al poco tiempo de publicarse la *Teoría de las inteligencias múltiples*, Daniel Goleman publica un libro titulado *Inteligencia Emocional* (1995), el cual está inspirado en las publicaciones de Salovey y Maller (1990), que son los primeros autores en emplear este concepto. Este libro, todo un éxito de ventas, empieza a equilibrar la balanza entre lo cognitivo y lo emocional, presentando cognición y emoción como un binomio indivisible y apoyando su propuesta en investigaciones científicas (psicología cognitiva, social y neurocientífica) en favor de la emoción (Leal, 2011).

“...tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos. Por ello no es el CI lo único que debemos tener en cuenta, sino que también deberemos considerar la inteligencia emocional. De hecho, el intelecto no puede funcionar adecuadamente sin el concurso de la inteligencia emocional...” (Goleman, 1995, p.198)

Según Goleman, los factores que integran la inteligencia emocional son:

Competencias personales

- *Autoconocimiento*: la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos en el momento en que aparecen.
- *Autorregulación*: control de nuestras emociones y adecuación a la situación; la capacidad de tranquilizarnos, desembarazarnos de la tristeza, la ira, etc.

- *Motivación*: nos permite orientar nuestros esfuerzos a la consecución de un logro u objetivo; las personas con esta habilidad tienden a ser más productivas y eficaces.

Competencias sociales

- *Empatía*: reconocimiento de las emociones ajenas; las personas empáticas saben captar las señales sociales que indican qué necesidades tiene la otra persona.
- *Habilidades sociales*: relación adecuada con las emociones ajenas; estas habilidades están vinculadas a la eficiencia en las relaciones interpersonales.

En 2006, Karl Albrecht retoma el concepto *inteligencia social*, entendiendo esta como la capacidad de relacionarnos con los demás y conseguir que cooperen con nosotros. Este autor presenta el modelo S.P.A.C.E., que integra las competencias básicas de la inteligencia social:

- *Sensibilidad social*: el espacio que ocupan las personas está lleno de señales verbales y no verbales a las que debemos prestar atención, para dar una adecuada respuesta a las situaciones sociales.
- *Presencia*: constituida por el lenguaje corporal, la apariencia física y el comportamiento. La imagen que damos de nosotros nos permite conectar con los demás.
- *Autenticidad*: aceptación de nuestro yo más sincero para mostrarlo a los demás; tener claras nuestras creencias, valores, objetivos y motivaciones.
- *Claridad*: capacidad de comunicarnos verbalmente con los demás, de manera satisfactoria, atendiendo a factores culturales y subculturales.
- *Empatía*: sentimiento de conexión con las personas, habilidad para entender las emociones y comportamientos ajenos (Teijero, 2013).

Según Albrecht, trabajar estas competencias conduce a las personas al éxito y el liderazgo. Este autor señala la importancia de incorporar la inteligencia social a la educación para conseguir que el alumnado triunfe, ofreciendo incluso algunas pautas para aplicar en las escuelas (Duran, 2006).

En el mismo año 2006, Daniel Goleman presenta otro libro llamado *Inteligencia Social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. En esta obra, el autor se adentra en las relaciones humanas para descubrir que las personas estamos programadas para conectar

con nuestros semejantes, y que nuestras relaciones interpersonales tendrán un gran impacto en nuestras vidas (Jaén, 2010).

La inteligencia social consta de dos categorías: la *conciencia social*, que es la habilidad que nos permite empatizar con los demás hasta el punto de sentir lo que ellos sienten, comprendiendo sus pensamientos y emociones, y la *aptitud social*, que engloba las acciones que realizamos en base a ese conocimiento que tenemos de la otra persona. Estas dos categorías integran una serie de ítems:

Conciencia social

- *Empatía primordial*: interpretar las señales emocionales de las personas para llegar a sentir lo que ellos sienten.
- *Sintonía*: practicar la escucha activa, para poder conectar con los demás es preciso atender a todo lo que expresan.
- *Exactitud empática*: comprender los pensamientos, sentimientos e intenciones de los demás.
- *Cognición social*: pasando de lo concreto a lo general, este concepto hace referencia a la necesidad de entender el funcionamiento del mundo social.

Aptitud Social

- *Sincronía*: capacidad de comunicarnos fácilmente a nivel no verbal.
- *Presentación de uno mismo*: tener carisma, presentarnos a los demás con el objetivo de atraerles hacia nosotros.
- *Influencia*: moldear nuestras relaciones sociales para obtener de ellas el resultado deseado.
- *Interés por los demás*: comprensión de los sentimientos ajenos que nos motiva y nos lleva a actuar en consecuencia con ellos (Goleman, 2006).

Todos estos modelos teóricos constatan cómo a partir de los años noventa empieza a crecer significativamente el interés por la educación socioemocional. Los autores mencionados, de una y otra forma, coinciden en la necesidad de proporcionar este tipo de formación desde edades tempranas.

Y es que más allá del debate de la unicidad o multiplicidad de la inteligencia, lo que nos importa aquí es subrayar la necesidad de contemplar, en la tarea educativa, tanto los

aspectos cognitivos como sociales y emocionales. El sistema educativo se ha centrado más en el ámbito cognitivo, dando escaso valor a lo socioemocional, y de ahí nuestro interés por implementar un programa que dote a los niños de herramientas y habilidades en este ámbito para su educación integral.

3.3. Desarrollo socioemocional en la primera infancia

Las habilidades emocionales están presentes en el bebé desde su nacimiento, debido a la relación con sus primeros cuidadores (Goicochea, 2001) y se desarrollan mediante sus interacciones sociales en el contexto en el que nacen. Debemos conocer las capacidades y límites de los niños durante su infancia para proporcionarles la ayuda y educación necesarias.

Sigmund Freud, estudia el desarrollo psicosocial del niño poniendo de relieve la importancia de las relaciones paterno-filiales. Entre sus múltiples aportaciones, introduce el concepto de “trauma”, que tendrá una gran importancia en la psicología posterior, y le da mucha importancia al desarrollo de la infancia.

Según Freud, la personalidad consta de tres componentes (*Ello, Yo y Superyó*) que deberían operar en un equilibrio dinámico. Sin embargo, se producen conflictos entre el instinto de cubrir las necesidades básicas (Ello) y las normas y valores socialmente aceptados (Superyó). La manera en que se gestionan dichos conflictos repercutirá en la conducta y el carácter de los hijos (Shaffer, 2002).

De acuerdo con la perspectiva psicoanalítica, los primeros lazos afectivos se generan primero con la madre y después con ambos progenitores. Ellos guiarán al niño, reprimiendo sus instintos para que se adapte a los convencionalismos sociales. Este proceso supone una crisis para el niño, ya que las primeras personas hacia las que desarrolla su afecto son las mismas que le prohíben y le frustran en ocasiones (Escalante, 2013).

Esta teoría pone de relieve la importancia de las experiencias tempranas en los niños, que pueden suponer la creación de traumas. El trauma no es otra cosa que una vivencia infantil (relacionada con la sexualidad) que guarda una correspondencia directa y negativa con

ciertos estímulos. Muchos años después, ante la experimentación de vivencias similares a las de un momento concreto de la infancia, se retroactivan las sensaciones de aquel momento, derivando en conflictos generados por la angustia (Fractman, 2005).

Resulta esencial el trato que se da a los niños durante la infancia pues la mala gestión de situaciones dolorosas o difíciles puede generar en ellos daños que dificulten su vida futura. A menudo, los traumas son difíciles de ver, por ello la escuela tiene el deber de detectar situaciones de riesgo para los alumnos y protegerles.

Jean Piaget, con un enfoque constructivista-cognitivo, estudió el desarrollo completo del niño, desde el nacimiento hasta la adolescencia. Este autor asume que la evolución cognitiva va unida al desarrollo afectivo: “el aspecto cognitivo de las conductas consiste en su estructuración y el aspecto afectivo en su energética. Esos dos aspectos son, a la vez, irreducibles, indisociables y complementarios” (Piaget, 1969, p.34).

Piaget divide el desarrollo en cuatro etapas: *sensorio-motora*, *preoperacional*, de las *operaciones concretas* y de las *operaciones formales*. Las dos primeras son las correspondientes al periodo de la primera infancia en las que nos centraremos.

La etapa sensorio-motora (desde el nacimiento hasta el año y medio o dos años) abarca el periodo anterior a la aparición del lenguaje. En esta etapa, el bebé elabora subestructuras cognitivas y reacciones afectivas elementales que serán la base de las construcciones posteriores. Dividida en tres fases, esta etapa comienza con el adualismo inicial, en el que el bebé no diferencia su mundo interior de la realidad, de modo que la afectividad se centra únicamente en el propio cuerpo. Poco a poco, el contacto con las personas cobra importancia y los bebés responden de forma más específica (fase de las reacciones intermedias). Finalmente, se encuentra la fase de las relaciones “objetales”, en la que el niño descentra la atención de sí mismo, pues adquiere la permanencia del objeto y esto le permite vincular su afectividad a objetos permanentes y localizables.

Ya en esta primera fase queda muy claro que lo emocional y lo cognitivo avanzan de la mano y su retroalimentación mutua permite el desarrollo del bebé. A través de la relación con su entorno, el bebé comienza a diferenciarlo de sí mismo y a desarrollar su afectividad hacia los demás.

Hacia el año y medio o dos años, el bebé deja atrás la etapa sensorio-motora para introducirse en la etapa preoperacional (entre los dos y los siete años). Esta etapa se

caracteriza por la adquisición del lenguaje y de la función simbólica o semiótica, que consiste en la capacidad de otorgar a cada significado un significante diferenciado, que sirva únicamente para dicha representación. El pensamiento simbólico implica que el niño es capaz de hacer referencia a objetos o acontecimientos ausentes.

A partir de los tres años, se produce la llamada “crisis de oposición” (Bühler, citado en Piaget, 1969), que se traduce en una necesidad de independencia y afirmación. El comportamiento social del niño durante esta etapa gira en torno a dos vertientes: por un lado, están las relaciones que el niño mantiene con el adulto como fuente de conocimiento y, por otro lado, encontramos las relaciones sociales con otros niños y, también, con los adultos, pero no desde un punto de vista instructivo.

El proceso de socialización es, en un primer momento, interdependiente. Durante el periodo preoperativo, los intercambios sociales se caracterizan por el “egocentrismo infantil”. Aparentemente, los niños se relacionan y juegan entre sí, pero realmente están actuando de manera independiente. El objetivo de los juegos es la diversión propia (no ganar o perder) y en los intercambios verbales es usual el lenguaje egocéntrico: los niños hablan en forma de monólogo dentro de un grupo, pero sin escuchar a los demás.

Durante esta etapa, los niños ven en sus padres una figura a imitar, que resulta inalcanzable, así la figura paterna o materna se convierte en un “yo ideal”, que conlleva unas obligaciones y una conciencia moral. Antes de los siete años, la moralidad del niño está sujeta a sus padres, al igual que su voluntad (heteronomía). A partir de los siete u ocho años, comienza a desarrollarse el sentimiento de justicia, que se convierte en una norma central para los niños, llevándoles hacia el respeto y la reciprocidad (Piaget e Inhelder, 1969).

El niño avanza desde una posición completamente egoísta hacia la socialización. Es un proceso de adquisición de significados, que se encuentra ligado a un medio físico o social, dentro del cual se enmarca la escuela. Las bases sobre las cuales se asientan las conductas emocionales de los niños están directamente relacionadas con los centros educativos, pues es aquí donde se producen las primeras socializaciones de igual a igual (a partir de los tres años). Por ello, la escuela debe formar parte de todo este proceso con el objetivo de encarrilarlo.

Lev Vygotsky, desde una perspectiva constructivista y sociocultural, otorga a la interacción con el medio social un papel fundamental en el aprendizaje y desarrollo del niño (Carrera y Mazzarella, 2001). Su *Teoría sociocultural* relaciona, de manera directa, el desarrollo del niño con la progresiva adquisición del medio en que vive. Así, los recién nacidos (egocéntricos) vinculan los procesos sensitivos y emocionales a sus procesos orgánicos. A partir de los cinco meses, se desarrolla la percepción, a través de la cual, el bebé interpreta el mundo y hacia el primer año de vida, las interacciones con el adulto se vuelven significativas e intensas, lo cual beneficia enormemente los aspectos emocionales.

Vygotsky habla en términos de crisis para definir ciertos momentos en el desarrollo del niño, en los que se produce un choque entre los intereses propios y las normas del entorno. Durante el primer año de vida, se produce una crisis cuando el niño desarrolla afecto en relación a los objetos que desea. La satisfacción o negación de dichos deseos, provocará la reestructuración de sus reacciones afectivas.

Entre los dos y los tres años, el entorno sociocultural toma aún más valor, pues el niño comienza a socializar con sus iguales. A través del juego con los otros, se instaura un nuevo proceso de socialización que contribuye a configurar la personalidad del niño.

Hacia los tres años, el niño vive una nueva crisis, marcada por la negación ante toda propuesta. Esta crisis se achaca a la interiorización del significado de las reglas sociales. Para lidiar con ella, existen dos herramientas de aprendizaje fundamentales: la educación y el juego reglado. Es preciso enseñar al niño a gestionar sus voluntades y emociones ante situaciones tanto de satisfacción como de frustración. Con el juego reglado, el niño aprende a respetar las normas y a través de ellas comprende que, gestionando sus impulsos y su voluntad, la satisfacción se vuelve mayor (Da Silva y Calvo, 2014).

Partiendo de la teoría de Vygotsky, Jerome Bruner aporta ideas muy interesantes al proceso de enseñanza. Este autor desarrolla el concepto de *andamiaje*, enmarcado en la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky), que consiste en un sistema de apoyo para la adquisición de conocimientos que el niño aspira a conseguir, pero que no puede lograr por sí solo. Bruner cambia el enfoque educativo hacia una metodología esencialmente activa: el *aprendizaje por descubrimiento*. Esta propuesta convierte al docente en un guía cuya función es estimular el descubrimiento por parte del alumno, quien debe hacer uso de la creatividad y la imaginación (Camargo, Hederich, 2010).

Por otra parte, Bruner coincide con Vygotsky en la importancia del componente cultural en el desarrollo infantil. De modo que, ambos autores ponen de relieve la importancia del medio en que se desarrollan los niños como elemento fundamental del aprendizaje. Además, estos autores presentan el juego, la creatividad y la imaginación como herramientas fundamentales en cualquier aprendizaje. Es en esta línea creativa, participativa y cooperativa del aprendizaje por descubrimiento en la que se inserta nuestro trabajo.

Albert Bandura, con un enfoque socio-cognitivo, define a los humanos como seres cognitivos que aprenden y se relacionan en base a su entorno. Este autor realiza experimentos como el del “muñeco bobo” que le llevan a descubrir el *aprendizaje social por observación-imitación* (Shaffer, 2002). Los niños pueden aprender en base a lo que observan y lo que son capaces de retener, esto implica que los niños también aprenden sobre las emociones en base a la observación de su entorno. Por ejemplo, pueden aprender sobre el amor o sobre el odio observando el comportamiento de sus padres.

Otro de los aspectos a destacar sobre Bandura es su teoría sobre la *autoeficacia*. Para este autor, la autoeficacia es la creencia o percepción que tiene el ser humano sobre sus propias capacidades, lo cual tiene una gran influencia en el comportamiento. No obstante, la manera en que nos vemos a nosotros mismos no se basa únicamente en nuestro propio juicio, más bien es una construcción que creamos en base a numerosas influencias sociales. Pues bien, desde el punto de vista socioemocional, resulta indispensable conseguir que los niños sean autoeficaces, pues esto pone en juego su autoestima y su futuro. Crear una imagen positiva de uno mismo desde la infancia debe ser uno de los objetivos principales de la educación. Si un niño no es autoeficaz, nunca se creará capaz de superar dificultades y alcanzar sus metas. Es algo que le ocurrirá a lo largo de toda su vida, y la manera de evitarlo es educando en la autoeficacia desde la infancia.

Por otra parte, para comprender cómo funcionan las interrelaciones de un sujeto con su entorno, siempre resulta útil el *modelo ecológico* de Bronfenbrenner. Este modelo consta de cuatro estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe en la anterior: el *microsistema* contiene a la persona en desarrollo y su entorno próximo (ej.: casa, colegio...); el *mesosistema* constituye las relaciones entre los diversos microsistemas (ej.: la relación de la familia con el centro educativo); *exosistema*, entornos que no incluyen a la persona directamente, pero por las que el sujeto se ve afectado (ej.: el trabajo de la madre) y el

macrosistema, el marco sobre el cual se desarrollan el resto de estructuras, hace referencia a sistemas de creencias o ideologías (ej.: el país o la cultura en que vive el niño) (Gifre y Guitart, 2012). Lo significativo de este modelo es como cada una de las estructuras mencionadas afectan directamente al niño. La correlación de estos sistemas y su influencia en el niño afectará igualmente a su desarrollo psicosocial. Por ello, aunque la escuela se enmarque en el microsistema, debe tener en consideración el resto de estructuras que afectan al niño.

Otro de los factores de gran influjo en el desarrollo emocional del niño es el *apego*, que es el vínculo afectivo que se establece entre el hijo y el cuidador principal (muy frecuentemente la madre). Los principales autores que han desarrollado esta teoría son John Bowlby y Mary Ainsworth. Según estos autores, los bebés pueden desarrollar cuatro tipos de apego (seguro, inseguro-avoidante, inseguro-ambivalente e inseguro-desorganizado) en función de la conducta de la madre o cuidador principal. Cuando los niños cuentan con un apego seguro, son capaces de explorar sin sentir miedo, pero aquellos que no gozan de este tipo de apego, se sienten inseguros y temerosos, lo cual impide que puedan explorar. Las actitudes de desapego son señal de posibles dificultades emocionales.

El niño construye un modelo mental en el que se representa a sí mismo y sus relaciones con los otros (quiénes son sus figuras de apego, dónde encontrarlas, su disponibilidad...) y este modelo influirá en sus relaciones sociales. Además, diversos estudios corroboran la intergeneracionalidad del apego, lo cual, implica la gran repercusión que tiene el apego en la vida de las personas (Oliva, 2004).

El apego se encuentra en la base del desarrollo emocional, se adquiere en base a la experiencia y no por medio de la educación formal, pero es importante que se puedan detectar problemas de apego en edades tempranas para tratar de corregirlos, pues como decimos, pueden suponer el comienzo de problemas emocionales más graves.

El tipo de apego que puede desarrollar un niño se genera en función de la actitud de los padres o cuidadores. Igualmente, sus estilos educativos también tienen influencia en el desarrollo emocional de los niños. Diana Baumrind sugirió la existencia de tres estilos educativos (autoritario, permisivo y autorizativo) en base a tres variables: el grado de control, la comunicación y la implicación afectiva. Esta autora reconoce que el mejor de los estilos es el autorizativo, en el que los padres dirigen las actividades de los hijos de

manera racional y por medio de la negociación, un estilo marcado por la reciprocidad (todos los miembros de la familia tienen derechos y responsabilidades con los otros), el diálogo y la comprensión. Esta forma de educar tiene importantes beneficios para la socialización de los niños, quienes desarrollan una mejor autoestima, se vuelven más independientes y cariñosos, etc.

Años más tarde, Maccoby y Martin reformulan la teoría de Baumrind incorporando un estilo más (el negligente) y reduciendo a dos los aspectos que influyen en los estilos educativos parentales: la *responsividad* (grado en que los padres responden a las demandas de sus hijos) y la *exigencia* (grado en que los padres hacen demandas y exigencias a sus hijos). El estilo negligente se asocia a un tipo de maltrato (Torío, Peña y Rodríguez, 2008)

En resumen, podemos concluir que: a) el desarrollo afectivo del niño va unido a su desarrollo cognitivo; b) desde el nacimiento y durante los primeros años de vida, los niños no son apenas conscientes del medio que les rodea y, por tanto, las emociones giran en torno a su propio cuerpo y sus acciones; c) a medida que crecen, su entorno se vuelve un elemento cada vez más determinante, aprendiendo y evolucionando en función de este; d) el papel de las familias durante los primeros años de vida es fundamental y puede marcar su futuro afectivo (los padres o cuidadores principales son el único modelo a seguir durante los primeros años); e) la autoeficacia forma parte de una educación afectiva de calidad; y f) la escuela debe tener en cuenta todas las esferas sociales que pueden influir en el niño.

3.4. Juego y creatividad

Piaget o Vygotsky hacen hincapié en el valor que tiene la creatividad y el juego a lo largo de la infancia. Ambos autores consideran que el juego simbólico es parte esencial en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. El juego se rige por las reglas y costumbres que rigen la vida social, es por ello que, a través de este, los niños comprenden el mundo adaptándolo a sus necesidades. Además, a través del juego pueden satisfacer deseos que se ven frustrados en la vida real. El juego simbólico favorece la socialización del niño,

quien debe adaptarse a las normas del grupo y aprender a interactuar con los demás (García-Tuñón y Rubio, 2016).

En particular, nuestro trabajo se orienta hacia el juego y la creatividad mediante el teatro con títeres. Son numerosos los beneficios que aporta este recurso al aula de infantil. Judith O'Hare (2005) señala cómo los títeres dan al alumno la oportunidad de “mejorar el sentimiento de autovaloración, incrementar la autoconfianza y la satisfacción personal, liberarse de miedos, agresividad y frustraciones de formas aceptables, desarrollar habilidades de interacción social...” (Oltra, 2013, p.168). Por su parte, Miguel Ángel Zabala considera que el trabajo con títeres ofrece la oportunidad de introducir la dramatización en el aula, consiguiendo una implicación integral por parte del alumnado (Oltra, 2013). Es por ello que decimos tomar el teatro de títeres como elemento vehicular en el trabajo, ya que ofrece una inmensidad de posibilidades, brindando al niño un entorno seguro donde desarrollar sus emociones, expresar sus sentimientos, conocerse a sí mismo y a los demás y sentirse parte de un grupo, todo ello con el objetivo de llegar a una meta conjunta mediante la cooperación.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. OBJETIVOS

- Ofrecer una educación socioemocional de calidad al alumnado de educación infantil.
 - Ayudar a los alumnos a conocer y gestionar sus emociones.
 - Desarrollar habilidades sociales y emocionales como la empatía, la asertividad o la tolerancia a la frustración.
 - Enseñar los beneficios de la negociación y la cooperación para la vida social.
 - Motivar a canalizar y expresar emociones a través de la creatividad.

4.2. METODOLOGÍA

Este trabajo parte de la observación directa del alumnado de Educación Infantil del colegio público Jorge Manrique de Palencia. Durante mi breve periodo de prácticas (interrumpido por el estado de alarma durante la pandemia) observé, tanto en clases como en el recreo, el comportamiento de los alumnos poniendo el foco en cuestiones de tipo socioemocional como la gestión del conflicto, los estilos comunicativos, comportamientos de egoísmo-solidaridad, autonomía-dependencia, colaboración-aislamiento, etc. El proceso se realizó entre el 2 y el 13 de marzo y, a pesar de que la observación no fue todo lo exhaustiva que debería, pudimos sacar algunas conclusiones genéricas en base a las situaciones registradas:

- Estilos comunicativos mayormente pasivos o agresivos. Falta de asertividad.
- Solidaridad y compañerismo selectivo.
- Falta de herramientas para la gestión de conflictos.
- Baja tolerancia a la frustración.

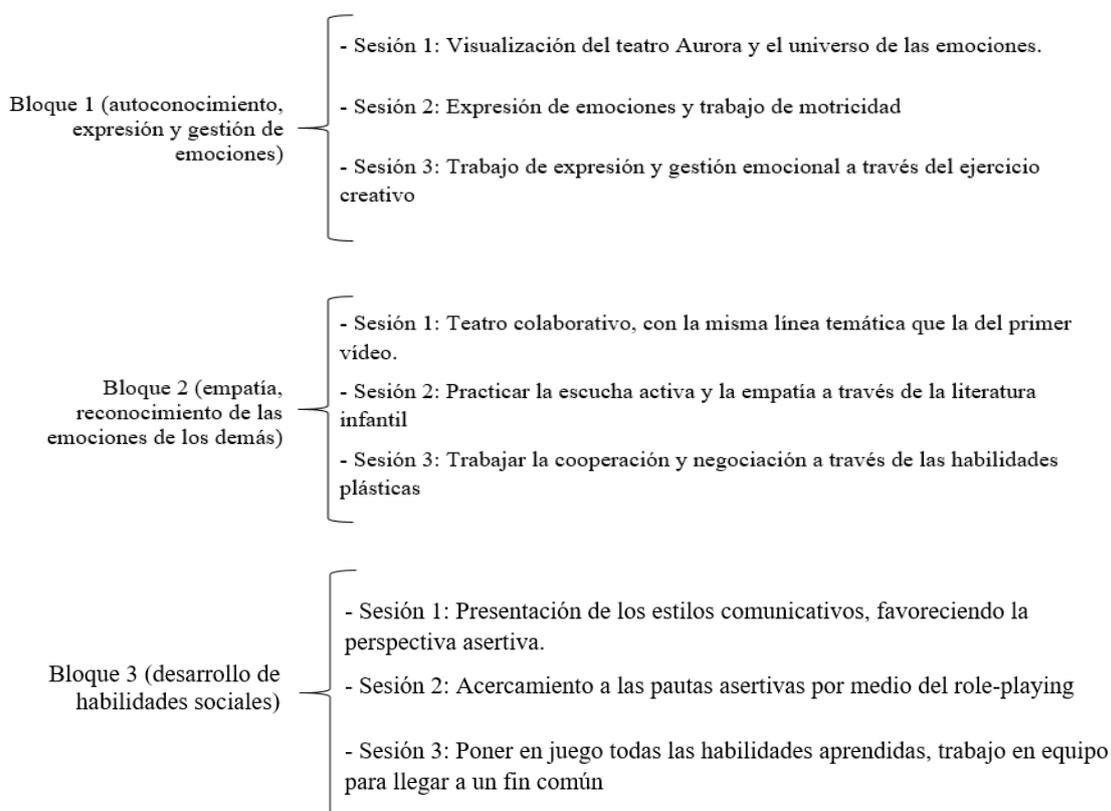
De acuerdo con lo observado, decidimos crear un proyecto que se ajustase a las necesidades de este grupo-clase, reforzando sus capacidades afectivas y sociales. Para realizar el programa, tomamos el teatro de marionetas como elemento vehicular, con la

finalidad de crear situaciones que permitan al niño trabajar sus habilidades socioemocionales dentro de un entorno seguro de ensayo y error que lleva a un aprendizaje experiencial. Además, no debemos olvidar que el teatro es un arte con un gran poder educativo. El arte nos permite explorar nuestra creatividad y esta es otra de las intenciones de nuestro trabajo, que el alumnado descubra sus posibilidades creativas dentro de un entorno lúdico donde se sienta seguro.

Este programa está dirigido a niños de tercero de educación infantil (5-6 años), aunque también podría ser empleado con niños de primero de primaria (6-7 años) o segundo de infantil (4-5 años) haciéndose las adaptaciones pertinentes.

Se trata de una intervención que se prolongará a lo largo de todo el curso escolar, a través de tres bloques de contenido (uno por trimestre), con tres sesiones cada uno (ver Figura 2). Además, como complemento, se introducirá una herramienta transversal para la gestión de conflictos, la cual se integrará dentro de las dinámicas de clase.

Figura 2. Esquema del programa



Todos los bloques están diseñados bajo la premisa del aprendizaje constructivo. Son los niños quienes, poco a poco, desglosarán sus emociones y las de sus compañeros para llegar a la comprensión de las mismas. Los niños participarán activamente en todas las actividades, lo que facilitará su aprendizaje convirtiéndoles en protagonistas y creadores del mismo.

Aunque esta propuesta se centra en el trabajo de las emociones y las relaciones sociales, pretendemos que sea multidisciplinar. Así, estarán muy presentes las habilidades artísticas y creativas, la motricidad, la lectoescritura o las matemáticas.

4.3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Nuestra propuesta consiste en un programa de educación socioemocional a través del teatro y las artes plásticas, orientado a niños de tercero de infantil. Como aparece esquemáticamente reflejado en la figura 2, los dos primeros bloques comienzan con un teatro de marionetas, como introducción a la temática del trimestre, en el que los niños irán tomando cada vez más protagonismo, ya que se trata de un teatro participativo/cooperativo. El primer bloque aborda el autoconocimiento y la expresión y gestión de emociones ya que el primer paso debe ser conocernos a nosotros mismos, aceptarnos y querernos. Este bloque se inicia con un teatro de marionetas de invención propia, donde introduciremos las emociones básicas que desarrollaremos en las sesiones posteriores. El segundo bloque se adentra en el conocimiento empático. Una vez que conocemos nuestros sentimientos, es momento de mirar a nuestro alrededor y conocer qué sienten nuestros compañeros y por qué. Llegar a entender a nuestros semejantes es el segundo paso en nuestro camino. Además, en este segundo bloque, comenzamos a trabajar el teatro de forma mucho más cercana. El tercer y último bloque introduce a los alumnos en el mundo de las relaciones interpersonales. Es importante aprender a gestionar nuestras emociones en relación con las otras personas, por ello, este bloque pretende trabajar la asertividad y la gestión de conflictos. En el último bloque, orientaremos las actividades hacia la creación de un teatro propio, el cual se convertirá en nuestra obra final.

Como complemento a este programa, emplearemos una herramienta para la gestión del conflicto que será transversal. Esta herramienta nos servirá para detectar los conflictos

entre los alumnos, enseñándoles a lidiar con ellos y como apoyo al aprendizaje de los contenidos que trabajaremos en el programa socioemocional. Como decimos, el uso de esta herramienta se sistematizará en el aula y se empleará a lo largo del curso siempre que surja un conflicto entre los alumnos.

4.4. TEMPORALIZACIÓN

Este programa tendrá una duración total aproximada de 17 horas, si bien los tiempos en educación infantil siempre pueden variar por razones internas del aula o por posibles eventos sin determinar.

Para la confección del cronograma, hemos tomado como referencia el calendario escolar propuesto por la Junta de Castilla y León, para el curso 2019/20. Además, se ha tenido en cuenta el horario de mi grupo de prácticas para orientar el programa. De manera que, las horas y días coinciden con los momentos del día en que los niños estarán en clase con la tutora. Asimismo, la sesión que se realiza en el aula de psicomotricidad, coincidirá con su clase de psicomotricidad.

El cronograma se divide en los tres trimestres en los que se desarrolla el programa. Dejaremos el mes de septiembre como margen para explicar el funcionamiento de la herramienta para la gestión de conflictos con la que trabajaremos de manera transversal a lo largo del curso. En octubre dará comienzo el programa. En el primer y segundo trimestre, las sesiones tendrán una distancia entre sí de 3 o 4 semanas, pero dado que el tercer trimestre es el más corto, entre abril y junio las sesiones se realizarán cada dos semanas. Algunas actividades son breves y no llegan a la hora de duración, pero otras se prolongarán a lo largo de la semana para no saturar a los niños.

El primer bloque tiene una duración total de 4 horas y media, el segundo bloque 5 horas y 45 minutos y el tercer bloque durará alrededor de 7 horas. La ampliación de horas durante el tercer trimestre se debe a que, durante el mes de junio, emplearemos una quincena para la realización de la sesión, aunque no se trabaje en ella todos los días. Se trata de una actividad compleja para la que tenemos que dejar a los niños tiempo y libertad. Hemos seleccionado unas horas de referencia para el trabajo pero también se pueden aprovechar los tiempos libres que puedan surgir en la dinámica de las clases.

PRIMER TRIMESTRE, BLOQUE 1: Yo. Identificación de las emociones básicas				
SESIONES	Septiembre	16 de octubre	11 de noviembre	16-20 de diciembre
0: Herramienta para la gestión del conflicto	Mes de prueba para adquirir la rutina			
1: Aurora y el universo de las emociones		9:30-10:30 (1 hora)		
2: Expresión de emociones			13:00-14:00 (1 hora)	
3: ¿Cómo me siento cuando...?				30 min/ día 12:00-13:00 (2 horas y media)

SEGUNDO TRIMESTRE, BLOQUE 2: Ellos. Reconocimiento de las emociones en el otro			
SESIONES	22 de enero	19 de febrero	23-27 de marzo
1: Aurora en el cole	9:30-10:30 (1 hora)		
2: Relato compartido		13:00-13:45 (45 minutos)	
3: Constructores por un día			45 min/ día 12:00-12:45 (4 horas)

TERCER TRIMESTRE, BLOQUE 3: Nosotros. Las emociones en el ámbito social			
SESIONES	29 de abril	19 de mayo	8-19 de junio
1: Los tres hermanos	10:00-10:45 (45 minutos)		
2: Actores y actrices		12:30-14:00 (1 hora y 30 minutos)	
3: Titiriteros por un día			30 min/ día 12:00-12:30 o 13:00-13:30 (5 horas)

4.5. HERRAMIENTA PARA LA GESTIÓN DEL CONFLICTO

El conflicto forma parte de nuestras vidas y es usual que aparezcan conflictos en educación infantil. Aprender a gestionarlos en edades tempranas nos ayudará a crear relaciones sanas en el futuro. Por ello, desde el comienzo del curso introduciremos una herramienta para la gestión de conflictos que puedan ocurrir en el aula, en el patio o incluso fuera del centro. Todos los alumnos tendrán por norma contar aquellos conflictos que hayan sucedido y que no se hayan resuelto. A menudo, los docentes no somos conscientes de todo lo que sucede en clase, y además, ellos deben aprender a reconocer cuándo se encuentran ante un problema.

Una vez identificado el conflicto y a sus protagonistas, todos contarán su versión de lo ocurrido. Para ello, emplearemos a nuestro muñeco de las emociones, llamado Emo. Este instrumento consiste en dos rollos de papel higiénico: uno de ellos va por fuera y tiene un cuerpo dibujado pero un agujero en la cara, y el otro va por dentro y tiene diversas caras que expresan diferentes emociones (ver Figura 3), de modo que girando el rollo interior se puede conseguir que Emo tenga una y otra emoción. El niño que tenga el turno para hablar, coge a Emo y piensa en cómo se siente. Después, explica al compañero o compañeros con quien ha tenido un conflicto y al resto de la clase por qué se siente así y qué es lo que ha ocurrido. Sólo puede hablar la persona que tiene a Emo, el resto debe escuchar su historia. Después, el ejercicio se repite con todas las personas implicadas. El último paso es llegar a la resolución. Primero, les preguntamos a los implicados si saben cómo pueden arreglarlo y si no llegan a ninguna conclusión, entonces preguntaremos a nuestros compañeros para que nos den ideas. Si aun así no se llega a un acuerdo, la maestra, que guiará todo el proceso de mediación, tendrá que proponer soluciones factibles aportando herramientas e ideas, pero deben ser ellos mismos quienes lleguen a la solución para lograr un mayor compromiso. Normalmente, cuando ellos mismos ponen unas normas, tienden a cumplirlas. (Anexo 1)

Figura 3. Emo, el muñeco de las emociones



4.6. PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

4.6.1. Contenidos

De acuerdo con lo establecido en el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, trabajaremos los contenidos presentes en la siguiente tabla, los cuales hemos dividido en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

ÁREAS	TIPOS DE CONTENIDO	BLOQUE 1: Yo	BLOQUE 2: Ellos	BLOQUE 3: Nosotros
<i>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</i>	Procedimentales	Identificación, manifestación y control de las diferentes necesidades básicas del cuerpo y confianza en sus capacidades para lograr su correcta satisfacción. Valoración adecuada de sus posibilidades para resolver distintas situaciones y solicitud de ayuda cuando reconoce sus limitaciones. Identificación y expresión equilibrada de sentimientos, emociones, vivencias preferencias e intereses propios en distintas situaciones y actividades. Destrezas manipulativas y disfrute en las tareas que requieren dichas habilidades.	Valoración adecuada de sus posibilidades para resolver distintas situaciones y solicitud de ayuda cuando reconoce sus limitaciones. Identificación de los sentimientos y emociones de los demás y actitud de escucha y respeto hacia ellos. Destrezas manipulativas y disfrute en las tareas que requieren dichas habilidades	Destrezas manipulativas y disfrute en las tareas que requieren dichas habilidades. Desarrollo de habilidades favorables para la interacción social y para el establecimiento de relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.
	Actitudinales	Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo y de las posibilidades y limitaciones propias.	Descubrimiento del valor de la amistad. Participación y disfrute con los acontecimientos importantes de su vida y con las celebraciones propias y las de los compañeros.	Regulación de la conducta en diferentes situaciones.
<i>Conocimiento del entorno</i>	Conceptuales			Valoración de las normas que rigen el comportamiento social como medio para una convivencia sana.
	Procedimentales			Incorporación de pautas de comportamiento para unas relaciones sociales basadas en el afecto y el respeto

*Lenguajes:
Comunicación y
representación*

Actitudinales		Disposición favorable para entablar relaciones tolerantes, respetuosas y afectivas con niños y niñas de otras culturas	Regulación de la propia conducta en actividades y situaciones que implican relaciones en grupo
Procedimentales	Iniciativa e interés por participar en la comunicación oral. Expresión y comunicación, a través de producciones plásticas variadas, de hechos, vivencias, situaciones, emociones, sentimientos y fantasías.	Iniciativa e interés por participar en la comunicación oral. Elaboración plástica de cuentos, historias o acontecimientos de su vida siguiendo una secuencia temporal lógica, y explicación oral de lo realizado	Iniciativa e interés por participar en la comunicación oral. Comprensión de las intenciones comunicativas de los otros niños y adultos, y respuesta adecuada sin inhibición. Expresión y comunicación, a través de producciones plásticas variadas, de hechos, vivencias, situaciones, emociones, sentimientos y fantasías. Elaboración plástica de cuentos, historias o acontecimientos de su vida siguiendo una secuencia temporal lógica, y explicación oral de lo realizado
Actitudinales	Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias. Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos lingüísticos y extralingüísticos. Expresión de los propios sentimientos y emociones a través del cuerpo, y reconocimiento de estas expresiones en los otros compañeros.	Ejercitación de la escucha a los demás, reflexión sobre los mensajes de los otros, respeto por las opiniones de sus compañeros y formulación de respuestas e intervenciones orales oportunas utilizando un tono adecuado. Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos lingüísticos y extralingüísticos. Expresión de los propios sentimientos y emociones a través del cuerpo, y reconocimiento de estas expresiones en los otros compañeros.	Ejercitación de la escucha a los demás, reflexión sobre los mensajes de los otros, respeto por las opiniones de sus compañeros y formulación de respuestas e intervenciones orales oportunas utilizando un tono adecuado. Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos lingüísticos y extralingüísticos.

4.6.2 Sesiones desglosadas

- **Bloque 1: Yo. Identificación, expresión y gestión de las emociones básicas**

- Sesión 1: Aurora y el universo de las emociones

- Tema: Presentación de las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enfado, asco) y reconocimiento de las mismas.
- Duración: 1 hora
- Objetivos:
 - Reconocer las emociones básicas
 - Practicar la atención y comprensión de historias
 - Trabajar las habilidades creativas
- Desarrollo: Se visualizará una obra teatral de creación propia, que trata sobre una niña llamada Aurora quien, en sueños, viaja al universo de las emociones donde descubre que cada planeta representa una emoción que la invita a pensar (ver guion y enlace con un video de muestra en anexos) (Ver figura 4). Tras la visualización realizaremos una asamblea en la que preguntaremos a los niños por diferentes cuestiones: ¿Qué os ha parecido? ¿Os habéis sentido así alguna vez? ¿Por qué? ¿Cómo se siente la protagonista cuando le cuenta a su madre lo que le pasa?

La segunda fase consiste en realizar un dibujo individual donde podrán representar su estado emocional después de ver el teatro, o cosas que cambiarían y añadirían al teatro: cómo continuar la historia, cambiar el final...

- Materiales: El teatrillo y las marionetas, folios, lápices, gomas y pintura.

Figura 4. Secuencias del teatro



— Sesión 2: Expresión de emociones

- Tema: Expresión de las emociones a través de la cara y el cuerpo
- Duración: 45 minutos
- Objetivos:
 - Explorar nuestras posibilidades expresivas faciales y corporales
 - Asociar música y emoción
 - Expresar físicamente las emociones
- Desarrollo: Esta actividad se realizará en la sala de psicomotricidad. A la vez que nos movemos por todo el espacio, realizaremos ejercicios que irán aumentando de dificultad.
 - 1) Saludar a todos los compañeros con los que nos cruzamos. No tenemos por qué saludar siempre de la misma forma, podemos probar formas diferentes.
 - 2) Frente al espejo, representaremos caras tristes, alegres, enfadadas, con miedo o asco.
 - 3) Por parejas imitaremos las caras de nuestro compañero como si fuésemos espejos y trataremos de adivinar qué sentimiento quiere expresar.
 - 4) Introducimos música y caminamos por el espacio de acuerdo con lo que la música nos sugiere. Pondremos distintas músicas con ritmos diferentes.
 - 5) Cada niño coge una colchoneta y busca un lugar en la sala. Nos vamos a tapar los ojos y bailar dentro de nuestra colchoneta. Podemos usar todo nuestro cuerpo: los brazos, las piernas y también nuestra cara. Igualmente, usaremos músicas muy distintas para generar emociones diferentes en ellos.

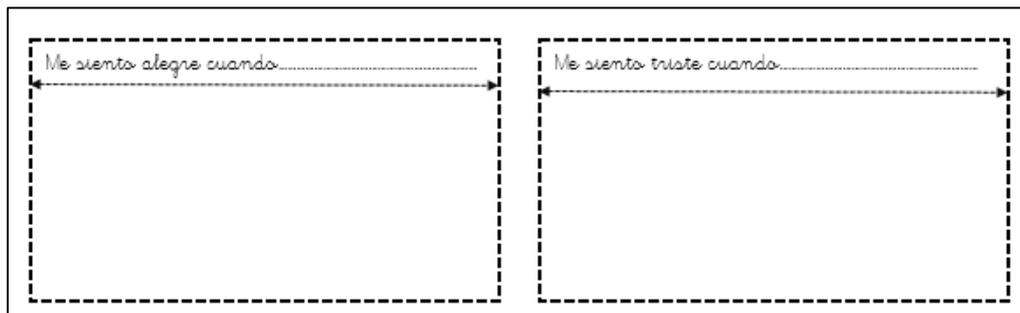
Antes de finalizar la sesión, habrá un momento de puesta en común. Preguntaremos a los niños cómo se han sentido, si algo les ha parecido difícil y qué nos han hecho sentir las diferentes músicas.
- Materiales: Aula de psicomotricidad, reproductor de música, un listado de canciones, antifaces y colchonetas.

— Sesión 3: ¿Cómo me siento cuando...?

- Tema: Experiencia y gestión de emociones
- Duración: 2 horas y 30 minutos en total, que se distribuyen en cápsulas de 30 minutos al día, durante una semana.

- **Objetivos:**
 - Conocer y representar nuestras emociones para aprender a gestionarlas
 - Compartir nuestras experiencias
 - Trabajar la escritura y la creatividad a través del dibujo
 - **Desarrollo:** A lo largo de una semana, realizaremos unas fichas (Figura 5) en las que los niños tendrán que dibujar situaciones que les hacen sentir de la forma en que indica la ficha. También se les pedirá que completen la oración una vez hayan hecho el dibujo. Aquellos niños que aún no dominen la escritura serán ayudados por las maestras.
- Una vez hemos terminado nuestro dibujo, pasamos a la parte de exposición. Algunos alumnos contarán qué es lo que han dibujado, y por qué dichas situaciones les hacen sentir así. Cada día presentarán su trabajo un grupo reducido de niños, con esto buscamos el retardo de la recompensa para trabajar su tolerancia a la frustración. Pretendemos que entiendan que no todas las recompensas son instantáneas; a veces debemos ser pacientes.
- **Materiales:** fichas para rellenar tamaño A5 (ver Anexo 3), lápices y pinturas

Figura 5. Fichas de dibujo



- **Bloque 2: Ellos. Reconocimiento de las emociones en el otro.**

- Sesión 1: Aurora en el cole

- Tema: Expresión y comprensión de las emociones de los otros y respeto
- Duración: 1 hora

- Objetivos:
 - Trabajar la comprensión y la participación en el aula
 - Aprender a participar con respeto
 - Comprender emociones ajenas
- Desarrollo: para introducir estos nuevos temas en el aula, realizaremos un segundo teatro que será una continuación del anterior. Esta obra se creará incluyendo las ideas y dibujos recogidos en la sesión 1 del primer trimestre (primer bloque). De modo que los niños se sentirán identificados con los personajes y situaciones de la historia. Además, la obra tendrá caminos diferentes y serán los alumnos quienes tengan que decidir qué opción es mejor, aconsejando a los protagonistas, quienes les pedirán ayuda.

Una vez terminada la obra, realizamos una asamblea en la que compartiremos nuestras emociones acerca de la obra: cómo nos hemos sentido, en qué momento nos hemos visto identificados, etc.

- Materiales: marionetas y atrezo

— Sesión 2: Relato compartido

- Tema: Escucha activa y empatía
- Duración: 30-45 minutos
- Objetivos:
 - Trabajar la comprensión del texto
 - Aprender a ponernos en el lugar del otro
 - Practicar la colaboración
- Desarrollo: nos sentaremos en círculo en la alfombra y leeremos el cuento *Nuna sabe leer la mente*, que va sobre una niña que descubre el sentido oculto de la gente que dice cosas para hacer daño. Sobre la alfombra, habrá diferentes imágenes que narran la historia. Poco a poco, leeremos el cuento y en cada situación que se produzca preguntaremos a un niño “¿Cómo crees que se siente el personaje?”. Y, después, otro compañero buscará la imagen que se corresponde con dicha parte de la historia. Así hasta que todos participen en la actividad. Además, la realización de este cuento-puzle facilitará la comprensión de los alumnos que presenten un leve retraso madurativo.

- Materiales: cuento *Nuna sabe leer la mente* de Orit Gidali (ver Anexo 4), imágenes extraídas del cuento.

— Sesión 3: Constructores por un día

- Tema: Cooperación, negociación, liderazgo compartido y habilidades plásticas y creativas.
- Duración: 4 horas en total, repartidas en cápsulas de 45 minutos o 1 hora, durante una semana.
- Objetivos:

- Desarrollar las habilidades sociales para la cooperación y la gestión de problemas
- Trabajar habilidades comunicativas y matemáticas
- Mejorar la capacidad creativa y el dominio manipulativo

- Desarrollo: Construiremos un teatro entre todos. El primer paso será concretar qué tipo de decorados vamos a crear, cuántos personajes, cómo van a ser, etc. Después, cada alumno empezará con una tarea determinada, pero como algunas son más fáciles que otras, cuando acaben sus tareas deberán ayudar a sus compañeros. Con esto pretendemos que aprendan a trabajar en equipo de manera cooperativa. La lista de tareas es la siguiente:

- Pintar las paredes de nuestro teatro de cartón. Serán piezas montables, que se pintarán por separado.
- Coser las cortinas. Serán trozos de tela de colores, con agujeros grandes a través de los cuales los niños pasarán un hilo.
- Decidir el nombre de nuestro teatro de manera consensuada.
- Escribir y decorar el cartel con el nombre elegido para nuestro teatro.
- Dibujar y pintar murales en trozos amplios de papel continuo.
- Crear atrezzo para añadir a los murales, incluyendo formas geométricas y números que recortaremos y pintaremos.
- Crear personajes para el teatro en papel o con otros materiales como cucharas o calcetines.

Una vez hechas estas elaboraciones, montaremos el teatro. Igualmente, habrá diferentes grupos que se encargarán del montaje de distintas cosas, pero siempre tendrán que ponerse de acuerdo para el desempeño del ejercicio.

- Materiales: Telas, hilos, cartón, pinturas de todo tipo, pegamento de barra y cola, papel continuo, modelos de formas y números. Además, enviaremos una nota informativa a las familias contándoles la actividad, y animándoles a traer al aula aquellos materiales que consideren que pueden ser útiles para la creación del teatro.

- **Bloque 3: Nosotros. Las emociones en el ámbito social**
 - Sesión 1: Los tres amigos
 - Tema: los estilos comunicativos
 - Duración: 30-45 minutos
 - Objetivos:
 - Conocer los estilos comunicativos
 - Reflexionar acerca del influjo de nuestros actos en el resto de personas
 - Practicar la escucha activa y la colaboración
 - Desarrollo: presentaremos a tres amigos (Raúl, Inés y Mariana), cada uno de los cuales se corresponde con uno de los estilos comunicativos (pasivo, asertivo, agresivo) (Ver Figura 6). Realizaremos una breve descripción de su vida y su perfil. Después, iremos sacando diferentes características de una bolsa y los niños elegirán a quién pertenece cada característica y la colocarán junto al personaje al que corresponde. Animaremos a aquellos niños que sepan leer a que intenten leer las tarjetas.

Una vez hemos completado las características de nuestros personajes, releeremos cada uno de los perfiles para pedir opinión al alumnado a través de preguntas: ¿Cuál te gusta más? ¿Quién crees que tendrá más amigos? ¿Tú a quien preferirías? ¿Por qué?
 - Materiales: muñecos o dibujos de los tres hermanos, papeles con las características y un saco o caja donde meter los papeles (Ver Anexo 5).

Figura 6. Fichas de dibujo

		
Raúl (agresivo)	Mariana (pasivo)	Inés (asertiva)
<ul style="list-style-type: none">- Siempre quiere tener la razón- Cuando le llevas la contraria se enfada- A veces usa insultos o palabras feas que hacen sentir mal a los demás- Se ríe de los demás para sentirse mejor	<ul style="list-style-type: none">- No suele dar su opinión- Tímida, evita llamar la atención- No defiende aquello que desea- Muestra miedo en algunas situaciones	<ul style="list-style-type: none">- Dice lo que piensa con respeto y sinceridad- Entiende las opiniones y emociones de los demás- Escucha con atención y responde correctamente- Confía en sí misma

— Sesión 2: Actores y actrices

- o Tema: Asertividad y dramatización
- o Duración: 1h y 30 minutos en total, divididos en cápsulas de 45 minutos, repartido en dos días.
- o Objetivos
 - Acercamiento a la asertividad
 - Conocer su derecho a decir *no* y a expresar libremente su opinión sin ofender a nadie
 - Trabajar las habilidades interpretativas

- Desarrollo: Tomando como referencia las pautas asertivas que nos ofrece Rodríguez (2015), realizamos una adaptación más sencilla para la comprensión de niños de tercero de infantil.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Podemos decir “no” sin sentirnos mal- Saber contar lo que sentimos a los demás.- Decir la verdad sin hacer daño.- Intentar llevarnos bien con las personas- Aprender a hacer críticas positivas.- Saber qué cosas podemos hacer todas las personas |
|---|

Presentaremos una a una estas pautas, a través de ejemplos que los propios niños interpretarán por medio de role-playing. Por ejemplo:

“Aprender a hacer críticas positivas”. Elegimos a dos personas que deben pensar dos cosas buenas y una en la que debe mejorar el compañero y después se las diremos.

“Decir la verdad sin herir”. Se elige a tres alumnos, y se les da una situación: *Estáis jugando en el patio vosotros tres juntos, pero uno de vosotros no está siguiendo muy bien las normas y estropea un poco el juego. ¿Cómo le dirías lo que ocurre? ¿Cómo arreglaríais la situación?*

- Materiales: Una cartulina con las pautas escritas en letra grande.

— Sesión 3: Titiriteros por un día

- Tema: Trabajo en equipo, puesta en práctica de todo lo aprendido y representación final
- Duración: Variable
- Objetivos:
 - Comprobar la adquisición y mejora de las habilidades sociales como la empatía y el asertividad.
 - Trabajar la memoria y las habilidades interpretativas

- Desarrollo: Creación y puesta en marcha de una obra teatral, la cual se realizará en el teatro creado en el segundo trimestre, con los personajes y enseñanzas recopiladas a lo largo del año.

Para la realización de este teatro, tomando como base todos los materiales contruidos en la sesión 3 del segundo trimestre (Constructores por un día), debemos llegar a consenso en múltiples decisiones: ¿Cómo será el teatro? ¿Sobre qué va ir la historia? ¿Quiénes serán y como se llamarán los personajes?

Cada alumno debe tener un papel y la obra, una vez ensayada, se representará en la función escolar de verano.

- Materiales: Todos los materiales y documentos realizados durante el curso.

4.6.3. Evaluación

Realizaremos una evaluación continua, basada en la observación del alumnado y la recogida de los materiales elaborados. Para ello, prestaremos especial atención a una serie de ítems:

- Muestra atención en las actividades y a sus compañeros.
- Participa en las actividades con entusiasmo.
- Tiene una actitud positiva para afrontar los ejercicios.
- Escucha a sus compañeros, les comprende y actúa en consecuencia.
- Respeta a los compañeros, a las maestras y los materiales.
- Es capaz de comunicarse y expresar sus sentimientos de manera asertiva.
- Aplica lo aprendido en su día a día.
- Comprende el ejercicio e intenta hacerlo lo mejor posible.
- Se esfuerza en la realización de las tareas.
- Admite los consejos y se deja ayudar por la maestra y los compañeros.
- Pide ayuda solo cuando realmente lo necesita.
- Aprende de sus fallos y no los repite en trabajos posteriores.
- Respeta los materiales.
- Trabaja con paciencia y calma.

Además, realizaremos una evaluación final en base a la representación teatral propuesta para la función de fin de curso de junio. Una vez preparado el teatro, mostraremos a las familias y a nuestros compañeros de otras clases nuestro teatro. Evaluaremos todo el proceso: transportar los materiales hasta el salón de actos, organizarlos, resolver los problemas que puedan surgir, etc. Para ello, hemos confeccionado una rúbrica de evaluación (Ver Anexo 6).

5. CONCLUSIONES

Antes de comenzar este trabajo nunca me había parado a pensar detenidamente en la emoción, lo cual es curioso porque es algo con lo que convivimos diariamente y que guía nuestra vida en numerosas ocasiones. Antes creía que las emociones estaban completamente desvinculadas de la razón y la lógica, que lo emocional no tenía ningún vaso comunicante con lo racional y viceversa. Gracias a este trabajo he descubierto que los seres humanos somos emocionales y racionales por igual, que no hay partes de nosotros que podamos silenciar o desligar de otras porque están relacionadas entre sí.

Por otra parte, sabía que el contexto sociocultural tenía una gran importancia en el desarrollo pero he aprendido que, realmente, las personas somos fruto de un contexto. Toda nuestra existencia, aquello que creemos ser, gira en torno al lugar donde vivimos, a la familia en la que nacemos, a la educación que recibimos, a nuestras amistades, a nuestra clase social... Y un mero episodio traumático puede marcarnos para siempre.

De acuerdo con esto, la infancia se me antoja frágil. Podría definir esta etapa tan maravillosa de muchas maneras, pero me he dado cuenta de cuán expuesto está un bebé desde el instante en el que nace. Creo que la escuela tiene la importante labor de detectar y prevenir las situaciones de desamparo que pueden vivir los niños. Para mí, el tema tratado en este trabajo sobrepasa los muros de la escuela, se trata de entrar de algún modo en los hogares para supervisar, para ayudar y apoyar, para guiar. La escuela, además de desarrollar habilidades matemáticas o lingüísticas, debería desarrollar habilidades socioemocionales para ofrecer a los alumnos una formación integral, una base sobre la que construir la ciudadanía. Educar en la empatía, en la cooperación, en la negociación y en la asertividad, reporta enormes beneficios que serán visibles a largo plazo.

Los niños que hoy se divierten aprendiendo sobre emociones con un teatro de marionetas cooperativo o realizan un dibujo acerca de cómo se sienten, el día de mañana serán personas adultas que, probablemente, tengan mayor capacidad para expresar sus emociones, comprender a sus hijos, cooperar con sus compañeros de trabajo..., que de no haberlo hecho. Y aunque no haya certezas de que esto vaya ocurrir, creo que merece la pena intentarlo.

Por otro lado, trabajar en la creación del teatro de títeres me sumergió en un mar de dudas cuya resolución me reportó grandes aprendizajes. Al crear la historia de *Aurora y el universo de las emociones*, tuve que replantearme el mundo con los ojos de un niño,

adaptar mis emociones a sus intereses, y, desde esta posición, comenzar a escribir. A veces, olvidamos por completo lo que es ser niño, los problemas que tiene, cómo sienten o qué sufren. Recordar los miedos, enfados y tristezas que resultaban inabarcables en aquella edad, me ha traído algo de perspectiva empática. Además, crear y pintar los decorados, las marionetas y los instrumentos del teatro me ha recordado cuán placentero y liberador es pintar, crear algo con tus manos, ver cómo funciona y cobra sentido.

La parte del trabajo que más he disfrutado ha sido la elaboración de las sesiones, el diseño de las actividades, la búsqueda y creación del material, etcétera. Creo que son los momentos en los que más aprendes porque debes verte dentro del aula, desarrollando dichas actividades y siendo capaz de intuir si funcionarían o no, pensando en qué problemas podrían surgir y en cómo solventarlos. Como ya comenté al comienzo de este Trabajo de Fin de Grado, me entristece no haber podido llevar este proyecto al aula y comprobar sus efectos pero, igualmente, no descarto hacerlo en un futuro próximo.

Mi proyecto creo que refleja una de las principales razones por las cuales decidí hacerme docente y cuya consigna, bien conocida, podría resumirse así: *Sé tú el cambio que deseas ver en el mundo*. Quiero ser docente para aportar algo a la sociedad. A menudo me siento impotente ante las situaciones de injusticia y desigualdad que se viven en el mundo, pero no creo que tenga el poder ni las herramientas para cambiar nada de lo que ocurre más allá de mi entorno cercano. Sin embargo, encuentro en la educación pública un lugar donde aportar mi granito de arena. Bajo mi punto de vista, la escuela, o más bien la clase, debe ser un lugar seguro al que acudir, en el que los niños se sientan en familia y aprendan disfrutando. El aula debe ser un sitio en el que los niños puedan expresarse libremente, donde se sientan acogidos y queridos.

La escuela que defiende pone su punto de mira en aquello que nos iguala y nos une, porque todas las personas sentimos y padecemos, todas necesitamos expresarnos y ser comprendidas. La escuela que defiende debería ser un espacio donde aprender a identificar, gestionar y compartir nuestras emociones sin hacer daño al resto. Si lo consiguiéramos, el mundo sería un lugar mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albiach, O. (2013). Los títeres: un recurso educativo. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 164-179.
- Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 19-25.
- Camargo, A., Hederich, C., & Bruner, J. (2010). Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente [en línea]*, 13, 0124-0137.
- Cantero, F. P. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de Psicología*, 12(1), 61-86.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T., & Monreal Gimeno, M. C. (2017). El Teatro Social como herramienta docente para el desarrollo de competencias interculturales. *Revista de Humanidades*, 31, 175-194.
- Cruchaga, X. L. Expresión de las emociones, de Darwin.
- da Silva, R., & Tuleski, S. C. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30.
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Delgado, A. O., & Oliva Delgado, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.
- Dols, J. M. F., & Ortega, J. E. (1985). Los niveles de análisis de la emoción: James, cien años después. *Estudios de Psicología*, 6(21), 34-56.
- Durán, G. R. (2006). Reflexiones en torno a la preparación de estándares de desempeño docente. *Educación*, (12), 9-15.
- Escalante, G. (2013). Introducción general al desarrollo II. *Obtenido de Centro de Investigaciones Psicológicas. ULA: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/38858474/introducciondesarrollo2.pdf>*.
- Fractman, A. (2005). El concepto de trauma según diferentes autores psicoanalíticos. *Los desarrollos acerca del trauma psíquico según Sigmund Freud. Psicoanálisis*, 27(1/2), 213-222.

- García-Tuñón, M. A. P., & Rubio, R. M. (2005). *El juego simbólico, agente de socialización en la educación infantil: planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas*. UNED.
- Gardner, H. (1993) *Estructuras de la mente, Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples veinte años después. *Revista de psicología y Educación, 1*(1), 27-34.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: KAIROS
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona, España: KAIROS
- Gómez, O., & Cruz, M. (2017). El desarrollo del ELE en el aula de Primaria a través de las Inteligencias Múltiples.
- González, A. M. (2015). Emoción, sentimiento y pasión en Kant. *Trans/Form/Ação, 38*(3), 75-98.
- James, W. (1985). ¿Qué es una emoción? *Estudios de psicología, 6*(21), 57-73.
- Leal, A., & TUTORIAL, O. Y. A. (2011). La inteligencia emocional. *Digital Innovacion y experiencias educativas, 39*.
- López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes desde su estudio en niños y adolescente con altas capacidades cognitivas. *Psykhe (Santiago), 16*(2), 17-28.
- Martínez, A. J. (2010). Inteligencia social: la nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas. *Hekademos: revista educativa digital, (6)*, 97-98.
- Mazarella, C., & Carrera, C. (2001). Vigotsky: enfoque sociocultural. *Año, 5*, 13.
- Melamed, A. Emoción y cognición: el debate entre Zajonc y Lazarus.
- Monreal, M. G., & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos. Revista de educación, (15)*, 79-92.
- Montañés, M. C. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. *Universidad de Valencia, 3*.
- Montañés, M. C., & Gimeno, P. T. (1994). Neodarwinismo y antidarwinismo en la expresión de las emociones en la psicología actual. *Rev Hist Psicol, 15*, 89-94.
- Páez, S. T. La Inteligencia Social y las Bibliotecas.
- Pérez-Fernández, F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner.
- Piaget, J. y Inhelder, B. *Psicología del niño*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

- Quintanilla, P. (2007). La conquista aristotélica de las emociones. *Revista Psicoanálisis*, 5, 139-146.
- Ramírez Goicoechea, E. (2001). Antropología compleja de las emociones humanas. *Isegoría (Revista de Filosofía moral y política del Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España)*, (25), 177-200.
- Sandoval, A., González, L., González, O., & Lauretti, P. (2013). Inteligencia naturalista y existencial: una contribución al desarrollo emocional y al bienestar. *Multiciencias*, 13(3), 290-298.
- Shaffer, J. (2002). Teorías clásicas del desarrollo social y la personalidad. *Shaffer (2002) Desarrollo social y de la personalidad*, 39-71.
- Torío López, S., Peña Calvo, J. V., & Rodríguez Menéndez, M. D. C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica.
- Trueba Atienza, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos filosóficos*, 11(22), 147-170.

ANEXOS

Anexo 1: El muñeco de las emociones: herramienta para la gestión de conflictos



Anexo 2: Primer teatro grabado, Aurora y el universo de las emociones

- https://youtu.be/ht0T_HFhnRc
- **Guion**

Una niña llamada Aurora camina de la mano de su madre, están llegando a casa.

Madre: Aurora hija, no me has contado nada en todo el camino. ¿Estás bien?

Aurora: Sí mamá, estoy bien.

Llegan a casa

Aurora: En realidad, hoy he tenido un día horrible y no me apetece hablar con nadie. Subiré a mi habitación y dormiré un rato.

De repente, Aurora aparece en un universo paralelo

Aurora: Pero que es este sitio, si yo estaba dormida en mi habitación.

Cohete: Hola, Aurora. Bienvenida al mundo de las emociones. Móntate que te voy a enseñarte todo esto. ¡Agárrate!

El cohete despeg.

Cohete: puedes bajar aquí.

Aurora: Madre mía, que cielo tan rojo, y qué calor hace. ¿Qué es eso que brilla?

Aurora se acerca a un espejo y se mira en él, pero no se ve a sí misma, sino una versión malhumorada de ella.

Aurora: ¡Vaya cara!

Planeta enfado / ira: “Hola, soy el planeta enfado” ¿Qué es lo que te ocurre?

Aurora: Pues es que..., esta mañana he llegado tarde a clase, me he perdido la asamblea y encima la profesora me ha reñido.

Entonces la figura en el espejo comienza hablar.

Espejo: Pero..., ¿a ti te gusta estar así todo el día? Con el ceño fruncido, sin ganas de hablar con nadie, pensando que los demás tienen la culpa de tu malestar.

Aurora: No. Además, todos nos quedamos dormidos y mi padre al llegar a clase pidió perdón.

El espejo comienza a tomar un color normal, a volverse igual que Aurora.

Espejo: Antes de enfadarte debes pensar en lo que ha ocurrido, en lo que has hecho tú y lo que han hecho los demás y después, pregúntate si realmente tienes razones para seguir enfadada.

Aurora: Mmmmm... Creo que ya no estoy enfadada. Me siento mucho mejor.

Aurora: Bueno por ahí viene mi cohete me tengo que marchar, ¡gracias!

Aurora monta en el cohete y este arranca a toda velocidad. Se dirigen al planeta tristeza.

Aurora: Qué frío hace aquí, me tenía que haber traído la chaqueta.

Se sienta sobre una piedra y observa su alrededor, comienza a sollozar.

Planeta tristeza: Hola Aurora, soy el planeta tristeza ¿Qué es lo que te ocurre?

Aurora: Pues es que esta mañana en el recreo yo quería jugar con Erik y Carolina a superhéroes, pero ellos me dijeron que no podía, que tenía que ser un monstruo, y ¡yo no quería!

Planeta tristeza: ¿Y entonces qué pasó?

Aurora: Me marché muy desilusionada y Cristina me dijo que si quería jugar al fútbol así que me puse de portera.

Planeta tristeza: ¿Y no crees que podrías haber hablado con Erik y Carolina?

Aurora: Si..., podría haberlo intentado.

Planeta tristeza: Además, ¿no te lo pasaste bien?

Aurora: ¡Sí! Me lo pasé genial. Y no me metieron ni un gol.

Planeta tristeza: A veces hay que intentar comunicarse y mirar siempre el lado bueno de las cosas.

Aurora: Ya, tienes razón. Ya me siento mejor, muchas gracias. ¡Adiós!

El cohete la lleva hasta el planeta miedo. Aurora baja y observa todo con detalle.

Aurora: que árbol tan grande, que chulo

De repente, escucha un sonido.

Perro: ¡Guau! ¡Guau!

Un perro se acerca hacia Aurora corriendo, que grita mientras intenta escapar.

Aurora: ¡Aaaaaaaaah! ¡No, por favor! ¡No me muerdas!

Aurora se esconde detrás de un árbol, gimoteando, y el perro espera frente a ella.

Planeta miedo: Hola Aurora, soy el planeta miedo ¿Qué es lo que te ocurre? Manchita es muy bueno.

Aurora: Pues que me dan mucho miedo los perros porque una vez el perro de mi tía me mordió

Planeta miedo: Oye, Aurora, ¿todos tus amigos actúan siempre igual?

Aurora: No.

Planeta miedo: Y en tu familia, ¿siempre todos se comportan de la misma manera?

Aurora: No, mi tía Marta siempre hace bromas y juega conmigo. Pero mi tía Lourdes es muy seria.

Planeta miedo: Pues, ¿por qué piensas que todos los perros van a actuar siempre igual?

Aurora: Pues..., no lo sé, ¡pero me da miedo!

Planeta miedo: Aurora, el miedo a veces no está mal, nos ayuda a hacer las cosas con cuidado cuando son peligrosas, pero cuando el miedo paraliza detrás de un árbol, entonces tenemos que acabar con él porque nos está haciendo daño. Sal de detrás del árbol y ponte delante de Manchita.

Aurora, abrazada al árbol, da la vuelta lentamente. Se pone frente al perro.

Planeta miedo: Ves, Manchita es súper bueno. Acarícialo un poco.

Aurora respira hondo y despacio se acerca al perro, le acaricia un poco y Manchita jadea en señal de que le gusta. Aurora se ríe.

Aurora: Hola, yo soy Aurora. ¡Qué suavcito es!

Planeta miedo: Ves, si no te hubieras atrevido nunca lo habrías descubierto. Bueno creo que te tienes que marchar.

Tras un rato jugando con Manchita, el cohete la recoge. Aurora está muy a gusto y no le apetece irse, pero se despide del perro y monta en el cohete.

Aurora: Adiós, muchas gracias

Cohete: ¿Qué tal Aurora? ¿Cómo estás?

Aurora: Pues, muy bien y ya no tengo miedo a los perros.

Cohete: Me alegro mucho. Espero que ahora tengas hambre.

Paran frente al planeta asco. Aurora baja del cohete y camina hasta una mesa, donde hay un plato lleno de judías verdes con tomate.

Aurora: ¡¿Qué es esto?! ¡Qué asco!

Planeta asco: Hola Aurora, soy el planeta Asco ¿No sabes lo que es? Son las judías que no has querido comerte esta mañana en el comedor, ni siquiera las has probado. ¿Por qué?

Aurora: Porque no me gustan ni las judías ni las otras verduras.

Planeta asco: Ya, pero eso no es ninguna razón. A mí, por ejemplo, no me gusta cuando hace mucho viento porque podrían romperse las ramas de los árboles. Eso sí es una razón. ¿Tú sabes por qué no te gustan?

Aurora pincha una judía y la mira fijamente, se la mete en la boca y la mastica un rato.

Aurora: mmmm no me gustan porque son están un poquito duras y saben raro.

Planeta asco: A mí tampoco me gusta la lluvia porque es algo engorrosa, pero sé que es buena y necesaria porque gracias a ella crecen las cosechas. Y tú, si comes las judías también crecerás sana y fuerte. Además, seguro que las han cocinado con mucho cariño.

Aurora: Ya... Antonio, que es el cocinero del cole, se puso un poco triste porque no comí ni una sola judía hoy. Mañana le pediré perdón por haber puesto esa cara de asco.

Planeta asco: Por cierto, ¿las has probado con tomate?

Aurora come otras dos judías mojándolas en la salsa de tomate.

Aurora: mmm masi no están tan malas porque el tomate sí que me gusta.

Planeta asco: Me alegro, Aurora.

Aurora se come todas las judías.

Planeta asco: Al final, te las has acabado eh

Aurora: Si, la verdad es que tenía un poco de hambre

Llega el cohete de nuevo.

Planeta asco: Bueno, creo que te tienes que marchar

Aurora: Adiós, gracias.

Monta en el cohete y arrancan.

Aurora: Cohete, ya me siento mucho mejor, me gustaría ir a mi casa y hablar con mi madre.

Cohete: Genial, una última parada y nos vamos a casa. Bájate.

El Cohete circula rápido por el universo hasta llegar a un planeta de colores, con mucha luz.

Aurora: Adiós cohete, Gracias por todo.

Aurora pasea feliz por este planeta y se encuentra con un espejo en el que se ve reflejada a sí misma con una sonrisa

Planeta alegría: Hola Aurora, soy el planeta alegría. ¿Estas feliz?

Aurora: Sí, hoy he aprendido muchas cosas. A partir de ahora voy a ser más valiente, voy a valorar las cosas buenas, me voy a enfadar menos y... voy a comer más verdura.

Planeta alegría: ¡Qué bien! Espero que no olvides nada de lo que has aprendido en este viaje.

Aurora aparece de nuevo en su cuarto, se levanta de la cama rápidamente y busca a su madre para contarle todo lo que le ha pasado durante el día, para que entiendan por qué estaba así.

Aurora: madre mía, ¡Mamá! ¡Mamá!

Madre: Dime hija

Aurora: no sabes todo lo que me ha pasado hoy, he tenido un sueño increíble, he viajado al universo de las emociones y he vivido un montón de aventuras.

Madre: Bueno, me alegro de que me hayas contado todo lo que te ha ocurrido hoy. Cuando cuentas las cosas, cuando las compartes, te sientes mejor y además el resto te podremos ayudar.

Aurora está muy feliz por todas las aventuras que ha vivido y por todo lo aprendido. Sube a su habitación y alguien la llama por la ventana. A lo lejos ve al planeta amor.

Planeta amor: ps, pss, Aurora.

Aurora: Hola

Planeta amor: Soy el planeta amor, vaya día de emociones eh

Aurora: Si, la verdad es que sí.

Planeta amor: Bueno, aunque hoy no me hayas visitado, no debes olvidar lo importante que es el amor, las personas que te quieren siempre te van apoyar y debes confiar en ellas.
¡Buenas noches!

Aurora: Buenas noches, gracias. (*dirigiéndose al público*) Y adiós a todos.

Colorín, colorado, este teatro emocional se ha terminado

- **Secuencias**



Anexo 3. Fichas ¿Cómo me siento cuando...?

Me siento alegre cuando.....

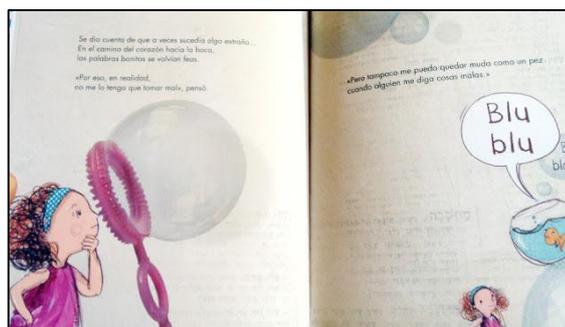
Me siento triste cuando.....

Me siento enfadado cuando.....

Tengo miedo cuando.....

Me da asco.....

Anexo 4: cuento Nuna sabe leer la mente



Anexo 5: Personajes de los tres estilos comunicativos (agresivo, pasivo, asertivo)



Raúl (agresivo)

- Siempre quiere tener la razón
- Cuando le llevas la contraria se enfada
- A veces usa insultos o palabras feas que hacen sentir mal a los demás
- Se ríe de los demás para sentirse mejor



Mariana (pasivo)

- No suele dar su opinión
- Tímida, evita llamar la atención
- No defiende aquello que desea
- Muestra miedo en algunas situaciones



Inés (asertiva)

- Dice lo que piensa con respeto y sinceridad
- Entiende las opiniones y emociones de los demás
- Escucha con atención y responde correctamente
- Confía en sí misma

Anexo 6: Rúbrica de evaluación

Ítems	Adquisición de conocimientos		
	Adquiridos	En proceso	Dominio escaso
Colabora y coopera con sus compañeros			
Resuelve los conflictos de manera asertiva			
Escucha y comprende la opinión de sus compañeros			
Respeto a sus compañeros			
Ofrece su ayuda cuando es necesario			
Se alegra de los triunfos de sus compañeros tanto como de los propios			
Expresa sus sentimientos de manera eficaz			
Valora de manera crítica y positiva su propio trabajo y el de los demás			