



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**EDUCAR LAS EMOCIONES EN EL 2º CICLO DE
EDUCACIÓN INFANTIL: PROPUESTA DE
PROGRAMA**

Presentado por M^a Susana Miguel Casquete para optar al
Grado de Educación Infantil por la Universidad de Valladolid

Tutelado por: Mónica Casado González

Curso 2014/2015

Septiembre 2015

Agradecimientos

En primer lugar quisiera agradecer a mi tutora su orientación y sus consejos a la hora de realizar este Trabajo de Fin de Grado. También quiero agradecer a mi familia su inestimable ayuda y los ánimos prestados a lo largo de todo este tiempo.

Finalmente me gustaría mostrar mi gratitud a Jesús, por su orientación, ayuda, y apoyo incondicional.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| RESUMEN | vi |
| ABSTRACT | 2 |
| CAPÍTULO 1. CUERPO DEL TRABAJO | 3 |
| 1.1.- INTRODUCCIÓN | 3 |
| 1.2.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO. RELEVANCIA DEL MISMO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO | 4 |
| 1.2.1.- Competencias generales | 7 |
| 1.2.2.- Competencias específicas | 8 |
| 1.3.- OBJETIVOS | 8 |
| 1.4.- ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO | 9 |
| CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES | 11 |
| 2.1.- INTELIGENCIA EMOCIONAL | 11 |
| 2.1.1.- Emociones | 11 |
| 2.1.1.1.- Concepto emoción | 11 |
| 2.1.1.2.- Componentes de las emociones | 13 |
| 2.1.1.3.- Tipos de emociones | 14 |
| 2.1.1.4.- Funciones de las emociones | 14 |
| 2.1.2.- Inteligencia | 16 |
| 2.1.2.1.- Concepto de inteligencia | 16 |
| 2.1.2.2.- Evolución histórica: de la inteligencia general a las inteligencias múltiples | 18 |
| 2.1.2.3.- Las inteligencias múltiples | 19 |
| 2.1.3.- Inteligencia emocional | 21 |
| 2.1.3.1.- Concepto de inteligencia emocional | 21 |
| 2.2.- EDUCACIÓN EMOCIONAL | 24 |
| 2.2.1.- Antecedentes históricos | 24 |
| 2.2.2.- Concepto de educación emocional | 25 |
| 2.2.3.- Justificación de la educación emocional | 25 |
| 2.2.4.- Objetivos de la educación emocional en la Educación Infantil | 27 |
| 2.2.5.- Competencias emocionales | 27 |
| 2.3.- EL TUTOR-ORIENTADOR EN EDUCACIÓN INFANTIL | 31 |
| 2.3.1.- La tutoría en Educación Infantil | 31 |
| 2.3.2.- El tutor-orientador en Educación Infantil | 32 |
| 2.3.3.- Funciones y competencias emocionales del tutor-orientador de Educación Infantil | 33 |
| 2.3.4.- Competencias emocionales a adquirir por el alumno de Educación Infantil | 34 |
| 2.3.5.- Puntos de encuentro en las competencias emocionales entre el profesor y el alumno | 34 |

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 3. PROGRAMA COMÚN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO DE 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL | 38 |
| 3.1.- OBJETIVOS GENERALES | 38 |
| 3.2.- CONTENIDOS | 39 |
| 3.3.- METODOLOGÍA Y RECURSOS | 41 |
| 3.4.- DURACIÓN Y CARGA LECTIVA | 41 |
| 3.5.- PROGRAMA: DISTRIBUCIÓN DE SESIONES | 41 |
| 3.6.- HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN DE RESULTADOS | 48 |
| 3.6.1.- Herramientas de evaluación del alumnado | 48 |
| 3.6.2.- Herramientas de evaluación del profesorado | 48 |
| | |
| CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN | 50 |
| 4.1.- EDUCACIÓN EMOCIONAL, ¿REALIDAD EDUCATIVA? | 50 |
| 4.2.- EXPERIENCIAS INTERNACIONALES Y NACIONALES | 51 |
| 4.3.- CAUSAS DEL PROBLEMA | 52 |
| 4.4.- ANÁLISIS DE LA SOLUCIÓN PROPUESTA | 53 |
| | |
| CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES | 57 |
| 5.1.- APORTACIONES ORIGINALES DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO | 57 |
| 5.2.- CONCLUSIONES PRINCIPALES | 57 |
| 5.3.- LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE TRABAJO | 59 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 61 |
| | |
| ANEXO 1. ACTIVIDADES | 68 |
| A1.1.- ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA EL BLOQUE I | 68 |
| A1.2.- ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA EL BLOQUE II | 72 |
| A1.3.- ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA EL BLOQUE III | 77 |
| A1.4.- ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA EL BLOQUE IV | 81 |
| A1.5.- ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA EL BLOQUE V | 86 |
| | |
| ANEXO 2. HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN | 90 |
| A2.1.- HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN PARA EL ALUMNO DE EDUCACIÓN INFANTIL | 90 |
| A2.2.- HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL | 92 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Esquema ilustrativo del concepto de emoción (Bisquerra, 2003, p. 12)___ | 13 |
| Figura 2. Diagrama de los componentes del modelo de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005)_____ | 22 |
| Figura 3. Esquema que resume los componentes de la inteligencia para Goleman (Vivas, 2007, p. 13) _____ | 23 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Funciones que cumplen las emociones según Reeve (1994) _____ | 15 |
| Tabla 2. Resumen de los puntos de coincidencia entre las competencias que tiene que desarrollar el profesor de Educación Infantil y las que tienen que ser adquiridas por el alumnado. Las competencias marcadas con una ‘X’ identifican aquellas que el alumno tiene que desarrollar _____ | 36 |
| Tabla 3. Temporización de contenidos y distribución de carga lectiva para la propuesta de programa común de competencias emocionales para el profesorado y el alumnado de 2º ciclo de Educación Infantil _____ | 42 |
| Tabla 4. Resumen del programa de educación emocional propuesto para las sesiones del Bloque I – Conciencia emocional _____ | 43 |
| Tabla 5. Resumen del programa de educación emocional propuesto para las sesiones del Bloque II – Regulación emocional _____ | 44 |
| Tabla 6. Resumen del programa de educación emocional propuesto para las sesiones del Bloque III – Autonomía emocional _____ | 45 |
| Tabla 7. Resumen del programa de educación emocional propuesto para las sesiones del Bloque IV – Socio-emocionales _____ | 46 |
| Tabla 8. Resumen del programa de educación emocional propuesto para las sesiones del Bloque V – Vitales y bienestar _____ | 47 |
| Tabla 9. Diagrama que resume la distribución por bloques de las actividades, de las acciones formativas y de los instrumentos de evaluación, propuestos para el programa común de educación emocional _____ | 54 |

RESUMEN

El reto de la escuela del siglo XXI es educar para la vida. Por ello, los nuevos paradigmas en educación tratan de atender tanto los aspectos emocionales como académicos. Recientes investigaciones (Dueñas, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Bisquerra, Pérez y García, 2015) sugieren que resulta imprescindible trabajar la inteligencia y sus múltiples capacidades, entre ellas la inteligencia emocional. En este contexto, las emociones juegan un papel fundamental. La razón no actúa de forma independiente, tal y como se creía, sino que necesita las emociones para decidir. El nuevo estatus de lo emocional obliga a considerar el trabajo en educación emocional tanto en la formación del alumnado como en la formación del docente, ya que apenas hay programas de intervención. Por ello, en el presente Trabajo de Fin de Grado se ha desarrollado un programa común en educación emocional para el profesorado y el alumnado del 2º ciclo de Educación Infantil. Esta propuesta tiene un doble objetivo. Por un lado, pretende a través de actividades y una metodología activa y grupal preparar al niño en su adaptación al contexto. Asimismo, trata de capacitar al profesor mediante diversas acciones formativas, para poner en práctica programas emocionales en el aula de la forma más eficiente. Se trataría por tanto de incluir en esta propuesta de programa formativo la educación emocional con el doble objetivo de: (i) lograr que el alumno se desarrolle de manera integral, y (ii) que el profesor adquiriera los procedimientos para crecer personalmente así como las herramientas para diseñar actividades adecuadas.

Palabras clave: educación emocional, Educación Infantil, inteligencia, inteligencia emocional, programa de intervención.

ABSTRACT

The challenge of 21st century school is education for life. Therefore, the new educational paradigms are aimed to address both emotional and academic needs. Recent researches (Dueñas, 2002; Extremera and Fernández-Berrocal, 2004; Bisquerra, Pérez y García, 2015) suggest that it is essential to work both the intelligence and its many capabilities, including emotional intelligence. In this context, emotions play a key role. Intelligence does not act independently, as it was previously believed, but emotions are needed to decide. The new role of emotions requires that emotional intelligence-work should be addressed both in the training of student and teacher; however, only a few school intervention programs have been developed. Hence, the goal of the present Final Degree Work is to develop an emotional education program, common for teachers and students of the 2nd cycle of Pre-school Education. This proposal is twofold. On the one hand, it is aimed to prepare the child in adapting to the context by means of activities, as well as an active and group-based methodology. It also seeks to qualify the teacher through diverse training activities for implementing emotional programs on the classroom more efficiently. Consequently, the emotional education is included in the proposed training program with two different objectives: (i) to enable the students to develop integrally, and (ii) to provide the teacher the procedures for facilitating personal growth and the tools for designing appropriate training activities in pre-school.

Keywords: emotional education, Pre-school Education, intelligence, emotional intelligence, intervention program.

CAPÍTULO 1. CUERPO DEL TRABAJO

En este capítulo inicialmente se introduce el tema a desarrollar en el Trabajo de Fin de Grado. A continuación, se justifica la elección del mismo y se identifican las competencias del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid, necesarias para llevarlo a cabo. Seguidamente se enumeran los objetivos perseguidos en este trabajo y, finalmente, se describe la estructura del resto del documento.

1.1.- INTRODUCCIÓN

La importancia de la educación es incuestionable. Bisquerra (2005) destaca entre sus objetivos el papel fundamental que ha de jugar en la preparación para la vida. Este concepto amplio de trabajo se debe reflejar en la escuela del siglo XXI, pero no focalizado en la razón como venía sucediendo, o como Bach y Darder (2002) señalan, primando el conocimiento sobre las emociones. Se trataría de reforzar la dimensión social y emocional junto con la cognitiva en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Las emociones no son fáciles de definir pese a que suceden a diario en nuestras vidas. Cada sujeto las expresa de diferente manera. Existen múltiples factores externos (contexto) e internos (personalidad) que modelan y determinan lo emocional. Estos factores son educables y por tanto, existe la posibilidad de trabajarlos en las aulas desde la educación emocional. Entendemos por tanto por educación emocional el proceso de enseñanza-aprendizaje ininterrumpido, proceso estable en el tiempo que debe trabajarse desde la Educación Infantil hasta los Estudios Superiores de cualquier tipo (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012).

Centrándonos en la etapa de Educación Infantil, es interesante presentar los rasgos que la diferencian para comprender la dificultad de emprender un proyecto emocional, tal como sucede en otras etapas educativas superiores. La Educación Infantil se divide en dos ciclos, ambos de carácter voluntario, siendo el primero no gratuito (“Ministerio de Educación, Cultura y Deporte”, 2015). Estos rasgos hacen que esta etapa sea considerada accesoria desde el punto de vista legislativo. Pese a ello, he podido comprobar en mis experiencias en colegios, como existe una mayor conciencia sobre su importancia, y por ello, una mayor exigencia por parte de los padres. La etapa de Educación Infantil trabaja sobre la base y cimentación de aquellos aprendizajes tan necesarios para el futuro. Pero no sólo existe una mayor concienciación de la sociedad

de este importante papel, autores como Gútiez (1995, p.101) argumenta que *“la Educación Infantil reviste una especial importancia en los primeros años de vida, determinantes para un desarrollo físico y psicológico armonioso para la formación de las facultades intelectuales y el desarrollo de la personalidad”*.

En nuestro país asistimos a continuos debates sobre la calidad de la profesión docente, y la Educación Infantil no se libra de las críticas. Como Morrison (2005) plantea, el reconocimiento cada vez mayor de esta etapa educativa lleva a plantearse si los profesionales de Educación Infantil están lo suficientemente preparados para desarrollar la escuela del presente. Los profesionales de esta etapa, como eje vertebrador de la adaptación de la escuela al contexto, necesitan una formación y capacitación especial. No sólo porque su papel en el aula ha cambiado, pasando de trasmisor de conocimientos a guía del aprendizaje de los alumnos, sino porque en su importante papel de tutor-orientador, deben saber atender el proceso de construcción de la personalidad del niño y el trabajo con las familias.

Por todo ello mi Trabajo de Fin de Grado propone un programa de educación emocional para el 2º ciclo de Educación Infantil. Un programa con el doble objetivo de trabajar la inteligencia emocional en los niños, para lograr la mejora de resultados académicos y una mayor preparación para el futuro profesional y personal del niño. Asimismo, este programa ofrece formación suplementaria para el docente. Tal como López (2005, p.158) afirma *“el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática está bastante ausente en los programas de formación de maestros”*. Esta formación necesaria para poder llevar a cabo la implantación de programas de educación emocional en las aulas, busca adecuar la educación a las necesidades del siglo XXI para lograr una escuela de calidad.

1.2.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO. RELEVANCIA DEL MISMO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Realizo este trabajo para dar respuesta a los planes de estudio vigentes, Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, donde en el preámbulo se hace referencia a la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado como culminación de mi formación en los estudios de Maestro en Educación Infantil.

En este Trabajo de Fin de Grado propongo abordar la necesidad formativa en materia emocional de los docentes. Uno de los motivos por los que he decidido abordar este trabajo, es porque considero que todo aquel que trabaje los aspectos emocionales,

deberá conocer y dominar los suyos propios. En mi opinión, el primer agente que debe demostrar competencias emocionales es el propio profesor. Los efectos positivos repercutirán sobre su persona, y sobre su rol docente. El objetivo final es el autoaprendizaje y autoconocimiento tan importantes para la calidad de la enseñanza.

Otro de los beneficios de este programa que voy a proponer, es tomar conciencia de la importancia de trabajar las emociones en el aula. Si creemos en lo que vamos a trabajar, si hemos interiorizado sus beneficios y los hemos asimilado como la adaptación de la escuela al nuevo contexto y a las nuevas revelaciones científicas, es probable que pese a los obstáculos que nos podamos encontrar, apostemos como profesionales por trabajar en ello.

Resulta paradójico que nos planteemos si se trabaja la educación emocional en nuestras aulas cuando existe un alto grado de concienciación de la importancia de trabajar las competencias emocionales. Punset (2013) afirma que la educación en la actualidad sigue jerarquizando las asignaturas, dando prioridad a las matemáticas y la lengua sin tener en cuenta la eficacia que supondría introducir en las aulas el aprendizaje social y emocional. Con esta afirmación, nos ofrece una visión del sistema educativo sustentado sobre ideales pasados. Mi experiencia en las prácticas en colegios realizadas durante mi formación universitaria reafirma lo expresado por él. Pero, ¿quién es el responsable de este estancamiento de nuestro sistema educativo: la legislación vigente, la falta de formación emocional en nuestros profesionales, o una falta de compromiso y actualización por parte del profesorado?

Para este análisis centraremos la revisión en la legislación estatal, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, y a nivel autonómico, el currículo de 2º ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, Decreto 122/2007 de 27 de diciembre.

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, expone diferentes aspectos relacionados con materias emocionales. Entre ellos destacarían como objetivos de trabajo “el desarrollo de sus capacidades afectivas” (art.13.d), “relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (art. 13.e), para “lograr contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños” (art. 12.2).

A nivel autonómico encontramos el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre que establece el currículo de 2º ciclo de Educación Infantil. Este decreto señala como

finalidad de la Educación Infantil: “ el contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas” (art. 3.1). Entre las capacidades vinculadas con la competencia emocional que ayudará a desarrollar este ciclo educativo se encuentran: “construir una imagen positiva y ajustada de sí mismo y desarrollar sus capacidades afectivas” (art. 4.b) y “relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, con especial atención a la igualdad entre niñas y niños, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos (art. 4.e). El currículo de Educación Infantil no trabaja sobre asignaturas, sino dado su carácter globalizador presenta una organización según áreas. En el caso del Decreto 122/2007, el currículo de 2º ciclo de Educación Infantil se organiza en tres áreas: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes, comunicación y representación.

- **Área 1.** Conocimiento de sí mismo y autonomía personal que incluye los bloques “el cuerpo y la propia imagen”, “movimientos y juego”, “la actividad y la vida cotidiana” y “el cuidado personal y la salud”. Este bloque tiene los siguientes objetivos vinculados con competencias emocionales:
 - 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.
 - Tener la capacidad de iniciativa y planificación en distintas situaciones de juego, comunicación y actividad. Participar en juegos colectivos respetando las reglas establecidas y valorar el juego como medio de relación social y recurso de ocio y tiempo libre.
- **Área 2.** Conocimiento del entorno que incluye los bloques “medio físico: elementos, relaciones y medida”, “acercamiento a la naturaleza” y “la cultura y la vida en sociedad”. Este bloque tiene los siguientes objetivos vinculados con aspectos emocionales:

- 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.
- **Área 3.** Lenguajes: comunicación y representación que incluye los bloques “lenguaje verbal”, “lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación”, “el lenguaje artístico” y “el lenguaje corporal”. Los objetivos que se vinculan a competencias emocionales son:
 - Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

Ante lo expuesto anteriormente vemos que no se trabajan las competencias emocionales con la profundidad de un programa emocional completo. Con lo que se dispone, habría que preguntarse por qué el trabajo emocional en nuestras aulas es escaso o inexistente, o por qué aparece en el currículo de Educación Infantil y no en los estudios superiores para el desempeño de dicha profesión.

Quisiera igualmente para reforzar mi trabajo, exponer otras causas que considero vitales para mi idea de trabajo emocional en el aula. Mirando a nuestro alrededor, a deportistas de élite, comprobamos la importancia no sólo de muchas horas de trabajo y entrenamiento, sino también la importancia de trabajar la psicología del individuo. Este trabajo se lleva a cabo no sólo para motivar, sino también para ayudar a sobreponerse ante el fracaso o adversidad. Si lo extrapolamos a la educación, vemos que no sólo el objetivo es el rendimiento académico, sino también la prevención ante factores negativos, fracasos o dificultades.

Por todo lo dicho, creo en la importancia de esta formación del profesorado en materia emocional. Son muchas las ventajas y muchos los agentes educativos que se van a beneficiar de este programa de trabajo dirigido al profesor. Igualmente considero que son destacables los beneficios que este tipo de programa puede aportar al niño.

1.2.1.- Competencias generales

A lo largo de este Trabajo de Fin de Grado pretendo demostrar una serie de competencias adquiridas a lo largo de los cuatro años de carrera. Entre ellas destacaría la competencia general del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid

(“Universidad de Valladolid”, 2010): (i) ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje; (ii) desarrollar habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas; (iii) la capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo; y (iv) el conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de aprendizaje.

1.2.2.- Competencias específicas

Entre las competencias específicas de los estudios de Grado de Educación Infantil destacaría (“Universidad de Valladolid”, 2010): (i) capacidad para saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar; (ii) saber valorar la importancia de los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso integral del alumnado; (iii) capacidad para saber atender las necesidades del alumnado, y saber transmitir seguridad, tranquilidad y afecto; (iv) promover la autonomía y la singularidad de cada alumno o alumna como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia; y (v) capacidad para saber valorar la relación personal con cada alumno o alumna y su familia como factor de calidad de la educación.

1.3.- OBJETIVOS

En este apartado se describen los objetivos que se persiguen con la realización del Trabajo de Fin de Grado.

- Mejorar las funciones del tutor-orientador de Educación Infantil a través de la aplicación de programas de formación en educación emocional.
- Conocer los beneficios de la educación emocional.
- Potenciar la educación emocional en las aulas de Educación Infantil.
- Reconocer el importante papel del tutor-orientador en los procesos de enseñanza aprendizaje del aula.
- Diseñar y evaluar teóricamente un programa de competencias emocionales que proporcione al tutor orientador de Educación Infantil estrategias para el autoconocimiento emocional para mejorar su labor docente.

1.4.- ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO

Finalmente, en lo que se refiere a la organización de esta memoria, esta se va a estructurar en cinco capítulos. Su contenido, aparte del incluido en el presente capítulo de introducción, se detalla a continuación:

- Capítulo 2: “Fundamentación teórica y antecedentes”.

Este capítulo se estructura en tres puntos fundamentales: inteligencia emocional, educación emocional y el tutor-orientador en Educación Infantil. El punto inteligencia emocional se subdivide en otros tres subapartados: emociones, inteligencia e inteligencia emocional. El subapartado emociones analiza el concepto emoción, los componentes de la emoción, los tipos de emociones y las funciones de las emociones. En el subapartado inteligencia se aborda el concepto inteligencia, la evolución histórica de la inteligencia y las inteligencias múltiples. Y por último, como colofón a la suma de los constructos emoción e inteligencia, el último subapartado, inteligencia emocional, trata de definir el concepto de inteligencia emocional.

En el subapartado educación emocional, se analizan los antecedentes históricos, se define el concepto de educación emocional, se justifica el por qué de la relevancia de la educación emocional, se enumeran los objetivos de la educación emocional en la Educación Infantil, para terminar con las competencias emocionales que son el sustento del trabajo emocional en el aula.

Por último, el subapartado tutor-orientador en Educación Infantil, trata los siguientes puntos: la tutoría en Educación Infantil, el tutor-orientador en Educación Infantil, las funciones y competencias emocionales del tutor-orientador, las competencias emocionales a adquirir por el alumno en Educación Infantil, y finalmente, los puntos de encuentro en las competencias emocionales entre el profesor y el alumno.

- Capítulo 3: “Programa común de competencias emocionales para el profesorado y alumnado de 2º ciclo de Educación Infantil”.

En este capítulo se propone el diseño del programa de educación emocional para docentes. Se irá realizando una breve explicación del contenido de los puntos que lo conforman: objetivos generales, contenidos, metodología y recursos, duración y carga lectiva. Asimismo se muestra la tabla de la distribución de las actividades del programa y las herramientas de evaluación.

- Capítulo 4: “Discusión”.

En base al programa de técnicas propuesto previamente, en este capítulo se muestran las ventajas y problemas en la posible puesta en práctica del programa, y las limitaciones del trabajo desarrollado.

- Capítulo 5: “Conclusiones y líneas futuras”.

En este capítulo final se extraen las conclusiones más relevantes del trabajo llevado a cabo. Asimismo, se detallan las principales aportaciones de este Trabajo de Fin de Grado y se comentan las futuras líneas de trabajo.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

Este capítulo está estructurado en tres puntos. El primer punto versará sobre la inteligencia emocional, el segundo tratará de explicar la educación emocional y el tercer punto desarrollará el papel del tutor-orientador en educación infantil.

2.1.- INTELIGENCIA EMOCIONAL

En el siguiente punto desarrollaré la definición de los conceptos emoción e inteligencia como antecedentes necesarios para entender el concepto de inteligencia emocional. Seguidamente expondré el concepto inteligencia emocional, desde el punto de vista de diferentes autores, el recorrido histórico del constructo, centrando el análisis en el antecedente más aproximado, las inteligencias múltiples de Gardner.

2.1.1.- Emociones

En el apartado emociones expondré diferentes definiciones del concepto emoción desde diferentes puntos de vista de algunos de los autores más relevantes en este campo de investigación. En siguientes subapartados explicaré los componentes de la vivencia emocional, los tipos de emociones, para terminar con el punto de las funciones de las emociones, que tendrá como objetivo resaltar la importancia de las mismas en nuestras vidas. La necesidad de abordar este apartado se entiende desde el análisis que Bisquerra, Pérez y García (2015) realizan al considerar que el conocimiento de las emociones constituye uno de los fundamentos de la educación emocional. El conocimiento teórico de los diversos aspectos de las emociones aplicado en la práctica educativa, nos ayudará a lograr los cambios en los comportamientos que necesita el alumnado.

2.1.1.1.- Concepto emoción

Seguidamente paso a definir el concepto emoción. La gran diversidad de definiciones que he podido encontrar refleja la variedad de teorías que trabajan sobre este aspecto. Mi intención dado que el constructo es difuso no es llegar a una definición única, sino contextualizar y apoyar teóricamente el trabajo que voy a desarrollar, demostrando de esta forma la importancia que a lo largo de los años algunos autores han

otorgado a las emociones y al papel que juegan, avalado todo ello por estudios científicos.

Tal como señala Greenberg (2000, p.31), los clásicos consideraban que existía un dominio de la razón frente a la emoción. Platón llegó a declarar que las emociones eran “*caballos salvajes que tenían que ser refinados por el cochero del intelecto*”. Pero esta concepción evoluciona y, Greenberg (2000) propone un modelo en el que lo cognitivo y lo emocional se integran de forma equilibrada, para de este modo dar una respuesta emocional adecuada que evite situaciones de riesgo, y que ayude en la toma de decisiones. Pero existen otras tendencias como podemos comprobar en Salovey y Mayer (1990) que afirman que es una equivocación ver las emociones como obstáculos que entorpecen y desorganizan la actividad mental. Desde su punto de vista las emociones estimulan la inteligencia, ayudando de esta forma en los procesos de pensamiento. Para ellos, tal como interpretan Fernández- Berrocal y Extremera (2005), las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. El divulgador y científico Goleman (1996) da a las emociones otra perspectiva. En su caso relega la capacidad intelectual a un segundo plano frente a los factores emocionales que ganan en importancia.

A continuación paso a mostrar definiciones entre las muchas que existen. Arnold define la emoción como “*un estado afectivo de fuerte intensidad, breve que implica la captación intuitiva de algo como bueno o malo, que lleva a comportamientos de alejamiento o de acercamiento y que va acompañado de manifestaciones orgánicas o fisiológicas*” (Arnold, 1970, pp. 169-185). Aritzeta, Pizarro y Soroa (2008) llegan a la conclusión de que las emociones además de ser la principal fuente de las decisiones que adoptamos diariamente, intervienen en todos los procesos evolutivos, en el desarrollo de la comunicación, en el conocimiento social, en el procesamiento de la información, en el apego, en el desarrollo moral, etc.

Por último, no quisiera terminar esta serie de definiciones sin reflejar la señalada por Bisquerra (2000, p.63), pues supone una integración de los aspectos más significativos de cada una de las definiciones anteriores, de modo que el constructo emociones lo entiendo de la siguiente forma:

“Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a

afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión).”

La Figura 1 ilustra de forma gráfica el concepto de emoción. En ella se puede apreciar todo el proceso de vivencia emocional de un individuo. Es necesario conocer el siguiente mecanismo para poder llevar a cabo los cambios necesarios en la práctica educativa.

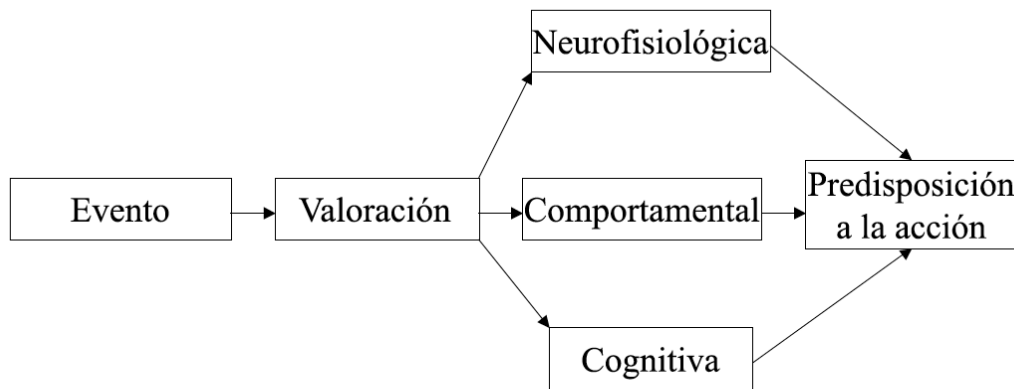


Figura 1. Esquema ilustrativo del concepto de emoción (Bisquerra, 2003, p. 12).

2.1.1.2.- Componentes de las emociones

Siguiendo con la explicación del esquema anterior del concepto emoción propuesto por Bisquerra (2003), y para comprender el proceso emocional que se produce, paso a explicar cada uno de los componentes de la emoción:

- **Componente neurofisiológico.** Se producen respuestas corporales como taquicardia, sudoración, sequedad de la boca, respiración, etc. Estas respuestas no pueden ser controladas por el individuo, pero sí pueden ser prevenidas a través de la realización de una serie de ejercicios aprendidos que logren evitarlas o reducirlas.
- **Componente comportamental.** Se puede adivinar las emociones que está experimentando un individuo, a través de su lenguaje verbal (tono, ritmo), o no

verbal (lenguaje gestual y postural), etc. Estas respuestas se pueden controlar aunque con dificultades. La expresividad corporal que generan las emociones si se controla, ayudará en las relaciones con los demás.

- Componente cognitiva. También se denomina sentimiento o vivencia subjetiva (angustia, fobia y otras emociones). El dominio del lenguaje ayudará a poner nombre a las emociones y de esta forma tomar conciencia de las mismas. La introspección ayudará en esta concienciación.

2.1.1.3.- Tipos de emociones

La falta de consenso en cuanto a la tipología de las emociones, obliga a seleccionar algunas de las trabajadas por los autores. En este sentido, Bisquerra (2011) clasifica las emociones de la siguiente manera:

- Emociones básicas. Se denominan también emociones primarias o fundamentales. La expresividad facial, característica que las hace observables: la felicidad, tristeza, ira, sorpresa, miedo, disgusto, vergüenza son ejemplos de este tipo de emoción.
- Emociones complejas. Se conocen también como secundarias o derivadas. Surgen de la combinación entre emociones básicas. No son emociones fácilmente observables puesto que los rasgos expresivos no son evidentes.
- Emociones positivas. También se denominan agradables y hacen referencia a un logro de un objetivo, o a una perspectiva de logro factible.
- Emociones negativas. Reciben también el nombre de emociones desagradables. Se experimentan cuando no se logra una meta, por amenaza o pérdida, necesitando para ello la energía necesaria para afrontar una situación que necesita una respuesta relativamente rápida.

2.1.1.4.- Funciones de las emociones

Este subapartado trata de responder a la pregunta, para qué son importantes las emociones. Mostraré la visión dada por dos autores diferentes, de la que obtenemos como conclusión común, que su importancia radica en que sirven al individuo en su adaptación al entorno. Esta visión que nos ofrecen las funciones de las emociones, nos permite afirmar que juegan un papel muy importante en nuestras vidas. En este sentido, Reeve (1994) considera que las emociones cumplen tres funciones (ver Tabla 1):

- Función adaptativa. Se consideran innatas tanto las emociones como su manifestación a través de gestos y movimientos, cumpliendo de esta forma una función de acomodación y preparación para la acción.
- Función social. Las emociones se consideran un fenómeno social, ya que tienen un componente expresivo- comunicativo que ayuda en la adaptación del individuo al entorno social.
- Función motivacional. La razón y los sentimientos actúan de forma conjunta, pasando a convertirse las emociones en “los móviles de la acción”.

| Funciones de las emociones | Efectos de las emociones |
|----------------------------|--|
| Adaptativa | → Preparan el organismo para la acción |
| Social | → Comunican el estado emocional |
| Motivacional | → Mueven a la acción |

Tabla 1. Funciones que cumplen las emociones según Reeve (1994).

Conviene destacar que otras investigaciones plantean perspectivas diferentes. En este sentido, Mora (2012) resume y describe en siete puntos esenciales las funciones de las emociones desde una perspectiva neurofisiológica, cuyo resultado es la supervivencia en particular del individuo y en general de la especie humana.

- Primero. Las emociones son motivadoras ya que evitan lo desfavorable y se aproximan a lo beneficioso, es decir, se defienden o aproximan a estímulos perjudiciales o placenteros respectivamente.
- Segundo. Las emociones y sentimientos, gracias a su versatilidad, logran generar conductas múltiples y flexibles, que permiten elegir, gracias al amplio abanico de posibilidades, la respuesta más adecuada y provechosa.
- Tercero. Las emociones alertan al individuo. Un estímulo concreto alarma y activa al conjunto del individuo: sistemas cerebrales, endocrinos, metabólicos, y de muchos sistemas y aparatos del organismo.
- Cuarto. Las emociones mantienen la curiosidad o necesidad de descubrir lo desconocido. Esto no cabe duda alerta al individuo y le provee de un sistema de autoprotección.

- Quinto. Las emociones sirven de lenguaje y comunicación entre individuos. En el hombre, este lenguaje emocional logra establecer lazos emocionales que permiten alcanzar éxitos y beneficios sociales y biológicos.
- Sexto. Las emociones sirven para almacenar y recordar mejor acontecimientos vividos.
- Séptimo. Las emociones y sentimientos juegan un papel esencial en el proceso de razonamiento. Este aspecto dota a las emociones de un papel relevante en el proceso de decisiones del individuo, *“las emociones son los pilares básicos sobre los que descansan casi todas las funciones del cerebro”*(Mora, 2012, p. 18).

2.1.2.- Inteligencia

Este apartado se divide en tres subapartados que abordan diversos aspectos relaciones con el concepto de inteligencia y su evolución. En el primero se tratará el concepto de inteligencia. A continuación, se describirá la evolución histórica del mismo hasta llegar al concepto de inteligencias múltiples. Por último, se estudiarán las inteligencias múltiples, centrándonos en las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

2.1.2.1.- Concepto de inteligencia

Muchas son las definiciones del concepto inteligencia a lo largo de la historia. Como tal lo denominaremos *constructo hipotético* ya que se trata de un fenómeno que no puede ser observado directamente, sino que se tiene que inferir a partir del comportamiento (Bisquerra et al., 2015).

La gran complejidad del constructo ha evitado lograr un consenso homogéneo en cuanto a su definición. La inteligencia ha evolucionado en función de las investigaciones y los métodos de evaluación, así como por la necesaria adaptación al contexto. Aquellas teorías que relacionaban la inteligencia con el coeficiente intelectual, con el éxito académico, no sólo no garantizan el éxito personal y social (bienestar), sino que tampoco garantizan el éxito profesional. El mercado laboral actual no sólo necesita personas con grandes conocimientos teóricos o técnicos, sino que también necesita personas con habilidades interpersonales y con capacidad de superar situaciones de estrés, fuerte competitividad, etc.

Entre los modelos de trabajo sobre los que se ha estudiado la inteligencia destacan (Salmerón, 2012):

- a) Modelos centrados en la estructuración y composición de la inteligencia. Su base de trabajo se centra en hallar el factor o factores que integran y predominan en la inteligencia para la identificación, medición, y análisis de las relaciones que se producen entre ellos. El objetivo de toda esta cuantificación no es otro que encontrar las posibles diferencias entre personas.
- b) Modelos centrados en el funcionamiento cognitivo. La base de su trabajo es conocer los procesos mentales que se producen a la hora de realizar una actividad (registrar, almacenar y procesar datos) para lograr que el individuo logre una mayor autonomía.
- c) Modelos centrados en la comprensión global del desenvolvimiento social de las personas en la búsqueda de la felicidad como necesidad vital. Estos modelos de estudio relegan lo cognitivo en nuestro desenvolvimiento social, frente a otras dimensiones que ganan terreno, entre las que destaca lo emocional.

Por esta diversidad de teorías y modelos, es difícil definir la inteligencia de una única manera. Definiciones comunes y tradicionales de inteligencia, han incluido conceptos y actividades tales como la capacidad de aprender, de adaptarse a situaciones nuevas, de representar y manipular símbolos y de resolver problemas. En este sentido, Mayer (1983) propone una definición general de inteligencia en base a tres cuestiones: características cognitivas internas, rendimiento, y diferencias individuales. Esta se concreta en *“las características cognitivas internas relativas a las diferencias individuales en el rendimiento para la resolución de problemas”* (Molero, Saiz y Esteban, 1998, p. 22).

Por otro lado, Belmonte (2013, p. 44) refleja la declaración firmada por 52 destacados académicos en el periódico norteamericano *Wall Street Journal*, y que define la inteligencia de la siguiente manera:

“Una muy general capacidad mental que, entre otras cosas, implica la habilidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia. No es un mero aprendizaje de libros, ni una habilidad estrictamente académica, ni un talento para superar pruebas. Más bien, el concepto se refiere a la capacidad de comprender nuestro entorno” (*Wall Street Journal*. Martes, 13 de diciembre, 1994).

Finalmente, nos podemos encontrar definiciones más académicas, como la del diccionario de la Real Academia de España (RAE) en su edición 23^a, publicada en octubre de 2014 que establece las siguientes acepciones:

1. Capacidad de entender o comprender.
2. Capacidad de resolver problemas.
3. Conocimiento, comprensión, acto de entender.
4. Habilidad, destreza y experiencia.

2.1.2.2.- Evolución histórica: de la inteligencia general a las inteligencias múltiples

Broca llevó a cabo las primeras investigaciones referidas a la inteligencia en el siglo XIX, centrandó su trabajo en el estudio estructural del cráneo, así como en la localización del área del lenguaje en el cerebro (Prieto y Ferrándiz, 2001; Salmerón, 2012). Las aportaciones de Galton se centraron en considerar la inteligencia como una facultad unitaria de tipo esencialmente hereditario. Entre sus prioridades se encontraba demostrar de forma práctica las diferencias intelectuales entre individuos (Gardner, 1983). Sin embargo, el autor que logra materializar esa medición intelectual es Alfred Binet a principios del siglo XX a través de su “test de inteligencia”, con importantes efectos en educación, logrando centrar la medición en procesos mentales superiores en vez de en funciones sensoriales. Con posterioridad, Stern en 1912 introduce el concepto de coeficiente intelectual a esta línea científica (Dueñas, 2002).

Unos años más tarde los autores Spearman y Thurstone aplican el análisis factorial al estudio de la inteligencia. Spearman en 1927 propone su teoría de los dos factores, factor “g” o factor general que influye en la ejecución general de las tareas y factor “s” que corresponde con la información concreta de cada test, y Thurstone con su aportación de la teoría de factores múltiples, que supuso que la inteligencia no podía considerarse como un rasgo unitario, sino una organización sistemática (Dueñas, 2002). Este último a partir del “factor g” descubrió siete habilidades mentales primarias (comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo), que, junto con la creatividad y pensamiento divergente de Guilford en 1950, pueden considerarse la antesala de las inteligencias múltiples (IM) de Gardner (Bisquerra, 2003).

Para describir el término inteligencia y sus factores se han utilizado muchas teorías. A continuación enumero las más relevantes: los continuadores del modelo factorial-analítico, las teorías del aprendizaje, las teorías del procesamiento de la información, las teorías del desarrollo cognitivo, etc. Toda la información aportada por las diferentes teorías no ha servido para unificar el constructo en una única definición, continuando por ello hasta la actualidad la revisión del término. Estos son algunos de los trabajos que se perfilan como precursores inmediatos de la inteligencia emocional: la inteligencia social y las inteligencias múltiples.

La inteligencia social no es un concepto nuevo. En 1920, Thorndike publica un artículo “*La inteligencia y sus usos*” donde con la intención de clarificar la definición de inteligencia habida hasta el momento, añade el factor social. Para Thorndike existen tres tipos de inteligencia: inteligencia abstracta, inteligencia mecánica e inteligencia social, entendiendo esta última como una habilidad para entender y manejar a hombres y mujeres, es decir, actuar sabiamente en las relaciones humanas (Molero et al., 1998). Este tipo de inteligencia no ha logrado convertirse en tema de interés, fundamentalmente por la complejidad que conlleva su estudio y porque algunos autores consideran que las competencias sociales dependen más de la personalidad que de la inteligencia (Bisquerra et al., 2015).

Por último quisiera destacar la inteligencia triárquica de Sternberg como precursora junto a las inteligencias múltiples de Gardner de la inteligencia emocional. De los tres tipos de inteligencia que propone, inteligencia analítica, inteligencia práctica e inteligencia creativa, a la que añade posteriormente la inteligencia exitosa, destaca por su proximidad a la inteligencia emocional, la inteligencia práctica porque implica habilidad para resolver los problemas prácticos de la vida para una mejor adaptación al contexto (Sternberg, 2000).

2.1.2.3.- Las inteligencias múltiples

Entre los antecedentes a la inteligencia emocional destaca la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner en 1983 publicada en su obra *Frames of mind. The theory of multiple intelligences* (Gardner, 1983). Su teoría supone confrontar las teorías tradicionalistas referidas a una única inteligencia, frente a la idea de la existencia de múltiples inteligencias en los individuos, así como la idea de que esta inteligencia única es cuantificable a través de test o pruebas de inteligencia diseñados para tal fin. La

ruptura con la visión más tradicionalista, tiene como objetivo la aplicación en ámbitos escolares, es decir, la optimización de resultados escolares a través de la potenciación de las capacidades del alumnado (Mora y Martín, 2007).

Para Gardner existen muchas maneras de ser inteligente. En su propuesta el constructo inteligencia, como capacidad natural para resolver problemas en los diversos contextos en los que se desenvuelve el sujeto, y crear productos relevantes para un contexto cultural o comunidad concretos, es multidimensional y no unitario (Romero, 2006). En principio propuso siete tipos diferentes de inteligencia: inteligencia lingüística, inteligencia lógica-matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal-cinestésica, inteligencia musical, inteligencia interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1983), a las que con posterioridad añadió la inteligencia espiritual y naturalista (Bisquerra et al., 2015).

La definición de las inteligencias intrapersonal e interpersonal nos aproximan al concepto de inteligencia emocional. La inteligencia interpersonal, que depende del previo desarrollo de la inteligencia intrapersonal y de la cultura, consiste en la capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas, en sus intereses, sus motivaciones, su perspectiva, su historia personal, sus intenciones (Mora y Martín, 2007). Otra definición de inteligencia interpersonal propuesta por Bisquerra et al. (2015), considera que es uno más de los factores de la personalidad que incluye la capacidad de liderazgo, resolver conflictos, análisis social (evaluar a los demás para saber cómo actuar ante ellos) y la habilidad de comprender a los demás (qué les motiva, cómo trabajan individualmente y de forma cooperativa).

Entre las definiciones del constructo inteligencia intrapersonal destaco la referida a la capacidad de formarse un modelo preciso de sí mismo y de utilizarlo de forma apropiada para actuar de forma efectiva a lo largo de la vida (Bisquerra et al., 2015), así como la que la define la inteligencia intrapersonal como la capacidad de conocerse a uno mismo, capacidad de reconocer los propios sentimientos y emociones, poner nombre a estas emociones y expresarlas de forma sana, capacidad por quererse a uno mismo y aceptar las propias limitaciones y regular nuestras emociones e impulsos (López, 2005). Estos dos tipos de inteligencia serán la base de los programas de educación emocional a desarrollar a nivel académico, laboral, etc.

2.1.3.- Inteligencia emocional

Este punto supone la culminación del análisis de los dos constructos: emoción e inteligencia. En él se expone la definición del concepto inteligencia emocional según distintos autores.

2.1.3.1.- Concepto de inteligencia emocional

Salovey y Mayer en 1990 acuñaron el término inteligencia emocional. Unos años más tarde, en 1997, en revisión a su trabajo, reformulan el concepto aproximándose a la idea del mismo que tenemos en la actualidad. Conceptualizan el término en base a cuatro habilidades básicas.

“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

La Figura 2 ilustra el esquema de habilidades introducido por Salovey y Mayer para sintetizar el modelo redefinido del concepto de inteligencia emocional, en el que se distinguen sus cuatro ramas y su diferentes dimensiones. Este modelo relaciona la inteligencia lógica con la inteligencia social, confiriendo un papel preponderante a las emociones y sentimientos en la toma de decisiones y en la resolución de problemas (Romero, 2006).

Por su parte, Goleman (1995, p. 68) conceptualizó la inteligencia emocional como *“una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades”*. Basando su línea de investigación en el trabajo previo desarrollado por Salovey y Mayer en 1990, planteó que la inteligencia emocional consiste en conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones positivas con otras personas (Goleman, 1995). Unos años más tarde este mismo autor tal como señala Dueñas (2002), con la intención de reafirmar el dominio de lo emocional sobre lo cognitivo afirma que las personas emocionalmente evolucionadas, aquellas que controlan sus emociones de la forma más conveniente y que además reconocen y saben tratar con las emociones ajenas, disfrutan de situaciones beneficiosas en todos los

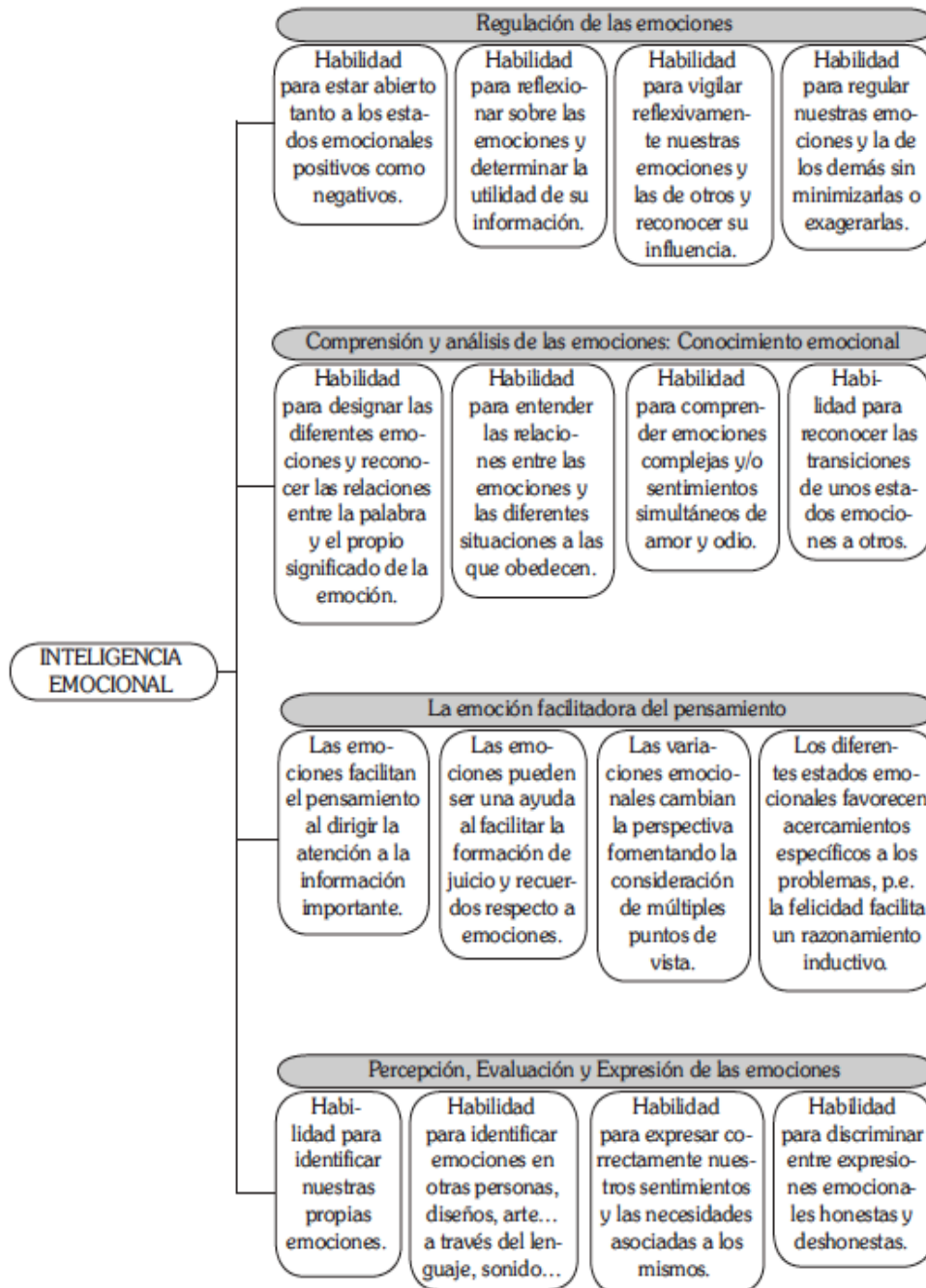


Figura 2. Diagrama de los componentes del modelo de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

ámbitos de la vida. En cambio, aquellas personas que no han logrado alcanzar este dominio emocional, sufren de constantes luchas internas que les impiden alcanzar pensamientos claros, y capacidad para el desenvolvimiento de su vida. En definitiva, para Goleman (1996; 1999) la inteligencia emocional tiene dos componentes fundamentales:

- Intrapersonal: capacidad para la identificación, comprensión y control de las emociones propias, manifestada en la autoconciencia y autocontrol.
- Interpersonal: capacidad para la identificación y comprensión de las emociones ajenas (empatía), así como para la capacidad de relacionarnos con los demás (habilidades sociales).

La Figura 3 sintetiza los componentes y la manifestación que cada componente genera en el individuo, según el modelo de inteligencia emocional propuesto por Goleman.



Figura 3. Esquema que resume los componentes de la inteligencia para Goleman (Vivas, 2007, p. 13).

Pese a que las definiciones de los autores anteriores son un referente mundial en el tema de inteligencia emocional, también quisiera presentar otras conceptualizaciones de otros autores. En este sentido, Vivas, Gallego y González (2007) exponen que la inteligencia emocional supone utilizar de forma inteligente las emociones, en beneficio del individuo, sirviendo de guía de los comportamientos, de los procesos de pensamiento, todo ello con el objeto de lograr el bienestar personal. Bisquerra y Pérez por su parte la definen como "la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad para regularlas" (Bisquerra y Pérez, 2012, p. 8).

En resumen, existen diversas aproximaciones al concepto de inteligencia emocional, que ponen de manifiesto la dificultad a la hora de concretar su definición. No obstante,

todas coinciden en identificar el desarrollo de la inteligencia emocional con diversos beneficios tanto a nivel individual como social.

2.2.- EDUCACIÓN EMOCIONAL

El siguiente apartado desarrolla en cuatro puntos clave a la hora de abordar el concepto de educación emocional. El primer subapartado se centrará en los antecedentes históricos. En el segundo subapartado, se describen la noción de educación emocional desde diferentes perspectivas, para continuar con el desarrollo de la justificación de la importancia de la misma. El último subapartado concluye enumerando las competencias emocionales que servirán para la elaboración del programa propuesto en el presente Trabajo de Fin de Grado.

2.2.1.- Antecedentes históricos

Como Bisquerra (2005) afirma, la educación debe preparar para la vida. Esta misión que se le ha otorgado a la educación obliga a preguntarse cuáles son las necesidades que deben abordarse para preparar a los alumnos para su vida futura. La escuela actual tiene que afrontar el reto de educar alumnos, no sólo en lo académico sino también en lo emocional (Fernández- Berrocal y Extremera, 2005)

El concepto educación emocional surge a finales de los años 90, con la intención como Bisquerra (2010a) expresa, de atender aspectos personales (competencias emocionales, conciencia emocional, regulación, autoestima, autonomía, bienestar, etc.) y aspectos sociales (competencia social, escucha activa, asertividad, empatía, solución de conflictos, etc.), dirigidos hacia la prevención y desarrollo humano. Mi intención en este punto no es hacer una revisión al trabajo llevado a cabo por una serie de autores o corrientes que han trabajado sobre aspectos emocionales en educación, sino demostrar que no es un tema tan actual como podemos creer. Llego por ello a la conclusión que la educación emocional ha ido ganando terreno por las diferentes aportaciones científicas que lo han ido reforzando, existiendo antecedentes que anunciaban una renovación pedagógica, donde lo emocional ganaba terreno en educación. Dewey (1897, pp. 77-80) escribió:

“En resumen, creo que el individuo al que se va a educar es un individuo social, y que la sociedad es una unión orgánica de individuos. Si eliminamos el factor social del niño solo nos queda una abstracción; si eliminamos el factor individual de la sociedad,

solo nos queda una masa inerte y sin vida. La educación, por lo tanto, debe comenzar con una investigación psicológica de las capacidades, intereses y hábitos de los niños”.

2.2.2.- Concepto de educación emocional

De manera similar a los constructos que la forman, el concepto de educación emocional es bastante difuso. Esto implica que existan diferentes definiciones del mismo. En este sentido, Bisquerra (2005, p. 96), define la educación emocional como:

“Proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de las personas, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”.

Por otro lado, Pérez-González y Pena (2011, p.32) definen la educación emocional o socio-emocional como *“el proceso educativo y preventivo articulado sobre programas cuyo cometido es desarrollar la inteligencia emocional y/o las competencias emocionales o socio-emocionales”.*

2.2.3.- Justificación de la educación emocional

La educación emocional es un aprendizaje que se ha de producir a lo largo de toda la vida, tanto a nivel formal (escuela) como a nivel informal (organizaciones, familia, etc.). Los destinatarios son muchos, por ello me veo en la obligación de acotar mi Trabajo de Fin de Grado, centrándome en las figuras del profesor y alumno.

Como argumenta Bisquerra (2010b) el principal destinatario es el profesor. La importancia que juega su papel le obliga a una formación adecuada, continuada y permanente de modo que pueda llevar a cabo la implantación de programas emocionales en las aulas de forma eficiente.

Algunos estudios sugieren que el desarrollo de competencias emocionales, de forma intencional y sistemática, no suele recogerse en los programas de formación de Educación Infantil (López, 2005). En este sentido, diversos autores como Vivas (2003) justifican la necesidad de desarrollar de manera más intensa un currículo de educación emocional en nuestro sistema educativo. A grandes rasgos, la inclusión de la educación emocional en los programas de Educación Infantil para alumnos y profesores estaría avalada por los siguientes aspectos (Álvarez et al., 2011):

1. **Situaciones vitales.**

- En las vivencias personales de nuestra vida experimentamos emociones continuamente.
- Tensión emocional producida por estímulos (hambre, violencia, malas noticias, etc.).
- Vivencias continuas que alteran nuestra actitud (si estamos a gusto somos constructivos, si estamos a disgusto somos destructivos o negativos).
- Conflictos internos entre lo que deseamos y lo que debemos hacer que nos generan malestar.

2. **Situaciones educativas.**

- La finalidad de la educación es el desarrollo integral del alumno. En este desarrollo se distinguen el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional.
- El informe Delors (1996) defiende que la educación se ha de fundamentar en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos dos últimos están relacionados con la inteligencia interpersonal e intrapersonal, es decir, con la educación emocional.
- En la actualidad el rol del docente no se fundamenta en transmitir contenidos. Las nuevas tecnologías, como suministradoras de conocimiento inmediato obligan al docente a fortalecer la dimensión emocional.
- La búsqueda de empleo, la práctica profesional conceden a las emociones y a las competencias emocionales un papel importante para lograr el éxito, bienestar y autocontrol.
- El autoconocimiento debe estar presente en la educación.
- La profesión de educar se caracteriza por las relaciones interpersonales. Por ello, el primer destinatario de la educación emocional es el propio docente.

3. Situaciones sociales.

- Las relaciones sociales, a nivel laboral, familia, comunidad, ocio, ocasionan conflictos a nivel sentimental, causando respuestas violentas e incontroladas.

4. Argumentos psicopedagógicos.

- La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner distingue diferentes tipos de inteligencia, entre las que destacan la inteligencia interpersonal e intrapersonal como base de la inteligencia emocional.
- Los elevados índices de fracaso escolar, el estrés, los problemas de aprendizaje, el abandono escolar, etc., provocan estados emocionales negativos relacionados con la inmadurez y el desequilibrio emocional.

2.2.4.- Objetivos de la educación emocional en la Educación Infantil

Para lograr los objetivos en la etapa de Educación Infantil, debemos tener en cuenta la necesidad de trabajar con todos los miembros de la comunidad educativa, sin olvidar en ningún caso la familia. En base a ello, resulta necesario trabajar sobre los siguientes aspectos (López, 2005):

- Favorecer el desarrollo integral de niños y niñas.
- Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias emocionales para el equilibrio y potenciación de la autoestima.
- Potenciar actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad.
- Potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Favorecer el autoconocimiento y el conocimiento de los demás.
- Desarrollar la capacidad para relacionarse con uno mismo y con los otros de forma satisfactoria.
- Desarrollar el control de la impulsividad.
- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y cohesión grupal.

2.2.5.- Competencias emocionales

Antes de describir las diferentes competencias emocionales relevantes a nivel académico y laboral, se introduce una breve síntesis del concepto de competencia. Trabajar sobre el mismo nos vuelve a enfrentar a una labor complicada por su

complejidad. El concepto competencia ha abarcado en su mayoría los estudios referidos a aspectos profesionales, pero la evolución del término hacia una visión no tan restrictiva amplía su campo de estudio tal como Bisquerra y Pérez-Escoda (2007, p. 63) refleja “*capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*”.

Tras la breve introducción anterior, a continuación se presentan las principales competencias emocionales identificadas por diferentes autores (Salovey y Sluyter, 1997; Graczyk et al., 2000; Bisquerra, 2003; Payton et al., 2000; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; CASEL, 2013). Estas se van a dividir en cinco bloques, siguiendo la estructura propuesta por Bisquerra (2003):

- I. Competencias relativas a la **conciencia emocional**. Implican la capacidad de tomar conciencia de las emociones propias y de los demás, así como de captar el clima emocional de un contexto.
 - i. *Toma de conciencia de las propias emociones*. Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos.
 - ii. *Nombrar a las emociones*. Capacidad para utilizar el vocabulario emocional de forma adecuada.
 - iii. *Comprensión de las emociones ajenas*. Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, empatizar, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos
- II. Competencias relacionadas con la **regulación emocional**. Suponen la habilidad de manejar apropiadamente las emociones y de tomar conciencia de la relación entre la emoción, la cognición y el comportamiento. Asimismo, implican sentirse optimista para afrontar los retos diarios.
 - i. *Regulación emocional*. Capacidad para regular los propios sentimientos y emociones.
 - ii. *Habilidades de afrontamiento*. Capacidad para identificar situaciones que requieren una solución, evaluando los riesgos, los problemas y los recursos disponibles.

- iii. *Autogeneración de emociones positivas.* Capacidad de generar voluntariamente emociones positivas.
 - iv. *Expresión emocional.* Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada.
 - v. *Interacción entre componentes emocionales.* Capacidad para tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
- III. Competencias referidas a la **autonomía emocional**. Incluyen la autogestión personal, positividad ante la vida, responsabilidad, análisis crítico de las normas sociales y la autoeficacia emocional.
- i. *Autoestima.* Capacidad de generar una imagen positiva de uno mismo.
 - ii. *Actitud positiva.* Capacidad para afrontar la vida con una actitud positiva, mostrando la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
 - iii. *Responsabilidad.* Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
 - iv. *Análisis crítico de las normas sociales.* Capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y los medios de comunicación, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
 - v. *Resiliencia.* Capacidad para buscar ayuda y recursos para afrontar las situaciones adversas de la vida.
 - vi. *Autoeficacia emocional.* Capacidad de desarrollar autoeficacia emocional, en consonancia con los valores morales.
 - vii. *Automotivación.* Capacidad de motivarse e implicarse emocionalmente uno mismo en las diversas actividades de la vida (personal, profesional, social y tiempo libre).
- IV. Competencias **sociales**. Desarrollan las habilidades de mantener buenas relaciones con otras personas, mediante el dominio de habilidades sociales, la comunicación y el respeto a los demás.
- i. *Dominar las habilidades sociales básicas.* Capacidad para desarrollar habilidades sociales básicas.

- ii. *Respeto por los demás.* Capacidad de apreciar y aceptar las diferencias individuales y grupales, y valorar los derechos de todas las personas.
 - iii. *Practicar la comunicación receptiva.* Capacidad para atender a los demás, prestando atención a la comunicación verbal y no verbal.
 - iv. *Practicar la comunicación expresiva.* Capacidad para desarrollar la comunicación expresiva, demostrando la comprensión de la misma.
 - v. *Compartir emociones.* Capacidad para compartir emociones y expresarlas de forma sincera.
 - vi. *Comportamiento prosocial y cooperación.* Capacidad para respetar a los demás, mostrando actitudes de cordialidad en situaciones diádicas y de grupo.
 - vii. *Asertividad.* Capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión hasta sentirse adecuadamente preparado.
 - viii. *Prevención y solución de conflictos.* Capacidad para resolver conflictos de forma positiva, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
 - ix. *Gestión de situaciones emocionales.* Capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.
- V. Competencias para la **vida y el bienestar**. Permiten desarrollar la habilidad de generar comportamientos apropiados y responsables, para afrontar satisfactoriamente los desafíos de los diversos aspectos de la vida. Además, nos facilitan experiencias de satisfacción y bienestar.
- i. *Fijación de objetivos adaptativos.* Capacidad para fijar metas positivas y realistas.
 - ii. *Toma de decisiones.* Capacidad para tomar decisiones en todos los ámbitos de nuestra vida (familiar, personal, académico, profesional, social y de tiempo libre), teniendo en cuenta aspectos éticos, sociales y de seguridad.

- iii. *Búsqueda de ayuda y recursos.* Capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia, y acceder a los recursos disponibles apropiados.
- iv. *Ciudadanía activa.* Capacidad para desarrollar una actitud cívica, ética, responsable, crítica y comprometida.
- v. *Bienestar subjetivo.* Capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y transmitirlo tanto a las personas como a la comunidad con las que nos relacionamos.
- vi. *Psicología de la felicidad.* Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

2.3.- EL TUTOR-ORIENTADOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

El siguiente apartado se divide en cinco puntos. En el primer subapartado se introduce el tema de la tutoría en Educación Infantil. A continuación, los dos siguientes subapartados se dedican al tutor de Educación Infantil y sus objetivos en su labor de tutor-orientador, para continuar describiendo en los siguientes puntos las competencias emocionales que es necesario que adquieran el tutor-orientador y el alumno de Educación Infantil. Finalmente, se identifican los puntos comunes en las competencias emocionales entre el profesor y el alumno.

2.3.1.- La tutoría en Educación Infantil

Antes de hablar sobre las funciones y competencias emocionales que el profesor ha de adquirir para favorecer su ejercicio como profesional en el aula, y fortalecer y enriquecer su propia personalidad, quisiera reflejar la referencia que la ley hace sobre la tutoría. La Orden ECI/3960/2007 de 19 de diciembre en su art. 10 habla de “*la tutoría y la colaboración con las familias*”. Este artículo concede a la figura del tutor una importante misión, ser el elemento fundamental en el proceso de construcción personal del niño al convertirse en su referente. Asimismo, deberá establecer y coordinar el trabajo educativo tanto con las familias como con el resto de profesionales del centro escolar con los que el niño tenga relación.

El tutor-orientador en Educación Infantil como aglutinador de funciones, tiene como objetivo lograr el fin de la Educación Infantil tal como señala el art. 4 de la misma orden,

contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas, es decir, un desarrollo integral de la persona.

2.3.2.- El tutor-orientador en Educación Infantil

Antes de hablar del tutor-orientador de Educación Infantil es necesario concretar la terminología que voy a trabajar. El tutor como explica Bisquerra (2010b), es el profesor que se encarga de coordinar el desarrollo integral de la personalidad del alumnado. Es el coordinador y dinamizador de la acción tutorial, entendida esta como el conjunto de actividades impartidas por todo el profesorado que se encarga de trabajar con un grupo concreto, cuya finalidad es optimizar el desarrollo de los alumnos de forma global. La tutoría para este mismo autor, es un aspecto concreto de la acción tutorial realizada por el tutor.

García (2003) señala la importancia de las figuras del orientador y tutor en Educación Infantil coincidente de forma habitual con el maestro del aula. La labor de la tutoría en esta etapa educativa no se contempla aislada del horario del aula, sino que se encuentra integrada en la labor diaria del docente a lo largo de todo el curso escolar. Por ello, tal como Pajuelo (2005) argumenta, los objetivos de la acción tutorial y de la orientación en Educación Infantil asumidos por los maestros son:

- Propiciar el conocimiento de las características propias del alumnado, asumiendo que cada alumno es único.
- Realizar un seguimiento personalizado del alumnado con un enfoque preventivo que evite disfunciones y desajustes.
- Adecuar las programaciones, la enseñanza y la evaluación a la diversidad del alumnado.
- Potenciar la coordinación de los profesores que imparten enseñanza a un mismo grupo de alumnos o a un alumno en particular, para unificar criterios y pautas de acción.
- Implicar a las familias en la educación de los alumnos para unificar criterios y pautas educativas que redunden en una mayor coherencia entre la escuela y la familia.
- Coordinar recursos para atender a las necesidades del alumnado buscando complementarlo con los diferentes puntos de vista de otros profesionales implicados.

- Atender a los alumnos con necesidades educativas especiales buscando optimizar los recursos y la máxima integración de los alumnos.
- Propiciar un clima de clase adecuado para la convivencia y el trabajo escolar, buscando la aceptación de todos los alumnos.
- Favorecer el paso de los alumnos entre ciclos o etapas.
- Mediar en situaciones de conflicto entre el alumnado, o con el profesorado o la familia, buscando una salida satisfactoria del mismo.
- Potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Favorecer el autoconocimiento y el conocimiento de los demás.
- Desarrollar la capacidad para relacionarse con uno mismo y con los otros de forma satisfactoria.

2.3.3.- Funciones y competencias emocionales del tutor-orientador de Educación Infantil

La puesta en marcha de programas de educación emocional implica que el profesorado tiene que adquirir una serie de habilidades previas (López, 2005). Por otra parte Bisquerra (2005) considera que para poder implantar programas de educación emocional es necesaria una formación inicial del profesorado en competencias emocionales. Esta formación inicial debe dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y competencias emocionales entre otras razones porque es fundamental para el desarrollo del ejercicio del docente y en extensión porque potencia el desarrollo del alumnado. Los docentes con competencias emocionales, es decir, con una mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente, tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados, y para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo (Cabello, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2010). Para dar solución a esta necesidad, Bisquerra (2005) realiza la propuesta de implantar una asignatura sobre educación emocional en la formación del profesorado en la etapas de infantil, primaria y secundaria.

Pese a que este subapartado tenía la intención de concretar sobre qué competencias emocionales el tutor-orientador de la etapa de Educación Infantil debería adquirir para trabajar con sus alumnos, llego a la conclusión de que no se le debe aplicar ningún recorte respecto a las que debe adquirir el docente de otras etapas, primaria y secundaria.

La razón es que los beneficios de programas de educación emocional, o de asignaturas tal como propone Bisquerra (2005), no sólo se dejan ver en el desarrollo del alumnado, sino que también se dejan ver en el ejercicio del docente, siendo un error hacer programas o asignaturas diferenciados.

Por ello, para formar sobre aspectos emocionales al profesor de cualquier etapa educativa se habrá de seleccionar un programa completo, unitario y unificado. En nuestro caso trabajaremos sobre las competencias emocionales del Apartado 2.2.5.

2.3.4.- Competencias emocionales a adquirir por el alumno de Educación Infantil

En el caso de los alumnos de Educación Infantil, las competencias emocionales descritas en el Apartado 2.2.5 deben revisarse y adaptarse a las necesidades concretas y capacidades específicas del alumnado (López, 2005). Concretamente, las competencias emocionales que debe adquirir el alumno de Educación Infantil son (López, 2005):

- I. **Competencias emocionales.** Tomar conciencia del propio estado emocional y manifestarlo mediante lenguaje verbal y no verbal. Asimismo, deberá reconocer los sentimientos y emociones de los demás.
- II. **Competencias relacionadas con la regulación emocional.** Autorregulación de impulsos y emociones desagradables, así como capacidad de tolerar la frustración y de saber esperar recompensas.
- III. **Competencias relacionadas con la autonomía emocional.** Capacidad de desarrollar la autoestima como paso previo para ser capaz de empatizar con los demás.
- IV. **Competencias sociales.** Reconocimiento de los sentimientos y emociones de los demás, ayudar a otras personas a sentirse bien, empatizar y mantener buenas relaciones interpersonales (comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos de forma positiva, etc.).
- V. **Competencias para la vida y el bienestar.** Capacidad de experimentar bienestar en todos los aspectos de la vida.

2.3.5.- Puntos de encuentro en las competencias emocionales entre el profesor y el alumno

La tabla que a continuación se presenta tiene por objeto mostrar las competencias emocionales que debe tener adquiridas el profesor para desarrollar de forma eficiente la

educación emocional en el aula de Educación Infantil. Asimismo se muestran las competencias emocionales que los alumnos de esta temprana etapa educativa deberán desarrollar como inicio de su formación emocional.

Profesor y alumno deben trabajar de forma globalizada sobre las cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar. No hay una jerarquía en las competencias, pero sí un orden lógico de trabajo. La primera competencia emocional que ha de ser abordada será la conciencia emocional, reconocer las propias emociones y las emociones de los demás es básico para trabajar sobre el resto de competencias emocionales.

La diferencia entre el profesor y el alumno la encontramos en los diferentes aspectos a trabajar dentro de cada competencia. La maduración cognitiva del destinatario hace que los programas a aplicar sean diferentes. El programa diseñado para los alumnos de Educación Infantil de 3-6 años se adaptará a las capacidades del niño. La Tabla 2 identifica las competencias emocionales que debería tener asimiladas el profesor y que debería poner en práctica en el aula de Educación Infantil.

A continuación paso a justificar por qué he elegido determinados aspectos dentro de cada competencia frente a otros que he descartado. Dentro de la competencia “conciencia emocional” se han de trabajar todos los aspectos que en la tabla se indican. Es fundamental que el niño sepa tomar conciencia de las emociones propias (I.i), nombrar las emociones (I.ii) y comprender las emociones ajenas (I.iii).

La competencia “regulación emocional” se ha de trabajar en todos sus aspectos excepto en el relativo a la interacción entre los diferentes componentes emocionales (II.v) por la complejidad que supone asimilar para el niño este funcionamiento. Por lo demás, he seleccionado los demás aspectos, regulación emocional (II.i), habilidades de afrontamiento (II.ii), autogeneración de emociones positivas (II.iii) y expresión emocional (II.iv), porque puede considero pueden trabajarse con niños del 2º ciclo de Educación Infantil. No obstante, se debe tener en cuenta siempre la adaptación de la actividad a la capacidad del destinatario, pues es diferente trabajar con niños/as de 3 años o de 6 años.

La competencia “autonomía emocional” presenta más restricciones a la hora de trabajar con los niños. Se descartan el análisis crítico de las normas sociales (III.iv), la

resiliencia (III.v) y la autoeficacia emocional (III.vi). El niño no tiene un nivel

| COMPETENCIAS EMOCIONALES | |
|--|--------------------------------------|
| Adquiridas por el profesor | Desarrolladas por los alumnos |
| <i>I. Conciencia emocional</i> | |
| i. Toma de conciencia de las propias emociones | X |
| ii. Nombrar a las emociones | X |
| iii. Comprensión de las emociones ajenas | X |
| <i>II. Regulación emocional</i> | |
| i. Regulación emocional | X |
| ii. Habilidades de afrontamiento | X |
| iii. Autogeneración de emociones positivas | X |
| iv. Expresión emocional | X |
| v. Interacción entre componentes emocionales | – |
| <i>III. Autonomía emocional</i> | |
| i. Autoestima | X |
| ii. Actitud positiva | X |
| iii. Responsabilidad | X |
| iv. Análisis crítico de las normas sociales | – |
| v. Resiliencia | – |
| vi. Autoeficacia emocional | – |
| vii. Automotivación | X |
| <i>IV. Socio-emocionales</i> | |
| i. Dominar las habilidades sociales básicas | X |
| ii. Respeto por los demás | X |
| iii. Practicar la comunicación receptiva | X |
| iv. Practicar la comunicación expresiva | X |
| v. Compartir emociones | X |
| vi. Comportamiento prosocial y cooperación | X |
| vii. Asertividad | – |
| viii. Prevención y solución de conflictos | X |
| ix. Gestión de situaciones emocionales | X |
| <i>V. Vitales y de bienestar</i> | |
| i. Fijación de objetivos adaptativos | X |
| ii. Toma de decisiones | X |
| iii. Búsqueda de ayuda y recursos | – |
| iv. Ciudadanía activa | X |
| v. Bienestar emocional | X |
| vi. Psicología de la felicidad | X |

Tabla 2. Resumen de los puntos de coincidencia entre las competencias que tiene que desarrollar el profesor de Educación Infantil y las que tienen que ser adquiridas por el alumnado. Las competencias marcadas con una ‘X’ identifican aquellas que el alumno tiene que desarrollar.

madurativo suficiente para ser capaz de analizar críticamente los estereotipos de la sociedad con el objetivo de alejarse de los mismos. No es capaz de enfrentarse con éxito a situaciones de gran adversidad, ni de ser consciente de que las competencias emocionales le facilitan las relaciones sociales. Asimismo, no es capaz de generar por sí mismo las emociones que necesita.

La competencia “socio-emocional” en sus aspectos: dominio de habilidades sociales básicas (IV.i), respeto por los demás (IV.ii), práctica de comunicación receptiva (IV.iii), práctica de comunicación expresiva (IV.iv), compartir emociones (IV.v), comportamiento prosocial y de cooperación (IV.vi), prevención y solución de conflictos (IV.viii) y gestión de situaciones emocionales (IV.ix) pueden ser trabajadas en aulas de 2º ciclo de Educación Infantil. Se ha descartado la asertividad (IV.vii) porque no parece factible que el niño/a de 2º ciclo de Educación Infantil sea capaz de decir no claramente ante situaciones de presión, pudiendo de esta forma demorar su respuesta hasta sentirse adecuadamente preparado.

En cuanto a la última de las competencias, la competencia “vital y de bienestar” se ha considerado que se pueden trabajar los siguientes aspectos: fijación de objetivos adaptativos (V.i), toma de decisiones (V.ii), ciudadanía activa, (V.iv) bienestar emocional (V.v) y psicología de la felicidad (V.vi), descartando la búsqueda de ayuda y recursos (V.iii). Toda esta enumeración muestra los contenidos que pueden desarrollarse en las aulas de infantil de 2º ciclo, pudiendo incluirse por ello en programas de educación emocional.

CAPÍTULO 3. PROGRAMA COMÚN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO DE 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

A continuación voy a realizar una propuesta de programa común de competencias emocionales para el profesorado y el alumnado de 2º ciclo de Educación Infantil. Para la elaboración de este programa he utilizado los puntos coincidentes del punto anterior entre las competencias emocionales del profesorado siguiendo el esquema de la propuesta de Bisquerra (2003), y las competencias emocionales que debe adquirir el alumno de Educación Infantil adaptadas a las necesidades concretas y capacidades concretas del alumno según López (2005).

Como señala López (2007), un programa es un plan de actuación para trabajar de forma sistematizada y siguiendo un orden. En los siguientes puntos presentaré los puntos sobre los que se ha de intervenir, sin olvidar en ningún caso, que antes de concretar el programa debe realizarse un análisis del contexto con el objeto de conocer las necesidades concretas del alumnado.

3.1.- OBJETIVOS GENERALES

El programa común de educación emocional para el profesorado y el alumnado de Educación Infantil tiene los siguientes objetivos. Entre los objetivos generales de la aplicación del programa para el alumnado de 2º ciclo de Educación Infantil destacarían (López, 2007; Agulló, 2010):

- Favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas.
- Potenciar actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Desarrollar el control de la impulsividad.
- Favorecer la capacidad de comprender y regular las propias emociones y las de los demás.
- Disponer de recursos necesarios para la resolución de conflictos.
- Potenciar una autoestima equilibrada.

Para lograr alcanzar estos objetivos en el alumnado, el profesorado debe haber adquirido una serie de competencias que le capaciten para el ejercicio efectivo en la puesta en práctica en el aula. Quisiera mencionar que mi propuesta de programa común de educación emocional para profesores y alumnos también podría enmarcarse dentro o como suplemento del programa formativo que Bisquerra (2005) propone para la formación de los futuros docentes, en nuestro caso de Educación Infantil, pues serviría para conocer y trabajar concretamente sobre aquellos aspectos que el alumnado necesita, y su nivel de maduración le permite asimilar. Por todo ello, los objetivos de este programa común para el profesorado de Educación Infantil son:

- Adquirir las competencias emocionales necesarias para su puesta en práctica en su tarea como tutor-orientador de aula.
- Orientar al maestro en el procedimiento a seguir en el desarrollo de ejercicios profesionales en el aula.

3.2.- CONTENIDOS

Los contenidos giran en torno a cinco bloques temáticos relacionados con las competencias emocionales del subapartado 2.3.4. Los contenidos se han adaptado a las capacidades y al nivel de maduración de los destinatarios. En este sentido, y en base a la propuesta de López (2007), se exponen los contenidos para una propuesta de programa de educación emocional para alumnos del 2º ciclo de Educación Infantil sobre los que se ha de trabajar. Estos contenidos coinciden con los aspectos seleccionados para trabajar con el alumnado de Tabla 2:

Bloque I. Conciencia emocional. Reconocer las propias emociones y expresarlas de forma verbal y no verbal, así como ser capaz de percibir las emociones de los demás:

- I.1. Vocabulario emocional.
- I.2. Identificación de las propias emociones y sentimientos.
- I.3. El lenguaje verbal y corporal como medio de expresión emocional.
- I.4. Reconocimiento de emociones y sentimientos de los demás.
- I.5. Toma de conciencia del propio estado emocional.

Bloque II. Regulación emocional. Capacidad de regular los impulsos y las emociones desagradables propias, de tolerar la frustración y saber esperar las gratificaciones:

II.1. Estrategias de autorregulación emocional: expresar los sentimientos, conversación, relajación, distracción, reorganización de las estructuras cognitivas y asertividad.

II.2. Regulación de sentimientos e impulsos.

II.3. Tolerancia a la frustración.

Bloque III. Autonomía emocional. Empezando a trabajar desde el autoconcepto o conocimiento de uno mismo para terminar con la autoestima o forma de autoevaluarse:

III.1. Conocimiento de uno mismo.

III.2. Mostrar sentimientos positivos hacia uno mismo, y confianza en las posibilidades propias.

III.3. Valoración positiva de las capacidades y limitaciones propias.

Bloque IV. Socio-emocionales. Reconocer las emociones de los demás para facilitar las relaciones sociales, saber ayudar a los demás, empatizar y saber estar con los demás observado a través de la cooperación, trabajo en equipo, resolución de conflictos y comunicación.

IV.1. Habilidades de relación interpersonal: expresividad, comunicación, cooperación, colaboración social.

IV.2. Empatía.

IV.3. Relaciones positivas con los demás.

IV.4. Estrategias para la resolución de conflictos.

Bloque V. Vitales y de bienestar. Experimentar bienestar subjetivo en cualquier momento de la vida. Se ofrecen recursos para alcanzar un equilibrio y bienestar superando las posibles frustraciones:

V.1. Habilidades de organización del tiempo libre y de las actividades.

V.2. Desarrollo personal y social.

V.3. Habilidades en la vida personal, familiar y escolar.

V.4. Actitud positiva ante la vida.

V.5. Percepción positiva y disfrute del bienestar.

Para desarrollar los contenidos indicados previamente, se han diseñado una serie de actividades para cada bloque que aparecen en el Anexo 1. Cada una de ellas, se estructura en base al siguiente esquema propuesto por Agulló (2010):

1. Objetivos que se pretenden alcanzar.
2. Procedimientos, técnicas y estrategias de aplicación.
3. Recursos necesarios.
4. Temporización: tiempo necesario para desarrollar la actividad.
5. Observaciones: orientaciones para llevar a cabo las actividades.

3.3.- METODOLOGÍA Y RECURSOS

La dinámica del programa común tanto para el profesorado como el alumnado es fundamentalmente práctica. En el caso del profesorado también habrá parte teórica para fundamentar la importancia de la actividad y la estructura a seguir en el desarrollo de las actividades. En cuanto a la parte práctica la metodología será variada: dinámicas de grupos, conversaciones, lecturas de documentos, cuentos o visionado de películas para un posterior debate donde se interpreten situaciones, planteen propuestas, soluciones, introspección, etc. También se trabajará realizando *role playing*, representaciones teatrales, sesiones de relajación. Los procedimientos para llevar a cabo este programa es variado: trabajo individual, trabajo en pequeño grupo o en grupo clase.

En cuanto a los recursos hay que distinguir recursos humanos, profesionales bien formados, y los recursos relativos al material necesario para cada actividad.

3.4.- DURACIÓN Y CARGA LECTIVA

Los contenidos presentados en el Apartado 3.2 se van a trabajar de forma globalizada (López, 2005). No obstante, se hará especial hincapié en cada uno de los bloques según se especifica en la Tabla 3. Esta tabla resume la distribución de contenidos y carga lectiva a lo largo de todo un curso académico (10 meses).

3.5.- PROGRAMA: DISTRIBUCIÓN DE SESIONES

Las Tablas 4, 5, 6, 7 y 8 resumen los programas emocionales con los que se pretende que adquieran las competencias emocionales el alumno y el docente. Las actividades y acciones formativas se presentan en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, socio-emocionales y vitales y de bienestar.

| Mes | Distribución de contenidos y carga lectiva |
|------------|---|
| Septiembre | Contenidos: Bloque I Carga lectiva: 5 h |
| Octubre | Número de sesiones: 11 sesiones |
| Noviembre | Contenidos: Bloque II Carga lectiva: 3 h |
| Diciembre | Número de sesiones: 12 sesiones |
| Enero | Contenidos: Bloque III Carga lectiva: 3 h |
| Febrero | Número de sesiones: 5 sesiones |
| Marzo | Contenidos: Bloque IV Carga lectiva: 3 h |
| Abril | Número de sesiones: 6 sesiones |
| Mayo | Contenidos: Bloque V Carga lectiva: 3 h |
| Junio | Número de sesiones: 10 sesiones |

Tabla 3. Temporización de contenidos y distribución de carga lectiva para la propuesta de programa común de competencias emocionales para el profesorado y el alumnado de 2º ciclo de Educación Infantil.

Pese a este formato de trabajo, se debe tener en cuenta la metodología de trabajo globalizada. Esta estructuración tiene el objetivo de incidir sobre determinados aspectos sobre los que trabajar. Asimismo, este programa es un modelo de trabajo que en cualquier caso se puede adaptar en función de las necesidades contextuales y temporales.

En cuanto al programa para el profesorado hay que destacar los siguientes objetivos: que el docente realice un ejercicio de autoconocimiento necesario para trabajar las emociones de forma equilibrada y la orientación al maestro sobre los procedimientos a seguir para realizar ejercicios emocionales en el aula, facilitando para ello la siguiente estructura: objetivos, procedimientos, recursos, observaciones y temporización (Bisquerra, 2005).

| Alumno | Profesor |
|---|---|
| <p>Actividad I.1: Película “Del Revés (<i>Inside Out</i>)”</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> I.1 ■ <i>Procedimiento:</i> grupal ■ <i>Metodología:</i> visionado de película y conversaciones ■ <i>Duración:</i> 120 minutos ■ <i>Recursos:</i> película “Del Revés (<i>Inside Out</i>)”, reproductor de DVD u ordenador, y pantalla de proyección <p>Actividad I.2: ¿Cómo se sienten?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> I.1, I.2, I.3, I.4, I.5 ■ <i>Procedimiento:</i> grupal ■ <i>Metodología:</i> conversaciones ■ <i>Duración:</i> 20 minutos ■ <i>Recursos:</i> fotografías, sobre, pizarra, goma adhesiva <p>Actividad I.3: Buenos días, ¿cómo te sientes?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> I.1, I.2, I.3, I.5 ■ <i>Procedimiento:</i> individual ■ <i>Metodología:</i> diálogo ■ <i>Duración:</i> 70 minutos (una vez por semana durante 10 minutos, a lo largo de 7 semanas) ■ <i>Recursos:</i> títere <p>Actividad I.4: Cuento de Paula y su pelo multicolor</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> I.1, I.3, I.4, I.5 ■ <i>Procedimiento:</i> gran grupo ■ <i>Metodología:</i> lectura de cuentos, conversaciones, propuestas de soluciones ■ <i>Duración:</i> 40 minutos ■ <i>Recursos:</i> cuento <p>Actividad I.5: Mural de las emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> I.1, I.4, I.5 ■ <i>Procedimiento:</i> grupal ■ <i>Metodología:</i> conversaciones ■ <i>Duración:</i> 50 minutos ■ <i>Recursos:</i> fotografías, pegamento, rotuladores, y papel para mural | <p>Acción formativa 1: Visionado del programa “Redes – Aprender a gestionar las emociones”</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Objetivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Concienciar al profesorado de la importancia de trabajar las emociones en el aula ■ <i>Metodología:</i> visionado de documental y reflexión ■ <i>Duración:</i> 1 hora ■ <i>Recursos:</i> documental “Redes – Aprender a gestionar las emociones” (http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-aprender-gestionar-emociones/1564242/), y ordenador <p>Acción formativa 2: Realización de la primera parte del taller de la Fundación General de la Universidad de Valladolid, “Taller práctico de inteligencia emocional. Aprender a entrenar tu cerebro” (https://formacion.funge.uva.es/cursos/taller-practico-de-inteligencia-emocional-aprende-/)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Objetivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las propias emociones y las de los demás - Expresar las propias emociones usando lenguaje verbal y no verbal - Conocer las herramientas para la gestión de tus emociones y de la comunicación interpersonal - Manejar los esquemas mentales que te condicionan y te estresan ■ <i>Metodología:</i> ejercicios prácticos grupales e individuales ■ <i>Duración:</i> 4 horas ■ <i>Recursos:</i> profesorado que imparte el taller, y medios audiovisuales e informáticos |

Tabla 4. Resumen del programa de educación emocional propuesto para las sesiones del Bloque I – Conciencia emocional.

| Alumno | Profesor |
|--|--|
| <p>Actividad II.1: Mi turno, esperaré</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> II.2 ■ <i>Procedimiento:</i> pequeño grupo ■ <i>Metodología:</i> juegos y conversaciones ■ <i>Duración:</i> 20 minutos ■ <i>Recursos:</i> figuras geométricas <p>Actividad II.2: Cuento de la tortuguita</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> II.1, II.2 ■ <i>Procedimiento:</i> individual y grupal ■ <i>Metodología:</i> conversaciones, sesiones de relajación, planteamientos problemas y soluciones ■ <i>Duración:</i> 90 minutos (20 minutos, cuento y diálogo; y 70 minutos técnicas de relajación y supuestos de control de impulsividad) ■ <i>Recursos:</i> cuento <p>Actividad II.3: Teatrillo</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> II.1, II.2, II.3 ■ <i>Procedimiento:</i> gran grupo ■ <i>Metodología:</i> conversaciones y role playing ■ <i>Duración:</i> 50 minutos (distribuidos en dos casos de 25 minutos) ■ <i>Recursos:</i> ninguno <p>Actividad II.4: Carrera de sacos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> II.2 ■ <i>Procedimiento:</i> pequeño grupo ■ <i>Metodología:</i> juegos y conversaciones ■ <i>Duración:</i> 20 minutos ■ <i>Recursos:</i> sacos, pelotas de ping-pong, mesas, cestas mimbre | <p>Acción formativa 3: Realización de la primera parte del “Curso de Autorregulación” del programa de formación “Live it!” impartido por la investigadora Pilar Fernández (http://www.inteligenciaemocionalcoaching.com/curso-3-autoregulacion/)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Objetivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Gestionar y modificar tus estados emocionales para cambiar conductas inefectivas que te alejan de tus objetivos - Poner en práctica sencillas técnicas psicofísicas que te sirvan para recuperar la calma y tu equilibrio emocional ■ <i>Metodología:</i> ejercicios prácticos grupales e individuales ■ <i>Duración:</i> 4 horas ■ <i>Recursos:</i> profesorado que imparte el taller, y medios audiovisuales e informáticos <p>Acción formativa 4: Lectura del libro “Relajación en el aula. Recursos para educación emocional” de Luis López González</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Objetivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar la relajación como una herramienta que permita regular las emociones ■ <i>Metodología:</i> lectura individual y reflexión ■ <i>Duración:</i> 24 horas ■ <i>Recursos:</i> libro “Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional” de Luis López González <p>Acción formativa 5: Lectura del artículo de la revista Cuadernos de pedagogía, nº 399, “Educar para la calma. Una experiencia formativa de relajación aplicada al aula” de Luis López González (http://www.programatreva.com/resources/Educar+para+la+calma.pdf)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Objetivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la relajación en el trabajo cotidiano del aula ■ <i>Metodología:</i> lectura individual y reflexión ■ <i>Duración:</i> 50 minutos ■ <i>Recursos:</i> artículo de la revista Cuadernos de pedagogía, nº 399 “Educar para la calma. Una experiencia formativa de relajación aplicada al aula” de Luis López González |

Tabla 5. Resumen del programa de educación emocional propuesto para las sesiones del Bloque II – Regulación emocional.

| Alumno | Profesor |
|---|---|
| <p>Actividad III.1: Me dibujo</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> III.1 ■ <i>Procedimiento:</i> individual y pequeño grupo ■ <i>Metodología:</i> dinámica de grupos ■ <i>Duración:</i> 40 minutos ■ <i>Recursos:</i> papel, pinturas y lápices <p>Actividad III.2: Ya sé hacer muchas cosas</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> III.1, III.2, III.3 ■ <i>Procedimiento:</i> individual ■ <i>Metodología:</i> dinámica de grupos ■ <i>Duración:</i> 30 minutos ■ <i>Recursos:</i> papel (dibujo), pegamento, lápices, y papel mural <p>Actividad III.3: ¡Cuánto he crecido!</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> III.1, III.2 ■ <i>Procedimiento:</i> individual ■ <i>Metodología:</i> introspección-individual ■ <i>Duración:</i> 30 minutos ■ <i>Recursos:</i> fotografías <p>Actividad III.4: Algunas cosas me salen mejor y otras peor, pero soy muy mayor</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> III.1, III.3 ■ <i>Procedimiento:</i> grupal ■ <i>Metodología:</i> grupal-conversaciones ■ <i>Duración:</i> 40 minutos ■ <i>Recursos:</i> pictogramas, tizas, y pizarra <p>Actividad III.5: Cuento “Yo”</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> III.1 ■ <i>Procedimiento:</i> individual ■ <i>Metodología:</i> conversaciones y lectura de cuento ■ <i>Duración:</i> 40 minutos ■ <i>Recursos:</i> cuento | <p>Acción formativa 6: Realización de la segunda parte del “Curso de Autorregulación” del programa de formación “Live it!” impartido por la investigadora Pilar Fernández (http://www.inteligenciaemocionalcoaching.com/curso-3-autoregulacion/)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Objetivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a manejar adecuadamente tus impulsos y emociones - Descubrir cómo superar sentimientos nocivos que impiden el desarrollo personal ■ <i>Metodología:</i> ejercicios prácticos grupales e individuales ■ <i>Duración:</i> 4 horas ■ <i>Recursos:</i> profesorado que imparte el taller, y medios audiovisuales e informáticos <p>Acción formativa 7: Realización del taller de la Fundación General de la Universidad de Valladolid, “Taller de Coaching: Elevar tu Autoestima” (https://formacion.funge.uva.es/cursos/taller-de-coaching-elevar-tu-autoestima/)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Objetivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a usar las capacidades cognitivas de forma consciente, para lograr los objetivos marcados en tu vida - Cambiar la perspectiva desde la cual construir tu autoestima, basándote más en quién eres que en lo que haces o tienes ■ <i>Metodología:</i> ejercicios prácticos grupales e individuales ■ <i>Duración:</i> 4 horas ■ <i>Recursos:</i> profesorado que imparte el taller, y medios audiovisuales e informáticos |

Tabla 6. Resumen del programa de educación emocional propuesto para las sesiones del Bloque III – Autonomía emocional.

| Alumno | Profesor |
|--|---|
| <p>Actividad IV.1: ¿Qué sabes de...?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> IV.1, IV.2 ■ <i>Procedimiento:</i> gran grupo ■ <i>Metodología:</i> dinámica de grupos ■ <i>Duración:</i> 40 minutos ■ <i>Recursos:</i> ninguno <p>Actividad IV.2: Silueta de alabanzas</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> IV.3 ■ <i>Procedimiento:</i> por parejas ■ <i>Metodología:</i> conversaciones ■ <i>Duración:</i> 30 minutos ■ <i>Recursos:</i> papel de embalar, y rotuladores <p>Actividad IV.3: El jardín</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> IV.1 ■ <i>Procedimiento:</i> pequeño grupo ■ <i>Metodología:</i> trabajo cooperativo ■ <i>Duración:</i> 40 minutos ■ <i>Recursos:</i> cartulinas, tijeras, papel charol colores, pegamento, rotulador, y <i>bitu tack</i> <p>Actividad IV.4: Buenos ciudadanos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> IV.1, IV.2, IV.3, IV.4 ■ <i>Procedimiento:</i> gran grupo ■ <i>Metodología:</i> <i>role playing</i>, y debate con propuestas de resolución ■ <i>Duración:</i> 60 minutos ■ <i>Recursos:</i> plátanos de juguete, moneda de 1 euro, pelota, palo ciego, y papeles (paso cebra) <p>Actividad IV.5: Marionetas conflictivas</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> IV.4 ■ <i>Procedimiento:</i> gran grupo ■ <i>Metodología:</i> representación teatral, y debate con propuestas de resolución ■ <i>Duración:</i> 10 minutos ■ <i>Recursos:</i> marionetas | <p>Acción formativa 8: Realización de la segunda parte del taller de la Fundación General de la Universidad de Valladolid, “<i>Taller práctico de Inteligencia Emocional. Aprende a entrenar tu cerebro</i>” (https://formacion.funge.uva.es/cursos/taller-practico-de-inteligencia-emocional-aprende-/)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Objetivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a crear el clima adecuado que facilite las relaciones interpersonales (en el trabajo, en casa y con los amigos) - Sensibilizar sobre la importancia de establecer y mantener relaciones armónicas con nosotros mismos, en: el hogar, los negocios y la sociedad - Reconocer la amenaza del estrés (tensión) y los trastornos que produce - Potenciar tu capacidad de relación, comunicación e influencia - Aprender a evitar conflictos y a cómo alcanzar acuerdos ■ <i>Metodología:</i> ejercicios prácticos grupales e individuales ■ <i>Duración:</i> 4 horas ■ <i>Recursos:</i> profesorado del taller, y medios audiovisuales e informáticos <p>Acción formativa 9: Realización del “<i>Curso de Empatía</i>” del programa de formación “<i>Live it!</i>” impartido por la investigadora Pilar Fernández (http://www.inteligenciaemocionalcoaching.com/curso-5-empatia/)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Objetivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la empatía para mejorar la relaciones interpersonales - Desarrollar estrategias para mejorar y potenciar la escucha activa - Desarrollar estrategias que faciliten relaciones interpersonales positivas ■ <i>Metodología:</i> ejercicios prácticos grupales e individuales ■ <i>Duración:</i> 8 horas ■ <i>Recursos:</i> profesorado del taller, y medios audiovisuales e informáticos <p>Acción formativa 10: Realización del taller de la Fundación General de la Universidad de Valladolid, “<i>Cambia tu vida. Taller básico de inteligencia emocional</i>” (https://formacion.funge.uva.es/cursos/cambia-tu-vida-taller-de-inteligencia-emocional/)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Objetivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir técnicas para evitar que las emociones dominen nuestra razón - Saber expresar las emociones de manera adecuada - Afrontar la vida con una actitud más positiva - Aprender la importancia de defender los derechos y expresar las opiniones frente a los demás - Mantener interacciones sociales satisfactorias a nivel personal y laboral ■ <i>Metodología:</i> ejercicios prácticos grupales e individuales ■ <i>Duración:</i> 16 horas ■ <i>Recursos:</i> profesorado del taller, y medios audiovisuales e informáticos |

Tabla 7. Resumen del programa de educación emocional propuesto para las sesiones del Bloque IV – Socio-emocionales.

| Alumno | Profesor |
|--|---|
| <p>Actividad V.1: El cojín</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> V.4, V.5 ■ <i>Procedimiento:</i> individual ■ <i>Metodología:</i> introspección ■ <i>Duración:</i> 60 minutos (una vez a la semana durante 10 minutos y a lo largo de 6 semanas) ■ <i>Recursos:</i> cojín <p>Actividad V.2: Abrazos musicales</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> V.2, V.3, V.5 ■ <i>Procedimiento:</i> gran grupo ■ <i>Metodología:</i> conversaciones ■ <i>Duración:</i> 20 minutos ■ <i>Recursos:</i> equipo de música <p>Actividad V.3: El regalo</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> V.5 ■ <i>Procedimiento:</i> individual y grupal ■ <i>Metodología:</i> introspección ■ <i>Duración:</i> 30 minutos ■ <i>Recursos:</i> caja sorpresa, y fotografías <p>Actividad V.4: La música me relaja</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> V.5 ■ <i>Procedimiento:</i> gran grupo ■ <i>Metodología:</i> relajación y diálogo ■ <i>Duración:</i> 30 minutos ■ <i>Recursos:</i> equipo de música, y esterillas <p>Actividad V.5: Cuenta cuentos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Competencias:</i> V.4, V.5 ■ <i>Procedimiento:</i> dinámica de grupos ■ <i>Metodología:</i> lectura de cuento y debate ■ <i>Duración:</i> 40 minutos ■ <i>Recursos:</i> cuento | <p>Acción formativa 11: Lectura del libro “<i>El viaje a la felicidad</i>” de Eduardo Punset</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Objetivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los factores que influyen a la hora de alcanzar el bienestar emocional ■ <i>Metodología:</i> lectura individual y reflexión ■ <i>Duración:</i> 8 horas ■ <i>Recursos:</i> libro “<i>El viaje a la felicidad</i>” de Eduardo Punset <p>Acción formativa 12: Visionado del programa “<i>Redes – Aprendiendo a ser felices</i>” (https://www.youtube.com/watch?v=RoOxyFlu1GM)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Objetivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar al profesorado sobre los aspectos que nos ayudan a obtener la felicidad ■ <i>Metodología:</i> visionado de documental y reflexión ■ <i>Duración:</i> 1 hora ■ <i>Recursos:</i> documental “<i>Redes – Aprendiendo a ser felices</i>” y ordenador |

Tabla 8. Resumen del programa de educación emocional propuesto para las sesiones del Bloque V – Vitales y bienestar.

3.6.- HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presentan las diferentes herramientas de evaluación, para el alumnado y el profesorado de 2º ciclo de Educación Infantil, que se proponen en el marco del programa común de educación emocional.

3.6.1.- Herramientas de evaluación del alumnado

La evaluación de las competencias emocionales en Educación Infantil supone una tarea compleja. Para dicha evaluación no se puede contar con el punto de vista del alumno, expresado a través de cuestionarios, sino que se deja toda la labor de evaluación a la observación directa y sistemática del profesor.

El docente puede llevar a cabo dicha observación en cualquier de las situaciones que se produzcan en el aula, ya sea en las actividades diseñadas para tal fin, juegos espontáneos, interacción personal alumno-docente, etc. Sin embargo, para este tipo de observaciones es necesario que el docente establezca algunos aspectos sobre los que ha de evaluar: imitar diferentes emociones, utilizar vocabulario emocional, identificar si al niño/a le gusta establecer relaciones con el resto de niños, etc. A ello hay que sumar que es conveniente utilizar otras técnicas como las escalas de observación, los registros anecdóticos y el diario de clase (López, 2010). En el Anexo II.1 se presentan varios modelos de estas herramientas, a utilizar en la evaluación del alumnado, en el marco del programa común de educación emocional propuesto.

3.6.2.- Herramientas de evaluación del profesorado

Para la evaluación del profesorado se han adaptado los cuestionarios propuestos por Fernández-Berrocal y Extremera (2005), dirigidos a los alumnos con capacidades lingüísticas suficientes para su comprensión. La evaluación de las competencias emocionales en el profesorado se realizará a través de los siguientes tres instrumentos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005): los instrumentos de auto-informe, los test de ejecución y los informes de observadores externos.

Los profesores-evaluadores, deberán llevar a cabo su tarea a través de la observación de los ejercicios prácticos propuestos en la realización de los talleres. Se tendrán en cuenta el grado de participación e implicación de los participantes en los mismos. A la hora de la puesta en práctica de ejercicios o supuestos de sesiones tal como lo realizarían en el aula, el profesor-evaluador deberá tener en cuenta, la estructura, la coherencia y el grado de solidez del docente en el desarrollo de la

actividad. Los aspectos que se evaluarán en estos ejercicios serán: objetivos, contenidos, procedimiento, recursos, metodología e instrumentos de evaluación . En el Anexo II.2 se ejemplifican los modelos de instrumentos evaluadores a utilizar: instrumentos de autoinforme y test de ejecución.

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN

Este capítulo se estructura en cuatro puntos. En el primero se aborda la situación de la educación emocional en nuestro sistema educativo. En segundo lugar, se revisan las experiencias internacionales y nacionales más destacadas a la hora de aplicar la educación emocional en el itinerario formativo. En tercer lugar se analizan las posibles causas sobre por qué apenas se trabaja la educación emocional en nuestras aulas. Finalmente, se analiza de forma teórica la efectividad de la propuesta de programa común de educación emocional para el alumnado y profesorado de 2º ciclo de Educación Infantil.

4.1.- EDUCACIÓN EMOCIONAL, ¿REALIDAD EDUCATIVA?

La inteligencia emocional en nuestras aula es una tarea descuidada, no sólo en la formación del alumnado, sino también en la formación del profesorado. Por ello, aunque hay concienciación de trabajar la educación emocional en el aula, el profesorado no cuenta con la formación necesaria para la puesta en práctica, y *“sus esfuerzos con frecuencia se centran en el diálogo moralizante”* (Extremera y Fernández- Berrocal, 2004, p. 2).

Resulta paradójico hacer esta afirmación, sobre todo si se tiene en cuenta que hay un reconocimiento general a la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional como parte de la formación académica esencial para la preparación a la vida. Esta inclusión de la inteligencia emocional en las aulas, supone un reconocimiento del papel que juegan las emociones. Las emociones antes denostadas, adquieren importancia gracias al avance de la neurociencia y del conocimiento del cerebro (Punset, 2013). Lo emocional pasa de ser un obstáculo a un elemento fundamental en nuestro razonamiento. Somos razón y emoción. Este giro que se produce gracias a la ciencia, obliga a trabajar las emociones y la inteligencia emocional en el aula, pero ¿realmente la educación emocional es una realidad en la educación española?

Las escuelas nos siguen mostrando un dominio de lo cognitivo sobre lo emocional, una jerarquización de las asignaturas donde las matemáticas o el lenguaje son esenciales para el presente formativo y supuestamente para el futuro profesional (Punset, 2013). Este predominio de la razón muestra el estancamiento de nuestro sistema educativo. No se atienden las necesidades actuales y reales del contexto tanto

académico como profesional, ni se incorporan los nuevos avances científicos que nos abren la puerta a nuevas formas de trabajo que ayudan a intentar superar errores del pasado y problemas del presente. Tal como nos dice Bisquerra (2005), esta nueva perspectiva de trabajo, enfocada al desarrollo humano, debe responder a las actuales necesidades sociales. Se trataría por tanto de trabajar y optimizar el desarrollo personal y social, junto con el intelectual y físico, para lograr el desarrollo de forma integral del individuo. Dicho de otro modo, se trabajaría sobre los cuatro pilares básicos del Informe Delors: (i) aprender a conocer, (ii) aprender a hacer, (iii) aprender a convivir y (iv) aprender a saber ser (Delors, 1996). De este modo, estaríamos educando para la vida.

4.2.- EXPERIENCIAS INTERNACIONALES Y NACIONALES

La educación emocional se ha extendido a lo largo de los diferentes territorios del mundo con mayor o menor intensidad. En países como EEUU se ha normalizado la implantación de programas socio-emocionales (SEL). En el Reino Unido el aprendizaje emocional forma parte de las líneas obligatorias del plan de estudios a través del programa SEAL (aspectos sociales y emocionales del aprendizaje). En Alemania en cambio, estos programas no tienen la implantación que en los países anteriores, pero se están abriendo paso poco a poco (“Informe Fundación Marcelino Botín, 2008”). Pero, ¿qué ocurre en España?

En España los programas emocionales no forman parte, como ocurre en el caso norteamericano o británico, de las líneas obligatorias de los planes de estudios. Esto no se llega a entender, máxime si, como Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan, la sociedad y las administraciones educativas son cada vez más conscientes de la necesidad de un currículo específico que regule y desarrolle los aspectos emocionales. En España asistimos a iniciativas en educación emocional y social a pequeña escala, que tratan de evaluar su eficacia (“Informe Fundación Marcelino Botín, 2008”); sin embargo, no es un trabajo emocional generalizado y obligatorio en nuestros planes de estudios. A este respecto destaca el caso de la comunidad de Castilla La Mancha. Esta comunidad cuenta con una legislación que ampara el trabajo emocional en las aulas. El Decreto 67/2007 del 29 de mayo que establece y ordena el currículo de 2º ciclo de Educación Infantil, en su Anexo I regula las competencias social y ciudadana, así como la competencia emocional para trabajar en sus aulas. La duda es, ¿por qué Castilla La

Mancha no es un ejemplo en nuestro país en el trabajo emocional en educación? ¿es una muestra de que se necesita algo más que apoyo legislativo?

En nuestra Comunidad Autónoma, Castilla y León, tal como he argumentado en la fundamentación teórica del Trabajo de Fin de Grado, se regula el currículo de 2º ciclo de Educación Infantil en el Decreto 122/ 2007 de 27 de diciembre. Este decreto educativo refleja de forma mínima objetivos y contenidos vinculados a lo emocional del niño. En ningún caso se trabajan sobre las cinco competencias emocionales a las que me he referido a lo largo del trabajo (Merino, Cortón y Cortón, 2012). Por tanto, tenemos diferentes marcos legislativos y una realidad de aula similar.

4.3.- CAUSAS DEL PROBLEMA

Si nos preguntamos quién o qué es responsable del alejamiento de lo emocional de nuestras aulas, es posible que encontremos variados motivos: no contar con un currículo específico, falta de apoyo institucional, falta de compromiso del profesorado en ejercicio ante un nuevo desafío o falta de formación inicial del profesorado (Merino, et al., 2012).

En primer lugar, como ocurre en EEUU o Reino Unido, es necesario que la educación emocional forme parte obligatoriamente de los planes de estudio. Para eso, se necesita un currículo específico, es decir, un currículo escolar que incluya los aspectos emocionales y los sociales. Hay comunidades dentro del territorio nacional que cuentan con esa legislación específica y que no se utilizan como referente a seguir. En Castilla La Mancha se lleva a cabo un trabajo precario, realizado de forma intuitiva (Callejas, Gulías y López, 2014), y como ocurre en otros territorios del territorio nacional, realizado de forma indirecta (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Por ello, la necesidad de una legislación que avale el trabajo emocional en nuestras aulas no es la única causa, aunque sí es importante.

En segundo lugar, destaca la falta de apoyo institucional. Es necesario para emprender un nuevo proyecto de trabajo, tanto el apoyo económico, para poder contar con los medios necesarios, como el reconocimiento (Mérida, 2009). Este reconocimiento no sólo se ha de basar en compensaciones económicas, sino también en valoración de méritos, descargas de trabajo, etc. (Usategui y del Valle, 2009). Es necesario motivar al profesorado para evitar de este modo su pasividad. Se debe buscar un compromiso para enfrentar los nuevos retos y desafíos a los que la escuela debe dar

respuesta. Este motivo está de actualidad. Las políticas actuales educativas no apoyan a nuestro profesorado ni a nuestros centros educativos, existiendo gran desmoralización, suplida en muchos casos por la vocación de los profesionales.

Finalmente, quisiera centrarme en la falta de formación inicial del profesorado. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) argumentan que incluso cuando el profesorado se encuentra concienciado de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula, en la mayoría de los casos los profesores no disponen de la formación adecuada. Bisquerra (2005) ante esta necesidad, realiza la propuesta de implantar una asignatura sobre educación emocional en la formación de los educadores en la etapas de infantil, primaria y secundaria. El profesorado carece de la formación, por ello, tiene la intención de cambiar, pero no sabe cómo hacerlo (“Informe Fundación Marcelino Botín, 2008”). Por todo lo expuesto, sería un error considerar un único motivo el responsable de que nuestras aulas no se hayan sumando a esta revolución educativa (Merino, et al., 2012).

4.4.- ANÁLISIS DE LA SOLUCIÓN PROPUESTA

Mi Trabajo de Fin de Grado se ha centrado en abordar uno de los motivos que retrasan el trabajo de lo emocional en nuestro sistema educativo: la falta de formación del profesorado. He realizado una propuesta de programa común de educación emocional, tanto para el profesorado y el alumnado de 2º ciclo de Educación Infantil. Es un programa común en cuanto a las competencias a adquirir, pero con una aplicación secuenciada: la primera fase de trabajo se llevaría a cabo con el profesor y la segunda fase con el alumnado. Según Bisquerra (2010), los programas más efectivos son los que presentan las siguientes características:

- Fundamentación teórica coherente.
- Aplicación sistemática.
- Ser altamente interactivos y participativos.
- Ofrecer variedad de métodos y técnicas didácticas.
- Estimular los intereses y mantener la atención de los participantes.
- Trabajar con grupos pequeños.
- Tener una duración e intensidad considerables (mínimo de varios meses).
- Estar integrados en la comunidad.
- Implicar a las familias.
- Formación específica en educación emocional del profesorado.

Analicemos por tanto, si el programa diseñado cumple con las características de efectividad. Como podemos observar en la Tabla 9, la propuesta de programa común que he realizado, trabaja de forma homogénea las cinco competencias emocionales (i.e., los cinco bloques temáticos propuestos) que propone Bisquerra (2010). En el caso del profesor, se ha buscado trabajar de forma equilibrada los diferentes bloques. Algunas acciones formativas comparten contenidos y se enmarcan en varios bloques para igualar el trabajo en cada competencia emocional. En el caso de los niños, se ha tenido en cuenta para el diseño de las actividades su nivel madurativo. Ello ha obligado a eliminar algunos de los aspectos a trabajar en algunos de los bloques (ver Tabla 2). Los aspectos que no se han trabajado, deben aparecer en otros programas diseñados para alumnos de etapas superiores. La intención es que estos programas de educación emocional se trabajen de forma permanente y continuada en el tiempo.

| | | Bloque I | Bloque II | Bloque III | Bloque IV | Bloque V |
|----------|---------------------|--|--|---|--|---|
| Alumno | Actividades | Actividad I.1 Actividad I.2 Actividad I.3 Actividad I.4 Actividad I.5 | Actividad II.1 Actividad II.2 Actividad II.3 Actividad II.4 | Actividad III.1 Actividad III.2 Actividad III.3 Actividad III.4 Actividad III.5 | Actividad IV.1 Actividad IV.2 Actividad IV.3 Actividad IV.4 Actividad IV.5 | Actividad V.1 Actividad V.2 Actividad V.3 Actividad V.4 Actividad V.5 |
| | Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Escalas de observación individual y grupal • Diario de clase • Registros anecdóticos | | | | |
| Profesor | Acciones formativas | Acción formativa 1 Acción formativa 2 | Acción formativa 3 Acción formativa 4 Acción formativa 5 | Acción formativa 6 Acción formativa 7 | Acción formativa 8 Acción formativa 9 Acción formativa 10 | Acción formativa 11 Acción formativa 12 |
| | Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Auto-informe • Tests de ejecución • Informes de observadores externos | | | | |

Tabla 9. Diagrama que resume la distribución por bloques de las actividades, de las acciones formativas y de los instrumentos de evaluación, propuestos para el programa común de educación emocional.

El programa es eminentemente práctico para el alumno, y teórico-práctico para el profesor. Los talleres del profesor son fundamentalmente prácticos, debiendo realizar ejercicios de autoconocimiento, empatía, etc. En todo caso deben mostrar su grado de participación y aportación. Para el diseño y puesta en práctica de actividades propuestas para trabajar en el aula, deberán tener en cuenta todos los aspectos teóricos aprendidos a lo largo de los talleres. Pese a la apariencia de trabajo por bloques, se va a trabajar tanto para el alumno como para el profesor de forma globalizada. Las actividades para los alumnos son prácticas. Se ha buscado diseñar actividades motivadoras donde los niños participen activamente. En este sentido, conviene mencionar que uno de los problemas a la hora de realizar el presente Trabajo de Fin de Grado, es que no se han encontrado actividades para poner en práctica en el aula. Por lo tanto, he tenido que diseñar la mayoría de las actividades incluidas en el Anexo 1.

Los procedimientos de trabajo para el alumnado y profesorado, son variados: pequeño grupo, gran grupo e individual. En alumnos de Educación Infantil, se ha considerado trabajo individual a aquellas actividades introspectivas donde cuentan sus experiencias, sus miedos, sus éxitos, su evolución.

En cuanto a la metodología en el trabajo con los alumnos, se han utilizado numerosas técnicas, donde destacan; *role playing*, escenificaciones, marionetas, visionado de películas, cuentos, etc. En el caso de la formación del profesorado, la metodología se fundamenta en debates, lecturas, visionados, etc.

Para terminar hablaré de la duración y los recursos. Las actividades de los niños son en su mayoría cortas para evitar distracciones. El recurso más importante para las actividades y acciones formativas es el humano. En el caso del profesor en su trabajo en el aula de infantil, se necesita una persona capacitada en materia emocional, que sepa dirigir, diseñar, planificar actividades y evaluar. En definitiva, se requiere un profesional con formación técnica-teórica en materia emocional. No obstante, este profesional también deberá demostrar la parte más humana del trabajo en competencias emocionales. A nivel humano las competencias emocionales le servirán para autoconocerse, para superar las adversidades de su profesión y vida personal.

En definitiva, se puede afirmar que las características del trabajo propuesto se ajustan en gran medida a las que ha de tener un programa efectivo (Bisquerra, 2010). No obstante, futuras modificaciones del programa común de educación emocional para profesorado y alumnado en Educación Infantil deberían abordar diversos aspectos. Por

ejemplo, sería conveniente que el programa se aplicara de forma sistemática, a lo largo de toda la formación tanto del alumno como del docente. En cuanto al programa del profesorado habría que señalar que gran parte de los talleres deben ser financiados por el propio participante. Sería necesario por ello, apoyo económico por parte de las instituciones para financiar este proyecto formativo.

Asimismo, pese a que se ha trabajado con variados procedimientos, sería recomendable trabajar en pequeños grupos para evitar sobre todo en el caso de los niños que estos se distraigan. Otro punto a considerar es que no se ha contado con las familias, salvo para pedir fotografías. Es necesario que futuras versiones del programa involucren a las familias tanto en las actividades realizadas dentro del aula como las realizadas en casa para reforzar el trabajo emocional con el niño/a. Finalmente, en el programa propuesto se han diseñado actividades cortas para mantener la atención de los alumnos de Educación Infantil; sin embargo, sería conveniente evaluar si la duración de las actividades de los alumnos es la adecuada.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

En este capítulo se enumeran las aportaciones originales de este Trabajo de Fin de Grado. A continuación, se exponen las conclusiones principales que se extraen de la elaboración del mismo y de las lecturas necesarias para su argumentación. Finalmente, se describen las futuras líneas de trabajo, algunas de ellas identificadas en base a las limitaciones detectadas.

5.1.- APORTACIONES ORIGINALES DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

El desarrollo del presente Trabajo de Fin de Grado ha dado lugar a las siguientes contribuciones originales:

- Identificación de las competencias emocionales imprescindibles para un desempeño más efectivo del profesorado de Educación Infantil.
- Identificación de las competencias emocionales que es necesario desarrollar por parte del alumnado de Educación Infantil.
- Desarrollo de un programa común de competencias emocionales para el profesorado y el alumnado de Educación Infantil.
- Evaluación teórica del programa común de competencias emocionales para el profesorado y el alumnado de Educación Infantil.
- Elaboración propia de actividades de inteligencia emocional para niños de Educación Infantil.

5.2.- CONCLUSIONES PRINCIPALES

El presente Trabajo de Fin de Grado ha tenido como objetivo el diseño y la evaluación teórica de la efectividad de un programa común de educación emocional para el alumnado y profesorado de 2º ciclo Educación Infantil. Como conclusión principal, destaca que **es esencial trabajar la educación emocional en el aula de Educación Infantil para lograr el desarrollo integral del niño/a.**

La idea de educar al niño de forma integral justifica trabajar en el aula la inteligencia emocional. Centrar la labor educativa sólo sobre conocimientos teóricos, se enfrenta al nuevo paradigma educativo donde lo emocional y lo racional han de coexistir en armonía, sin jerarquizar materias. No obstante, incluir la inteligencia

emocional en los planes de estudio no sólo responde a un paradigma. Existen una serie de potenciales beneficios que hacen necesario su inclusión: el aumento de habilidades socio-emocionales, y el descenso de comportamientos con efectos negativos para el niño. Asimismo, también se justifica su inclusión en el aula porque existen evidencias que relacionan el rendimiento académico con la inteligencia emocional (Jiménez y López-Zafra, 2009; Bisquerra, 2015). De otra manera, trabajar la inteligencia emocional en el aula, refleja la sintonía entre los avances de la ciencia que ofrecen otras posibilidades de trabajo y la escuela. Es importante por todo ello, que la escuela sintonice con el contexto y se actualice.

En España, pese al alto grado de abandono escolar no hay una implantación de programas de educación socio-emocional tal como sucede en los países de habla inglesa (p.ej., EEUU y Reino Unido). No hay referentes claros, ni experiencias consolidadas previas que ayuden en la implantación de este tipo de programas. A la hora de trabajar con el alumnado en Castilla y León, nos encontramos con un currículo de 2º ciclo de Educación Infantil, Decreto 122/2007 de 27 de diciembre, que no refleja todo el trabajo necesario a realizar en competencias emocionales en el aula. El trabajo necesario para ser competente emocionalmente no está apoyado por la legislación vigente en nuestra comunidad autónoma. Pese a que la falta de inclusión de las competencias emocionales en el currículo no es el factor determinante, sí que contribuye a esta paralización.

Otro aspecto a tener en cuenta es la falta de apoyo institucional. Toda nueva experiencia necesita de apoyos. En educación fundamentalmente se ha de contar con los siguientes apoyos: el apoyo social y el institucional. A nivel social asistimos a una mayor concienciación y apoyo para trabajar los aspectos emocionales en las escuelas. En cuanto al apoyo institucional podemos decir que es esencial. Se necesitan políticas que decididamente apuesten por cambiar los modelos sobre los que se trabaja. Para esta remodelación se necesita apoyo económico. Los recursos económicos son necesarios principalmente, para dotar al profesorado de los medios necesarios y para ofrecerle la formación necesaria. No debe olvidarse tampoco el reconocimiento a través de méritos o descargas de trabajo. El incentivo, el reconocimiento, la motivación, y la vocación, lograrán que nuestra escuela sea dinámica y abierta al cambio.

En general nuestro profesorado está abierto a la innovación. Sabe que debe responder a las demandas y necesidades de los alumnos, no en vano, la escuela es un entrenamiento para el futuro. No obstante, el profesorado se encuentra con el problema

de no saber abordar la situación, se encuentra que en su formación no se le ha capacitado para desarrollar el trabajo en competencias emocionales. Los profesores no saben qué hacer ni cómo hacerlo. Es por ello, que se debe prestar especial atención a la formación. El problema no es una falta de voluntad, sino un desconocimiento que genera inseguridad y cierta inercia hacia el sistema previo.

Por ello, he propuesto un programa común de educación emocional para el alumnado y profesorado de 2º ciclo de Educación Infantil. La necesidad de trabajar las competencias emocionales no se limita únicamente al niño/a. Es necesario capacitar al docente para que pueda llevar a cabo los programas de educación emocional en el aula de forma eficiente. En el caso del tutor-orientador de la etapa Educación Infantil, es muy importante este tipo de formación emocional. El maestro aglutina numerosas funciones, entre las que se encuentra la tutoría. Para afrontar esta tarea de construcción integral del niño/a, el tutor-orientador de Educación Infantil debe demostrar la capacitación emocional necesaria para el ejercicio de la profesión. Deberá por tanto: saber escuchar, motivar, regular emociones, procurar el bienestar, etc. Debe convertirse en el modelo y guía emocional. Asimismo, deberá saber aplicar sus conocimientos emocionales en las relaciones con las familias y con el resto de profesionales del centro educativo, para lograr un clima de trabajo positivo. Esto demuestra que la formación del tutor-orientador en Educación Infantil debe ser completa. Nuestras escuelas ya no sólo buscan conseguir un buen rendimiento del alumnado. También se quiere que la educación forme al individuo de forma integral, ayudando de este modo a la integración en la sociedad, dotándole de herramientas sociales y emocionales que le permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

5.3.- LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE TRABAJO

En base a las limitaciones encontradas a la hora de realizar mi Trabajo de Fin de Grado, considero que futuras versiones del programa común de educación emocional para el alumnado y profesorado de 2º ciclo de Educación Infantil deberían abordar los siguientes aspectos:

- El programa propuesto se ha diseñado de forma globalizada para el 2º ciclo de Educación Infantil. Por tanto, sería conveniente que en futuros trabajos se diseñaran actividades adaptadas a las diferentes edades que trabaja el 2º ciclo (i.e., de 3 a 6 años).

- En posteriores trabajos se recomienda diseñar un programa individualizado que tenga en cuenta la situación socio-económica de las familias.
- Una de las limitaciones a la hora de evaluar el programa propuesto consiste en que no se ha puesto en práctica en el aula. Por tanto, en futuros trabajos sería conveniente ponerlo en práctica en un entorno escolar para hacer una evaluación empírica de su efectividad.
- En este Trabajo de Fin de Grado no se ha abordado la educación emocional con las familias. Futuras propuestas deberían involucrar a la familia en el diseño y puesta en práctica de los programas.

BIBLIOGRAFÍA

- Agulló, M. J (2010). *La educación emocional en primaria*. En M. J. Agulló, G. Filella, E. García, È. López, R. Bisquerra, *La educación emocional en la práctica* (97-110). Barcelona: Horsori Editorial.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* (3ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Aritzeta, A., Pizarro, M. y Soroa, G. (2008). *Emociones y educación*. San Sebastián: Erein.
- Arnold, M.B. (1970). *Perennial problems in the field of emotion*. En M.B. Arnold (Ed.), *Feelings and emotions. The Loyola simposium* (169-185). New York: Academic Press.
- Bach, E., Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Belmonte, V. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico*. (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia.
- Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional, propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwe, S.A.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

- Bisquerra, R. (2010a). *Características generales de la educación emocional*. En M. J. Agulló, G. Filella, E. García, È. López, R. Bisquerra, *La educación emocional en la práctica* (11-38). Barcelona: Horsori Editorial.
- Bisquerra, R. (2010b). *Educación emocional, tutoría y ciudadanía*. En M. J. Agulló, G. Filella, E. García, È. López, R. Bisquerra, *La educación emocional en la práctica* (97-110). Barcelona: Horsori Editorial.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación Emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Madrid: Síntesis.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Callejas, A.I, Gulías, R., López, M.L (2014). *Análisis descriptivo del uso de la competencia emocional en el currículo de infantil y primaria en la provincia de Ciudad Real*. En E. Nieto, A.I. Callejas, O. Jerez (Coord.), *Las competencias básicas. La competencia emocional*. (515-526). Ciudad Real: Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha.
- CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) and University of Illinois at Chicago (2013). *CASEL guide 2013. Effective Social and Emotional Learning Programs*. (Consultado: 18 de julio de 2015). En <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- Decreto 67/2007 de 29 de mayo, de la Consejería de Educación y Ciencia. D.O.C.M nº 116- Fasc. I, de 01/06/07, (pp. 14743-14759).
- Decreto 122/2007 de 27 de diciembre, de la Consejería de Educación. B.O.C.y L. nº 1, de 02/01/08, (pp.6-16).

- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54(3), 77-80.
- Dueñas, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 5, 77-96.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-9.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. Y Ruiz-Aranda, D. (2008). “La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey”. En A. Acosta (dir.), Educación emocional y convivencia en el aula. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, F. (2003). La orientación psicopedagógica en la Educación Infantil y su repercusión en el desarrollo del conocimiento de los niños en esta etapa. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 231-262.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T. y Zins, J. E. (2000). *Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs*. En R. Baron, J. D. A. Parker, *The Handbook of*

Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workspace (391-410). San Francisco: Jossey-Bass.

Greenberg, L. S. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Gútiérrez, P. (1995). La Educación Infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 101-114.

Informe Fundación Marcelino Botín (2008). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. (Consultado: 4 de agosto de 2015). En http://www.centrobotin.org/oedihg287ddy278_uploads/web_1/personales/analisis_internacional/completo_es2008.pdf

Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. nº 106, de 4/5/2006, (pp.17158-17207)

López, È. (2005). La Educación Emocional en la Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.

López, È. (2007). *Educación emocional: programa para 3-6 años* (3ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.

López, È. (2010). *La educación emocional en la Educación Infantil*. En M. J. Agulló, G. Filella, E. García, È. López, R. Bisquerra, La educación emocional en la práctica (39-51). Barcelona: Horsori Editorial.

Mayer, R. E. (1983). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Mayer, J. D. y Salovey P. (1997). *What is emotional intelligence?*. En P. Salovey, D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3-31). Basic Books: New York.

- Mérida, R. (2009). Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 39-47.
- Merino, C., Cortón, M.O., Cortón, M.T. (2012) *Percepción del desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado en universidades de Castilla y León*. En E. Nieto, A.I. Callejas, O. Jerez (Coord.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. (169-178). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Mora, J. y Martín, M. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92.
- Mora, F. (2012). *¿Qué son las emociones?*. En R. Bisquerra (Coord.), E. Punset, F. Mora, E. García, È. López, J. C. Pérez-González, L. Lantieri, M. Nambiar, P. Aguilar, N. Segovia, O. Planells, *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia (14-23)*. Esplugues de Lobregat: Hospital Sant Joan de Deu.
- Morrison, G. (2005). *Educación Infantil* (9ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, del Ministerio de Educación y Ciencia. B.O.E. nº 5, de 05/01/2008, (pp.1016-1036).
- Página web del Ministerio de Educación Cultura y Deporte con información referida a las enseñanzas de Educación Infantil*. (Consultado: 3 de mayo de 2015). En <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/ensenanzas/educacion-infantil.html>
- Pajuelo, C. (2005). La orientación en Educación Infantil. II Encuentro Nacional de Orientadores, Mérida, 2-4 diciembre.

- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J. y Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pérez-González, J. C. y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Prieto, M. D. y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Punset, E. (2013). *Redes – El aprendizaje social y emocional: las habilidades*. (Consultado: 3 de agosto de 2015). En <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-aprendizaje-social-20130526-2130-169/1839588/>
- R.A.E. (*Real Academia Española*). (2012). Diccionario de la lengua española. (Consultado: 17 julio de 2015). En <http://lema.rae.es/drae/?val=inteligencia>
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGrawHill.
- Romero, C. (2006). ¿Educar las emociones?: paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones pedagógicas* 18,105-119.
- Salmerón, P. (2012). Evolución de los conceptos sobre inteligencia: planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI, revista de la Facultad de Educación* 5, 97-102.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. y Sluyter, D (1997). *Emotional development and emotional intelligences. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos, revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.

Sternberg, R. J. (2000). *The concept of intelligence*. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 3-15). Nueva York: Cambridge University Press.

Universidad de Valladolid (2010). *Memoria de Grado en Educación Infantil*. (Consultado: 4 de agosto de 2015). En <http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaINFANTIL%28v4%29.pdf>

Usategui, E. y del Valle, A.I. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 19-37.

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Revista Universitaria de Investigación*, 4(2). (Consultado: 11 de julio de 2015). En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

Vivas, M., Gallego, D. y González B. (2007). *Educación de las emociones* (2ª ed.). Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C. A.

ANEXO 1. ACTIVIDADES

A1.1.- ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA EL BLOQUE I

ACTIVIDAD I.1: Película “Del Revés (*Inside Out*)”

Objetivos:

- ✓ Familiarizarse con lenguaje emocional.

Procedimiento: visionado en grupo.

Los niños irán a la sala de usos múltiples para ver la película “Del Revés (*Inside Out*)”. Al final de la película el profesor les preguntará qué emociones han reconocido, cuáles son positivas, negativas, etc.

Recursos:

- Película “Del revés (*Inside Out*)”.
- Reproductor de DVD u ordenador.
- Pantalla de proyección.

Temporalización: 2 horas.

Orientaciones:

- Es importante que al terminar la película el profesor haga hincapié en las emociones que han reconocido.

ACTIVIDAD I.2: ¿Cómo se sienten?

Objetivos:

- ✓ Familiarizarse con lenguaje emocional.
- ✓ Nombrar y reconocer algunas emociones en fotografías.
- ✓ Expresar emociones y sentimientos a través del lenguaje verbal y corporal.

Procedimiento: trabajo en grupo.

Los niños se colocarán formando un semicírculo. El maestro les mostrará un sobre de color llamativo que contiene fotografías que reflejan diferentes estados de ánimo: alegría, tristeza, enfado, preocupación, miedo y sorpresa. El maestro les preguntará:

¿Qué hay en este dibujo?

¿Cómo está la cara? Tiene las cejas, los ojos, los labios..., proporcionando detalles expresivos. Para ello tendrá que utilizar muchos adjetivos descriptivos.

¿Es de un niño que se siente, contento, enfadado, alegre o...?

El maestro dejará que los niños den la respuesta. Posteriormente reproducirá esta expresión a través de la expresión facial y corporal y los niños deberán imitarla. El maestro les dará un ejemplo de ello aplicado en él mismo: “Yo me siento...cuando...”(expresar la emoción a través del cuerpo y la cara).

Ejemplos:

➤ *En esta fotografía se ve a una niña con los ojos despiertos y alegres, una sonrisa inmensa y una cara de felicidad.*

¿Cómo se siente la niña? La niña se siente contenta.

Pongamos todos una expresión de alegría.

Yo me siento contenta cuando me hacen un regalo. ¿Y vosotros?

➤ *Esta fotografía es la de una niña con las cejas junta, los ojos cerrados y los labios a punto de explotar.*

¿Cómo se siente la niña? La niña se siente enfadada.

Pongamos todos una expresión de enfado.

Yo me enfado cuando me rompen un cuento. ¿Y vosotros?

Recursos:

- Fotografías de personas.
- Sobre sorpresa.
- Goma adhesiva.
- Pizarra.

Temporalización: 20 minutos.

Orientaciones:

- La actividad propuesta puede realizarse con niños de 3 años de edad. Para ellos se utilizarán tres fotografías: alegría, tristeza y enfado. A medida que se incrementa la edad se ampliará el vocabulario emocional.
- A medida que se vayan mostrando las diferentes caras se dejarán en un lugar visible, pegadas con goma adhesiva en la pizarra para que vayan viendo las diferencias emocionales. Se pueden escribir debajo de la fotografía la expresión emocional correspondiente.
- Es interesante completar la actividad con la pregunta: *¿Cómo me siento?*

ACTIVIDAD I.3: ¿Buenos días, cómo te sientes?

Objetivos:

- ✓ Familiarizarse con lenguaje emocional.
- ✓ Reconocer las emociones de los demás con la ayuda del adulto.
- ✓ Expresar emociones y sentimientos a través del lenguaje verbal y corporal.

Procedimiento: trabajo individual.

A primera hora de la mañana preguntamos a los niños con un ritmo alegre: *Buenos días, ¿cómo te sientes ... (nombre del niño/a)?* En función de la edad pueden dar una respuesta corporal o verbal. Si sólo da la respuesta corporal, el maestro le ayudará a poner nombre a lo que expresa: *“Ya veo que te sientes triste”*. Si acompaña la expresión corporal con verbal, el maestro reforzará la respuesta *“Te sientes triste”*. A medida que el maestro vaya preguntando a los niños uno a uno, es interesante que manifieste un vocabulario emocional específico: *“Te sientes... (triste/contento/miedoso/enfadado, etc)”*. El maestro facilitará que cada niño exprese lo que siente sin forzarle a decir nada si él no lo desea.

Para dinamizar y hacer más atractiva la actividad, el maestro utilizará un títere. A partir de los tres años el maestro puede preguntarles por qué se sienten así. En último lugar el títere (en voz del educador) le preguntará al educador cómo se siente él y por qué.

Recursos:

- Títere.

Temporización: 70 minutos (se realizará en 10 minutos una vez a la semana durante los meses de septiembre y octubre, es decir un total de 7 semanas.).

Orientaciones:

- Es importante que cuando se formule la pregunta, esta se acompañe con el nombre del niño/a para personalizar la respuesta emocional.

ACTIVIDAD I.4: Cuento de Paula y su pelo multicolor

Objetivos:

- ✓ Tomar conciencia de las distintas emociones.
- ✓ Diferenciar emociones positivas y negativas.
- ✓ Expresar emociones y sentimientos a través del lenguaje verbal y corporal.

Procedimiento: trabajo grupal.

Se lee en clase el cuento “Paula y su pelo multicolor”. A través de las transformaciones emocionales de Paula en el cuento, vamos dando nombre a sus emociones. Hacemos las siguientes preguntas:

¿Cómo está Paula?

Paula está triste: ¿por qué?, ¿qué nos provoca a nosotros estar tristes? ¿qué sentimos cuando estamos tristes? ¿qué debemos hacer? (así con todas las emociones que se trabajan en el cuento).

Recursos:

- Cuento.

Temporización: 40 minutos.

Orientaciones:

- Se debe aprovechar la actividad para proporcionar a los niños posibles soluciones para superar cada tipo de emoción.
 - *Ejemplo: si el niño está triste porque su papá se ha ido a trabajar o de viaje, proponerle que le haga un dibujo, que lea el cuento que más le guste, que vea los dibujos que más le hagan reír.*

ACTIVIDAD I.5: Mural de las emociones

Objetivos:

- ✓ Conocer y saber utilizar vocabulario referente a sentimientos.
- ✓ Reconocer emociones y sentimientos en los demás.
- ✓ Tomar conciencia de qué cosas nos hacen sentir emociones positivas y qué cosas nos hacen sentir emociones negativas.

Procedimiento: trabajo grupal.

Para elaborar este mural de las emociones, previamente el maestro habrá pedido a las familias que traigan una foto del niño con el estado emocional que el maestro le haya pedido: tristeza, alegría, sorpresa, enfado, miedo, feliz, vergüenza o amor. En clase cada niño mostrará su foto al resto para que reconozcan la emoción que expresa.

- *Ejemplo: si la foto es de un niño con miedo, los niños deberán contar en qué situaciones sienten ellos lo mismo.*

De este modo se irá elaborando un mural de las emociones con las fotos de los niños de clase.

Recursos:

- Fotografías.
- Pegamento.
- Papel para mural.

Temporización: 50 minutos.

Orientaciones:

- Se debe intentar fomentar la participación activa de todos los alumnos.

A1.2.- ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA EL BLOQUE II

ACTIVIDAD II.1: Mi turno, esperaré

Objetivos:

- ✓ Identificar qué conductas implican autorregulación.
- ✓ Reconocer los beneficios de la regulación de impulsos.

Procedimiento: trabajo pequeño grupo.

Antes de empezar el juego el maestro explica las reglas. El maestro formará varias hileras (equipos) con la misma cantidad de niños, y los situará tras una línea de salida. Frente a esta, a unos dos metros, habrá otra línea marcada que será la de llegada. En cada hilera se han de situar figuras geométricas a cierta distancia (círculo, cuadrado y rectángulo) que los niños deberán saltar. A la orden del educador, el primer niño de cada hilera (equipo) saltará con los dos pies entre los espacios y sin pisar la figura. Sólo cuando llegue a la meta deberá salir el siguiente compañero. Si esto no se cumple y se anticipa en la salida, volverá a la fila a esperar su turno.

Al final del juego el maestro hablará con los niños sobre el juego y qué han aprendido con él. El maestro deberá resaltar que aquellos equipos que no han cumplido las reglas han tardado más que los que sí lo han hecho. Se deberá enfatizar sobre el aspecto de que no cumplir las normas conlleva perder el juego, tal como ocurre en la vida.

Recursos:

- Figuras geométricas.

Temporización: 20 minutos .

Orientaciones:

- Previo al juego se debe insistir en la necesidad de cumplir las normas que se indican.

ACTIVIDAD II.2: Cuento de la tortuguita

Objetivos:

- ✓ Enseñar estrategias de regulación emocional: relajación.
- ✓ Fomentar el autocontrol de las conductas impulsivas.
- ✓ Desarrollar la capacidad de conocer y manejar las emociones.

Procedimiento: trabajo grupal.

Paso 1:

- Actividad 1, paso 1: el maestro inicia la sesión leyendo el cuento de la tortuguita.

Había una vez una tortuga llamada “Tortuguita”. Tenía 6 años y no le gustaba mucho ir al colegio porque pasaban muchas cosas que le hacían enfadarse mucho: gritar, patear y pelearse con los demás. Sólo quería dibujar y pintar. No quería colaborar con nadie. Todos los días tenía problemas con los compañeros, con la profesora... y después se sentía muy mal y triste.

Un día encontró a una tortuga muy mayor que le dijo que quería ayudarla y le dijo:

- *“Te contaré un secreto”.*
- *¿Cuál?, preguntó Tortuguita.*
- *Tú llevas encima de ti la solución a tus peleas, insultos, líos, gritos y rabietas.*
- *Pero..., ¿qué es?, insistió Tortuguita.*
- *Es tu caparazón –respondió la vieja tortuga, puedes esconderte dentro de él cada vez que vayas a enfadarte, gritar, molestar, insultar, pelearte,...Dentro de tu concha te sentirás a gusto y tranquila.*

- *¿Y cómo se hace? – preguntó de nuevo Tortuguita.*
- *Encoge los brazos, las piernas y la cabeza y apriétalas contra tu cuerpo. Cierra los ojos y piensa: estoy más tranquila, no voy a pelearme, no voy a molestar a nadie.*
- *Tortuguita practicó un poco y la tortuga mayor le dijo: -¡muy bien, lo has hecho muy bien. Hazlo así cuando vayas a la escuela!*

Al día siguiente Tortuguita se fue al colegio y en un momento de la mañana empezó a enfadarse porque un compañero le había dicho una cosa, y antes de chillar, patalear, insultar, pensó:

- *“He de poner en práctica lo que me dijo la tortuga mayor, meterme en el caparazón”. Así lo hizo y no hubo ninguna pelea, ninguna rabieta, ningún grito...*

La profesora y los demás compañeros la felicitaron. Tortuguita estaba muy contenta. Siguió haciendo lo mismo cada vez que pensaba que iba a portarse mal y la clase estuvo muy a gusto con ella.

- Actividad 2, paso 1: después de la lectura del cuento de la tortuga el maestro iniciará una conversación con los alumnos.

¿Qué ha pasado en el cuento?

¿Vosotros cuándo os enfadáis, qué hacéis?

Paso 2:

- Actividad 1, paso 2: se propone a los alumnos ser la tortuguita. Se explicará que al igual que la tortuga se metía en su caparazón cada vez que sentía ira y enfado, nosotros podemos hacer lo mismo y meternos en una concha imaginaria para relajarnos hasta que se nos pase el enfado y de esta forma no reaccionar con conductas impulsivas (que enfaden a nuestros compañeros, a los papás, profesores, etc.). Se mostrará a los niños otras estrategias que pueden utilizar para controlar sus emociones negativas.
- Actividad 2, paso 2: el siguiente paso de la actividad consiste en llevar a cabo la técnica de relajación de la tortuga. Para esta técnica se utilizarán cinco semanas de entrenamiento. En la primera y segunda semana se enseñará a responder al niño a la palabra “tortuga” cerrando los ojos, pegando los brazos al cuerpo, bajando la cabeza al mismo tiempo que la mete entre los hombros (5 minutos durante 2 días a la semana).

En las semanas 3 y 4 el niño aprenderá a relajarse. Primero habrá de tensar todos los músculos durante unos segundos, para a continuación relajarlos todos a la vez (5 minutos durante 2 días a la semana).

En la semana 5 se trabajará con el niño la generalización de esta técnica de relajación en otros contextos de la vida. Ponemos ejemplos de situaciones en los que es necesario relajarse (30 minutos).

➤ *Ejemplos:*

Cuando tus padres se enfadan contigo y te pones furioso ¿qué debes hacer?

Cuando estás jugando con los amigos y te quitan un juguete y te enfadas, ¿qué debes hacer?

Les diremos que deben pensar en la técnica de la tortuga para relajarse y de este modo, más calmado, buscar una solución diferente a la solución del problema.

Recursos:

- Cuento.

Temporización: 20 minutos (cuento y diálogo) y 70 minutos (técnica relajación y supuestos de control de impulsividad).

Orientaciones:

- Es interesante establecer un sistema de recompensas cuando el niño sea capaz de emplear la técnica de la tortuga en el día a día en el aula.

ACTIVIDAD II.3: Teatrillo

Objetivos:

- ✓ Ser capaz de afrontar situaciones de frustración.
- ✓ Fomentar el autocontrol de las conductas impulsivas.
- ✓ Desarrollar la capacidad de conocer y manejar las emociones.

Procedimiento: trabajo grupal.

El maestro seleccionará a algunos alumnos para representar diferentes papeles. A la hora de representar las diferentes situaciones el maestro participará de forma activa. Una vez se hayan recreado las distintas situaciones se iniciará un debate.

Caso 1: el maestro pedirá a un alumno que represente la situación frustrante que le supone que no le compren el juguete que quiere cuando él quiere. El maestro representará a la mamá que le dice que no.

Una vez que se ha representado esta situación, se invierten los roles y el alumno hará de mamá y el maestro de niño que no consigue lo que quiere cuando quiere.

Representadas las dos situaciones, se pregunta al niño-actor sobre su doble papel, y le pediremos que nos diga qué haría él para resolver el problema en la situación en que es un niño con una rabieta. *¿Qué te dirías a ti mismo para buscar una solución?* En ese momento pediremos al resto de la clase su colaboración para enriquecer la actividad. *¿Tú qué harías, qué te dirías a ti mismo para resolver esta situación?, ¿y qué haríais si vosotros fueseis la mamá?*

Caso 2: el maestro pide a un alumno que represente a un niño rabioso porque no logra colocar una pieza de puzzle. En el debate posterior con la clase, el maestro pregunta qué puede hacer ese niño para no enfadarse y abandonar. Se ofrecen posibles estrategias: tomar un respiro, intentarlo con otra pieza.

Recursos:

- Ninguno.

Temporización: 50 minutos (25 minutos por caso).

Orientaciones:

- Papel activo del profesor en el juego de *role playing* exagerando con tonos, gestos las actitudes negativas. El maestro deberá reforzar las acciones apropiadas por parte del niño, elogiándolo cuando retarde la respuesta habitual de ira ante la frustración, y también cuando utilice una estrategia adecuada.

ACTIVIDAD II.4: ¡Carrera de sacos!

Objetivos:

- ✓ Fomentar el autocontrol conductas impulsivas.

Procedimiento: trabajo individual y en pequeño grupo.

El maestro en la sala de psicomotricidad propondrá un juego. Dividirá la clase en grupos con el mismo número de personas. Cada grupo desde la línea de salida deberá recorrer un espacio de unos dos metros hasta la meta, marcada con una línea.

Allí habrá una mesa con una cesta de mimbre para depositar las pelotas de ping-pong.

Las dificultades son varias: esperar el turno de salida, andar dentro de los sacos tranquilamente (correr no implica éxito). El grupo que tenga más pelotas en el cesto será el ganador. A la hora de hablar del juego el maestro deberá insistir en que han ganado no los más rápidos, sino aquellos que han logrado afrontar la situación sin impulsividad ni impaciencia.

Recursos:

- Sacos.
- Cuchara.
- Pelota de ping-pong.
- Cesta mimbre.
- Mesas.

Temporización: 20 minutos.

Orientaciones:

- Previo al juego se debe insistir en la necesidad de cumplir las normas que se indican. El maestro deberá tener en cuenta que las situaciones problemáticas o adversas son un buen momento de aprendizaje. De esta forma se le ofrece la posibilidad de saber afrontar muchos de sus problemas, así como saber controlar la frustración en otras ocasiones.

A1.3.- ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA EL BLOQUE III

ACTIVIDAD III.1: Me dibujo

Objetivos:

- ✓ Identificar características de la propia personalidad.
- ✓ Expresar verbalmente características propias.

Procedimiento: trabajo individual y en pequeño grupo.

El maestro pedirá a los niños y niñas de clase que se dibujen como son. Luego les pedirá que en pequeños grupos (por mesas) cuenten al resto de sus compañeros, qué color de pelo tienen, qué ropa llevan, etc. También deberán contar aquellas

cosas que más les gusten (comidas, dibujos, juegos) y qué cosas les disgustan. Los niños deberán decir algo bonito de sí mismos, e intentar decir algo que hacen que no les guste tanto.

Recursos:

- Papel.
- Pinturas.
- Lápices.

Temporización: 40 minutos.

Orientaciones:

- El maestro deberá ejercer un papel de observador o de guía por si la actividad se desvía. Debe dejar a los niños que se expresen sin prohibiciones.

ACTIVIDAD III.2: Ya sé hacer muchas cosas

Objetivos:

- ✓ Estimular la valoración de la propia individualidad mediante la diferenciación personal.

Procedimiento: trabajo individual y grupal.

Utilizando los dibujos que han hecho en la Actividad III.1, se va a realizar entre todos un mural en el que se escriban aquellas cosas que los alumnos sepan hacer ya solos. Si los alumnos todavía no saben escribir, será el profesor quien se encargue de escribir: “Soy (*nombre del niño/a*) y ya sé hacer (*acción*)”, y al lado pegar el dibujo que en la actividad anterior habrán dibujado.

Recursos:

- Papel (dibujo) de la Actividad III.1.
- Pegamento.
- Lápices.
- Papel para mural.

Temporización: 30 minutos.

Orientaciones:

- Es importante que el profesore fomente la participación activa del alumno, sobre todo en los niños que tengan problemas para expresarse.

ACTIVIDAD III.3: ¡Cuánto he crecido!

Objetivos:

- ✓ Reconocer sus cambios físicos.
- ✓ Valorar el número de cosas que han aprendido provocando su satisfacción personal.

Procedimiento: trabajo individual

El maestro pedirá a los alumnos que traigan fotos de cuando eran bebés para que se comparen con el momento actual. Los niños deberán contar qué cosas no podían hacer cuando eran bebés y que ahora sí pueden, para que sean conscientes de su evolución (no hablaban, gritaban, no comían comida sólida, no iban al baño y no ayudaban a los papás).

Recursos:

- Fotos de los alumnos.

Temporización: 30 minutos.

Orientaciones:

- El profesor deberá guiar la actividad sin coartar la expresividad del niño.

ACTIVIDAD III.4: Algunas cosas me salen mejor y otras peor, pero soy muy mayor

Objetivos:

- ✓ Tomar conciencia de nuestras capacidades y limitaciones.
- ✓ Estimular en los niños la valoración positiva de sus capacidades y limitaciones.

Procedimiento: trabajo grupal.

Los niños irán diciendo qué cosas hacen en el colegio (jugar, pintar, bailar, escribir, leer, saltar, correr o escuchar en clase). Utilizaremos unos pictogramas con cada acción y lo pegaremos en la pizarra. Los niños uno a uno nos dirá dos de las cosas que mejor hacen y una cosa que hagan mal. El profesor aprovechará esta actividad para decirles que todos somos diferentes, que las personas hacen bien unas cosas y otras no tan bien. En la conversación con los alumnos les haremos ver que porque hagamos peor alguna cosa no debemos enfadarnos, sino esforzarnos.

Recursos:

- Pictogramas.
- Tizas.
- Pizarra.

Temporización: 40 minutos.

Orientaciones:

- No se trabajarán los pictogramas de leer y escribir en aquellas clases de niños menores de 5 años.

ACTIVIDAD III.5: Cuento “Yo”

Objetivos:

- ✓ Identificar características de la propia personalidad.
- ✓ Expresar verbalmente capacidades y limitaciones propias.
- ✓ Estimular el desarrollo de la autoestima positiva a través del conocimiento personal.

Procedimiento: trabajo grupal.

El maestro leerá el cuento “Yo” de Philip Waechter. Tras la lectura y análisis, el maestro preguntará a los alumnos cómo son ellos, cómo se sienten, qué se les da hacer mejor, qué se les da hacer peor.

Recursos:

- Cuento.

Temporización: 40 minutos.

Orientaciones:

- El maestro debe trabajar sobre las capacidades y limitaciones de los alumnos, haciéndoles ver que cada persona es diferente, teniendo diferentes capacidades y limitaciones.

A1.4.- ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA EL BLOQUE IV

ACTIVIDAD IV.1: ¿Qué sabes de ...?

Objetivos:

- ✓ Desarrollar la empatía y la capacidad de socializar con los demás.

Procedimiento: trabajo grupal.

Los niños se sentarán en círculo. Uno a uno deberán buscar entre los compañeros de la clase a alguien que reúna la característica que se pida verbalmente. Los niños podrán preguntarse entre sí para recabar información mutua.

La orden del maestro será: “*Abraza a un niño de clase que...*”

- *Toque un instrumento musical.*
- *Juegue al fútbol.*
- *Le guste trabajar con el ordenador.*
- *Haya nacido el mismo mes que tú.*
- *Su comida favorita sea la misma que la tuya.*
- *Vea los mismos dibujos animados que tú.*
- *Tenga un animal doméstico.*
- *Tengo el mismo número de hermanos que tú.”*

Recursos:

- Ninguno.

Temporización: 40 minutos.

Orientaciones:

- El maestro deberá reconducir la actividad para evitar situaciones en las que no se oigan entre ellos. Se trata que se pregunten entre ellos sin la mediación del profesor.

ACTIVIDAD IV.2: Silueta de alabanzas

Objetivos:

- ✓ Fomentar las relaciones positivas con los demás.

Procedimiento: trabajo por parejas.

Los niños formarán parejas elegidas aleatoriamente. Cada niño tendrá un trozo de papel de embalar más largo que su propia altura. Los niños trazarán sus siluetas completas con rotuladores. Pueden decorar la silueta de acuerdo con la realidad o fantásticamente. Después escribirán dos alabanzas en la silueta de su compañero. Se expondrán las siluetas ante la clase y se comentarán las alabanzas escritas.

Recursos:

- Papel embalar.
- Rotuladores.

Temporización: 30 minutos.

Orientaciones:

- El maestro ayudará a aquellos niños que no dominen la lengua escrita.

ACTIVIDAD IV.3: El jardín

Objetivos:

- ✓ Fomentar la cooperación como forma de trabajo.

Procedimiento: trabajo pequeño grupo.

Los niños formarán pequeños grupos (máximo 3 niños). El maestro entregará a cada grupo una cartulina con la silueta de una flor. Se les entregará pegamento, tijeras y papel de charol de diferentes colores. Los grupos deberán rellenar las flores con papelitos de charol pequeños. Para terminar, cortarán la silueta de la flor ya rellena y las colgarán por las paredes de la clase.

Recursos:

- Cartulinas.
- Tijeras.
- Papel charol de colores.
- Pegamento.
- Rotulador.
- *Blu tack*.

Temporización: 40 minutos.

Orientaciones:

- El maestro supervisará todos los grupos, y llamará la atención a aquellos en los que todos los miembros no participen de forma activa. Les dará pistas

sobre cómo trabajar en equipo para obtener un buen trabajo en el menor tiempo posible.

ACTIVIDAD IV.4: Buenos ciudadanos

Objetivos:

- ✓ Concienciar sobre acciones sociales positivas.
- ✓ Iniciar a los niños en normas sociales y hábitos de convivencia.

Procedimiento: trabajo en pequeño grupo.

Se formarán 5 grupos de niños, cuatro grupos de cuatro niños, y un grupo de 5 niños. Cada grupo representará diferentes escenas de la vida. Una vez se haya escenificado se iniciará un debate para analizar quién lo ha hecho bien, mal, indicando cuáles son las conductas sociales más adecuadas.

Grupo 1:

La escena nos sitúa en un entorno de un paso de peatones donde cinco personas van a cruzar. Cuatro personas están en la acera para cruzar por el paso de cebra, y una persona ciega se dispone a cruzar la carretera no por el paso de cebra. Los peatones lo ven, y sólo uno se acerca a ayudarle y le dirige hacia el paso de cebra para que cruce.

Cuando los alumnos vean esta escena les preguntaremos qué les ha parecido lo que han visto (quién lo ha hecho bien, mal, etc.)

Grupo 2:

La escena nos sitúa en una tienda de fruta. Hay dos dependiente y dos compradores.

Dependiente 1: ¿qué quieres?

Comprador 1: dame un kilo de plátanos.

Dependiente 1: vale 1 euro.

Comprador: toma el euro.

Dependiente 2: buenos días ¿qué quería?

Comprador 2: hola, buenos días. Póngame por favor un kilo de plátanos.

Dependiente 2: ¿no quería nada más?

Comprador 2: no, gracias. ¿Cuánto es?

Dependiente 2: 1 euro.

Comprador: tome el euro.

Dependiente 2: muchas gracias.

Cuando la clase haya visto estas escenas se iniciará el debate. *¿Qué hemos visto? ¿Qué pensáis? ¿Quién lo hace bien? ¿Quién mal?* El maestro hará hincapié en la importancia de saludar, decir hola, adiós, despedirse, y dar las gracias en todas las situaciones de la vida.

Grupo 3:

En esta representación participarán 4 niños. En cada escena participarán dos niños, pudiendo ver dos situaciones totalmente diferentes.

- Situación 1: en un parque un niño tiene una pelota y se acerca otro que quiere jugar con él.

Niño 1: hola, me llamo Juan, ¿puedo jugar contigo?

Niño 2: no, tú no eres mi amigo

Niño 1: si quieres yo hago de portero y tú metes gol

Niño 2: vale, pero... ¡yo también quiero ser portero!

Niño 1: ¿cómo te llamas?

Niño 2: yo me llamo Antonio ¡y meto muchos goles!

- Situación 2: en un parque un niño tiene una pelota y se acerca otro que quiere jugar con él.

Niño 3: pásame tu pelota.

Niño 4: no, tú no eres mi amigo.

Niño 3: yo tengo una pelota en mi casa de fútbol de verdad.

Niño 4: ¡a mí me gusta ser portero!

Niño 3: ¡que me pases el balón te he dicho!

Vistas las situaciones por parte de la clase les preguntaremos qué piensan sobre lo que han visto, qué les ha llamado la atención, cuál es la mejor forma de hacer amigos, cuál es la situación que les ha gustado más, por qué, etc.

Recursos:

- Pelota.
- Plátanos juguete.
- Moneda de 1 euro.

- Papeles (para elaborar un paso de cebra).
- Palo ciego.

Temporización: 60 minutos.

Orientaciones:

- El maestro planteará un debate dinámico y reflexivo ante el grupo, con preguntas que permitan al niño expresarse y no sólo negar o afirmar.

ACTIVIDAD IV.5: ¡Marionetas conflictivas!

Objetivos:

- ✓ Desarrollar procedimientos pacíficos de resolución de conflictos.

Procedimiento: trabajo gran grupo.

Usando marionetas se representará un conflicto de verdad que de forma habitual sucede en el aula (conflictos en las filas, problemas al compartir material, etc.).

➤ *Ejemplo 1: el profesor empieza una discusión entre dos marionetas que él maneja.*

Marioneta 1: tú cogiste mi libro.

Marioneta 2: ¿qué dices? el libro es mío.

La parodia se desarrollará hasta el punto en que hay que tomar una decisión. La marioneta pregunta a los espectadores, ¿qué debo hacer? Los niños deberán pensar posibles soluciones. Se representarán las soluciones pensadas por los niños y el profesor preguntará: ¿creéis que esto funciona? De esta manera, se evaluarán cada una de las alternativas.

Recursos:

- Marionetas.

Temporización: 10 minutos.

Orientaciones:

- Es importante que el profesor haga participar a los niños que suelen mostrar conflictividad en el aula.

A1.5.- ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA EL BLOQUE V

ACTIVIDAD V.1: El cojín

Objetivos:

- ✓ Favorecer el bienestar a través de una estrategia emocional.
- ✓ Expresar a través de mensajes positivos el bienestar.
- ✓ Identificar nuestros sentimientos y emociones.

Procedimiento: trabajo individual.

Los niños deben traer de casa un cojín que sea blando y que tenga un vínculo especial con el niño. Este cojín ayudará a que el niño conozca para qué le puede servir, además de para descansar. La maestra cogerá su propio cojín y dará a conocer qué cosas podemos hacer con él. Lo abrazamos fuertemente y suavemente. Lo podemos utilizar como si fuera un tambor y, por lo tanto, le damos golpes fuertes y suaves, con las manos en forma de puño, manos estiradas o con los dedos como si tocáramos un piano. Cuando acabamos de golpearlo le daremos nuevamente un abrazo y le daremos simbólicamente las gracias acompañado con un *¡qué bien me siento!*

La maestra les dirá que podrán utilizar el cojín cuando se sientan enfadados, preocupados. Podrán utilizarlo para descargar su enojo y de esta forma retomar la calma. Después de la situación de malestar se puede hablar con el niño sobre cuál es el motivo que ha generado tal emoción.

Recursos:

- Cojín.

Temporización: 60 minutos (una vez a la semana durante 10 minutos y a lo largo de seis semanas).

Orientaciones:

- El cojín también puede utilizarse para otros momentos de relajación.

ACTIVIDAD V.2: Abrazos musicales

Objetivos:

- ✓ Fomentar habilidades sociales del grupo de clase.

- ✓ Identificar las relaciones sociales como algo positivo.

Procedimiento: trabajo grupal.

Los niños y niñas darán vueltas por la clase al ritmo de la música. Cuando la música se detiene los niños deberán abrazarse con otros compañeros. Deben abrazarse cada vez a una persona diferente.

Para el siguiente paso en la actividad los alumnos habrán de sentarse en el suelo en círculo. Deberán expresar ante el resto qué es lo que han sentido cuando les han abrazado y cuando han abrazado ellos, si les ha gustado, si no les ha gustado y por qué.

Recursos:

- Equipo musical.

Temporización: 20 minutos.

Orientaciones:

- El profesor debe controlar que durante la actividad los niños no se acerquen únicamente a sus amigos habituales, sino también a otros con los que tienen menos relación.

ACTIVIDAD V.3: El regalo

Objetivos:

- ✓ Vivenciar una situación agradable en la que se sientan personas queridas
- ✓ Expresar emociones y sentimientos vividos.

Procedimiento: trabajo grupal.

La maestra traerá un regalo para todos los niños de la clase. Para ello pondrá en el centro del aula una cajita con una gran lazo y preguntará a los niños qué creen que puede haber dentro de ella. Finalmente abrirán de forma conjunta la caja. Dentro de ella habrá tantas fotografías como niños hay en la clase. Son fotografías de algo relacionado con su vida (familia, ellos mismos de pequeños, su mascota). Cada uno buscará la suya y después explicará ante la clase la fotografía y el por qué es especial.

Recursos:

- Caja sorpresa.
- Fotografías.

Temporización: 30 minutos.

Orientaciones:

- La maestra debe conseguir las fotografías con la ayuda de la familia o bien la escuela.

ACTIVIDAD V.4: La música me relaja

Objetivos:

- ✓ Desarrollar la capacidad de escucha.
- ✓ Imaginar situaciones de bienestar.
- ✓ Expresar vivencias emocionalmente positivas.

Procedimiento: trabajo grupal.

Tumbados los niños en el suelo sobre unas esterillas con los ojos cerrados y en silencio, escucharán música relajante. Mientras, les propondremos que se imaginen que están en la playa, en el campo, en la piscina, en un parque de atracciones, etc.

Posteriormente les animaremos a que nos cuenten las cosas que han imaginado, los lugares donde han estado y cómo se han sentido. Conversaremos sobre la importancia de estar en silencio para oír mejor la música y también para escuchar a nuestros compañeros en sus relatos.

Recursos:

- Equipo musical
- Esterillas

Temporización: 30 minutos.

Orientaciones:

- Si algún niño tiene problemas de expresión, se le permitirá participar a través de mímica, teatralizando, empleando objetos, etc.

ACTIVIDAD V.5: Cuenta cuentos

Objetivos:

- ✓ Identificar situaciones que suelen provocar pensamientos negativos y sustituirlos por pensamientos positivos.

Procedimiento: trabajo grupal.

Primero se lee el cuento “Dumbo”. Preguntaremos a los niños: *¿por qué se sentía mal el elefantito Dumbo?, ¿qué aspecto negativo le hacía sentir mal?, ¿qué aspecto positivo descubrió?*

Recursos:

- Cuento.

Temporización: 40 minutos.

Orientaciones:

- La maestra reforzará la actividad contando a los alumnos que no por no saber hacer algo bien, por equivocarnos, por tropezarnos, por ser más bajos, o por no correr tan rápido como otros, pasa algo malo.

➤ *Ejemplos:*

Maestra: “si Juan se equivoca al sumar, ¿pasa algo?”, y los niños dirán “no pasa nada”. El argumento de la maestra será: si se equivoca no debe enfadarse, o llorar. Juan debe seguir intentándolo.

Maestra: “si Pablo es más bajo que Luis, ¿pasa algo?, y los niños deberán decir “No pasa nada”. La maestra argumentará que quizá Luis en un futuro sea jugador de baloncesto que son muy altos, y Pablo sea un gran piloto de motos, ya que necesitan ser bajos.

Si Ana corre más rápido que Lara, ¿pasa algo?, y los niños dirán, “no pasa nada”. La maestra argumentará que Ana puede llegar a ser una gran velocista, mientras que Lara puede ser una estupenda enfermera.

ANEXO 2. HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

A2.1.- HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN PARA EL ALUMNO DE EDUCACIÓN INFANTIL

En este Anexo se muestran diferentes tipos de herramientas para utilizar en la evaluación del alumnado en cada uno de los bloques temáticos propuestos: escalas de observación individual (Tabla A2.1) y grupal (Tabla A2.2), diario de clase (Tabla A2.3) y registros anecdóticos (Tabla A2.4). Estas han sido adaptadas a partir de los ejemplos presentados por López (2007).

| | |
|-------------|--------|
| Alumno: | |
| Edad: | Curso: |
| Fecha: | |
| Observador: | |

Poner una X en las casillas en blanco según el grado de calificación conseguida por el alumno.

| |
|--|
| 0 puntos: <i>No ha logrado el objetivo</i> 1 punto: <i>Ha logrado parcialmente el objetivo</i> 2 puntos: <i>Ha logrado totalmente el objetivo</i> |
|--|

| BLOQUE TEMÁTICO: | | | |
|---------------------------|---|---|---|
| Actividad 1: | 0 | 1 | 2 |
| Objetivo 1: | | | |
| Objetivo 2: | | | |
| Objetivo 3: | | | |
| | | | |
| Actividad 2: | | | |
| Objetivo 1: | | | |
| Objetivo 2: | | | |
| Objetivo 3: | | | |
| | | | |
| ... | | | |

Tabla A2.1. Tabla de escala de observación individual del alumno.

| |
|---------------------------------|
| Curso: Fecha: Observador: |
|---------------------------------|

Poner una X en las casillas en blanco según el grado de calificación conseguida por el alumno.

| |
|--|
| 0 puntos: <i>No ha logrado el objetivo</i> 1 punto: <i>Ha logrado parcialmente el objetivo</i> 2 puntos: <i>Ha logrado totalmente el objetivo</i> |
|--|

| BLOQUE TEMÁTICO: | | | |
|-------------------------|---|---|---|
| Actividad: | 0 | 1 | 2 |
| <i>Objetivo 1:</i> | | | |
| 1 (Apellidos, nombre) | | | |
| 2 (Apellidos, nombre) | | | |
| 3 (Apellidos, nombre) | | | |
| 4 (Apellidos, nombre) | | | |
| 5 (Apellidos, nombre) | | | |
| 6 (Apellidos, nombre) | | | |
| 7 (Apellidos, nombre) | | | |
| 8 (Apellidos, nombre) | | | |
| 9 (Apellidos, nombre) | | | |
| 10 (Apellidos, nombre) | | | |
| 11 (Apellidos, nombre) | | | |
| ... | | | |

Tabla A2.2. Tabla de escala de observación grupal del alumno.

| |
|---------------------------------|
| Curso: Fecha: Observador: |
|---------------------------------|

| |
|-------------------------------|
| DIARIO |
| <p>Aspectos a considerar:</p> |

Tabla A2.3. Tabla de diario de la clase.

| |
|-------------|
| Curso: |
| Fecha: |
| Hora: |
| Observador: |

| |
|----------------------------|
| REGISTRO ANECDÓTICO |
| Alumnos implicados: |
| Conductas: |
| Causas: |
| Consecuencias: |
| Aspectos a considerar: |

Tabla A2.4. Tabla de registro anecdótico.

A2.2.- HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

En este Anexo se muestran diferentes tipos de herramientas para evaluar las competencias emocionales en el profesorado: los instrumentos de auto-informe (Tabla A2.5) y los test de ejecución (Tabla A2.6). Parte de ellas han sido adaptadas a partir de los ejemplos presentados por Fernández-Berrocal y Extremera (2005).

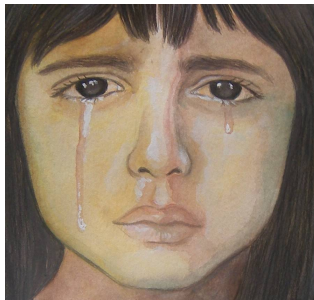
Instrucciones: A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que Ud. Cree que se produce cada una de ellas marcando con una X en la casilla correspondiente.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|-----------|---------------|-------------------------|--------------------|
| Nunca | Raramente | Algunas veces | Con bastante frecuencia | Muy frecuentemente |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Presto mucha atención a cómo me siento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Tabla A2.5. Tabla de auto-informe.

Percepción emocional



Instrucciones: ¿En qué medida este rostro refleja las siguiente emociones?

1. Nada de felicidad

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 Felicidad extrema

2. Nada de miedo

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 Miedo extremo

Tabla A2.6. Ejemplo de test de ejecución.