



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Departamento de Psicología

**TRABAJO FIN DE GRADO:
DESARROLLO INTEGRAL DEL
ALUMNO A TRAVÉS DE LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL:
Propuesta de intervención educativa
para 1º de Educación Infantil.**

**Presentado por Raquel Burillo Moreno para optar al
Grado de Educación Infantil por la Universidad de
Valladolid.**

TUTELADO POR: María Valle Flores Lucas

JUNIO 2021



RESUMEN:

El propósito de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) es profundizar en aquellos aspectos de la educación emocional que se trabajan en las aulas de forma transversal. Partiendo de un análisis sobre el concepto de Inteligencia Emocional, sus autores y los diversos modelos, se comprobarán los beneficios de trabajar habilidades y competencias emocionales en las aulas. Asimismo, se explicará la importancia de fomentar las emociones positivas en el segundo ciclo (de 3 a 6 años), donde los alumnos están en pleno desarrollo cognitivo, físico, social y afectivo.

Partiendo de esta base teórica, se aplicará un programa de Inteligencia Emocional inspirado en alguno de los programas de intervención publicados a lo largo de los últimos años y que aparecen reflejados en este TFG. De esta forma, se intenta fomentar no sólo la educación emocional, sino dotar a los maestros de recursos necesarios para trabajar la inteligencia emocional desde la infancia.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, emociones positivas, Educación Infantil, propuesta de intervención.

ABSTRACT:

The purpose of this Final Grade Project (TFG) is to delve into all those aspects of emotional education which we work in the classroom in a transversal way. Starting from an analysis of the Emotional Intelligence concept, its authors and the different models, the benefits of working on emotional skills and competences in the classroom will be proved. Likewise, the importance of promoting positive emotions in the second cycle (from 3 to 6 years old), where students are in full cognitive, physical, social and affective development, will be explained.

Thus, an Emotional Intelligence program will be applied for this age. This one will be inspired by some of the intervention programs that have been published recently and which they are reflected in this TFG. In this way, the target is not only to promote emotional education, but also to provide teachers with the necessary resources to work on emotional intelligence from childhood.

Keyword: Emotional Intelligence, positive emotions, Early Childhood Education, intervention proposal.

INDICE

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 3 |
| 2. OBJETIVOS | 4 |
| 3. JUSTIFICACIÓN | 4 |
| 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 6 |
| 4.1 ANTECEDENTES: DE LA INTELIGENCIA GENERAL HACIA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. | 6 |
| 4.2 VÍNCULO ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA PSICOLOGÍA POSITIVA | 9 |
| 4.3 ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL? | 11 |
| 4.3.1. MODELO DE HABILIDADES MAYER Y SALOVEY | 12 |
| 4.3.2. MODELOS MIXTOS..... | 15 |
| 4.3.3. EL MODELO DE GOLEMAN (1995)..... | 15 |
| 4.3.4. MODELO DE BAR-ON (1997) | 16 |
| 4.3.5. OTROS MODELOS..... | 18 |
| 4.4 EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL. | 19 |
| 4.4.1. PANORÁMICA DEL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS 3 A LOS 6 AÑOS..... | 19 |
| 4.4.2. PROGRAMAS DE IE PARA EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL. | 20 |
| 4.4.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA. | 23 |
| 4.4.4. IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES POSITIVAS EN LOS ALUMNOS. ... | 25 |
| 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL..... | 27 |
| 5.1 CONTEXTUALIZACIÓN..... | 27 |
| 5.2 MARCO CURRICULAR..... | 28 |
| 5.3 OBJETIVOS GENERALES..... | 29 |
| 5.4 CONTENIDOS | 30 |
| 5.5 METODOLOGÍA | 30 |
| 5.6 SESIONES | 32 |
| 5.7 EVALUACIÓN..... | 46 |
| 6. CONCLUSIONES..... | 47 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 50 |
| 8. ANEXOS..... | 57 |

1. INTRODUCCIÓN

Educar emocionalmente es un reto que cualquier maestro se debe proponer para trabajar en el aula. El tutor y la familia, como modelos de referencia que son para el menor, tienen que ser los vectores que permitan al niño conocer las emociones y lo que éstas conllevan. Tradicionalmente, se ha prestado más atención en los colegios a aspectos cognitivos, como la aproximación de lecto-escritura o a las matemáticas y la parte emocional, siempre se ha omitido o relegado. No obstante, ayudar a los niños a poner nombre a las emociones, saber por qué nos sentimos de una determinada manera, poder empatizar con los demás, etc, forma parte del desarrollo integral del alumno y nos ayuda, a todos, a lograr mayor bienestar.

Además, trabajar con ellos aspectos afectivo-emocionales desde la Etapa de Educación Infantil resulta de gran utilidad pues, de este modo, el alumno podrá construir desde pequeño su propia personalidad y conocer progresivamente los modelos correctos que debe seguir para vivir en sociedad. Si se trabaja la Inteligencia Emocional desde esta etapa, estaremos fomentando en el niño unas habilidades personales y sociales tan valiosas que le permitirán gestionar correctamente emociones positivas y negativas a lo largo de toda su vida.

Este proyecto, consta por tanto de varias partes. En primer lugar, se abordarán aspectos más conceptuales, partiendo de una justificación general sobre la importancia de las emociones y el vínculo existente entre la psicología positiva y la Inteligencia Emocional. Todo esto nos conducirá a una breve revisión bibliográfica sobre las Inteligencias Múltiples de Gardner. Posteriormente, se dará paso al tema que nos ocupa (la Inteligencia Emocional). A través de ella, se indagará sobre los modelos de habilidades y mixtos más destacados a lo largo de la historia.

En una segunda parte, nos centraremos en la importancia de la Inteligencia Emocional en el desarrollo Infantil, sobre todo en el Segundo Ciclo, que es el foco de este trabajo. Para ello, se describirán algunos programas de gran relevancia a nivel nacional e internacional ya consolidados; se detallará cómo es el desarrollo emocional en estas

edades y se intentará dar una explicación razonada sobre la importancia de trabajar, la inteligencia emocional y en especial, las emociones positivas durante este periodo.

Por último, se mostrará una propuesta de intervención llevada a cabo en un aula de 3 años y extensible a todo el Segundo Ciclo de Educación Infantil (con sus respectivas adaptaciones) para fomentar la Inteligencia emocional en alumnos de 3 a 6 años.

2. OBJETIVOS

- Aportar un plan de intervención para trabajar la inteligencia emocional desde la Etapa de Educación Infantil.
- Fomentar las relaciones positivas en el aula para lograr una mejor interacción y un equilibrio personal.
- Educar al alumno para ayudar al desarrollo de una sana autoestima personal.
- Fomentar un desarrollo integral y bienestar en el alumno a través de la educación de sus emociones.

3. JUSTIFICACIÓN

Las emociones, activan respuestas fisiológicas de nuestro cuerpo y nos ayudan a reaccionar rápida y adaptativamente a una situación determinada (Bisquerra, Pérez y García, 2015). Desde que, Mayer y Salovey (1990) (cit. en Oliveros, 2018) utilizaran por primera vez, el término Inteligencia Emocional (IE), la atención por las emociones, tanto en nuestro día a día, como en las escuelas, no ha dejado de aumentar. Davies (2015) (cit. en Menéndez, 2018) afirma que en los últimos años, Gobiernos y empresas muestran un interés especial en aspectos emocionales y en el bienestar de los ciudadanos. Esto ha llevado a que, en los colegios se instauren también programas de alfabetización y educación emocional para que los niños aprendan y pongan en práctica sus habilidades emocionales.

Lo que se plantea desde la IE es una progresión adecuada del manejo de las emociones y para ello, debemos trabajarlas cuanto antes. La Etapa de Educación Infantil es el

momento idóneo para comenzar a educarlas, partiendo de la identificación y expresión de emociones, asimilación, comprensión y por supuesto, regulación (Mayer y Salovey, 1997). De esta forma, si nos implicamos como docentes en la educación emocional estaremos construyendo una base sólida en los niños que evitará un mal funcionamiento emocional.

No debemos pasar por alto que, en ocasiones, el comportamiento del alumno se debe a una determinada situación emocional y por tanto, como maestros, entender el funcionamiento emocional, nos puede ayudar a entender mejor su conducta. A estas edades, los pequeños no tienen conciencia de sus emociones y por tanto, tampoco saben gestionarlas, por eso debemos darles recursos para que se puedan enfrentar a las situaciones y puedan ver más soluciones a un problema (Boix, 2007). Gracias al aprendizaje y al trabajo de las emociones, estaremos ofreciendo al niño una buena enseñanza dentro del aula. Las emociones son la base del proceso cognitivo y del razonamiento y despiertan en nosotros la curiosidad por todo lo que tenemos a nuestro alrededor, por tanto, nos ayudan a aprender (Mora, 2013).

Apostando por la IE y la educación de las emociones en los colegios, favoreceremos el aprendizaje, la convivencia y el bienestar. Si el niño se siente a gusto, éste trabajará mejor, sus comportamientos serán más positivos y el rendimiento académico y el bienestar psicológico irán en aumento (Ros, Filella, Ribes y Pérez, 2017). En la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, LOMCE (2013) se apuesta porque desde las Administraciones Educativas se fomente el desarrollo emocional, aunque no se mencionan medidas o áreas puntuales para poner en práctica estos aspectos. De hecho, en muchos centros educativos el trabajo con la IE aparece en objetivos y contenidos transversales.

No obstante, en los últimos años, muchos profesores se apuntan a programas de educación emocional que les ayudan a establecer mejores relaciones laborales y a formar emocionalmente a sus alumnos. Esto es fundamental puesto que si el docente está formado, podrá ofrecerle mejores estrategias a su alumno que le permitirán conocerse mejor a sí mismo y a los demás. Un aspecto nada despreciable de la Inteligencia Emocional es que, tal y como se ha mencionado al principio, ésta se puede

educar y por tanto, se pueden aplicar programas de aprendizaje socio-emocional (Menéndez, 2018), como el que nos ocupa este trabajo.

En todo momento, debemos tener en cuenta las características psicológicas del niño y la etapa en la que se encuentra. Esto nos permitirá planificar y poner en práctica propuestas didácticas apropiadas para los alumnos, como la que se plantea en este proyecto. Además, como futuros docentes adquiriremos junto con los niños habilidades interpersonales que nos permitirán trabajar en grupo para la implantación de propuestas. Por otra parte, podremos reflexionar, interpretar y observar diferentes problemas en el aula, así como facilitar estrategias a los alumnos para resolver sus conflictos de forma pacífica y autónoma (en muchos casos). De esta forma además, contribuiremos a elevar su autoestima y fomentaremos emociones positivas en ellos.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 ANTECEDENTES: DE LA INTELIGENCIA GENERAL HACIA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Son numerosas las definiciones que podemos encontrar sobre inteligencia, pero Ibarrola (2009, p.15) destaca seis puntos fundamentales que nos ayudan a sintetizar este concepto: “capacidad para resolver problemas, capacidad para adaptarse al entorno, capacidad creativa, capacidad para establecer relaciones con los demás, capacidad cognitiva y capacidad general”. Gracias a la inteligencia por tanto, podemos poner en práctica el pensamiento abstracto, así como mejorar la capacidad de aprender y adaptarnos al mundo que nos rodea, Wechsler (1997) (cit. en Mayer, Salovey y Caruso, 2004).

No obstante, para que una inteligencia pueda considerarse como tal, otros autores como Mayer, Caruso y Salovey (1999), afirman que ésta debe cumplir algunos criterios científicamente válidos como que la inteligencia se pueda trabajar como un conjunto de habilidades, que dichas habilidades estén interrelacionadas con otras inteligencias y que aumenten con la edad y la experiencia.

Lo que está claro es que a lo largo del siglo XX se han realizado muchas aportaciones hasta desembocar en las inteligencias múltiples de Gardner (1995). Este autor nos servirá como punto de partida para analizar la IE sobre la que versa este trabajo y así dejar atrás los test de inteligencia que se empezaron a utilizar ochenta años antes con Binet y que, como se ha demostrado no son garantía de una vida exitosa.

Howard Gardner revolucionó el concepto de inteligencia con su obra “La inteligencia múltiple” (1995) y en ella se detallan ocho inteligencias básicas:

La inteligencia lingüística, donde lo que destaca es la riqueza lingüística del alumno, su capacidad de lectura, escritura, fonológica o incluso habilidad para narrar historias.

La inteligencia lógica-matemática, centrada en la resolución hábil de problemas matemáticos. Pero no sólo esto, sino que incluye la capacidad de cálculo y descubrimiento de problemas matemáticos y soluciones en la naturaleza o la búsqueda de relaciones causales y juegos estratégicos.

La inteligencia cinestésica-corporal, donde el individuo que la posee destaca por su conocimiento del mundo a través del cuerpo (se usa éste para expresar emociones). Además, estas personas suelen ser hábiles en el deporte o en la creación de productos (artesanos).

La inteligencia espacial, donde la persona que la posee es capaz de ubicarse espacialmente y visualizar objetos desde diversos puntos. Además, tiene la capacidad para imaginarse determinadas figuras en el espacio, sin necesidad de obtener muchos datos. Centrándonos en la Etapa de Infantil, podemos destacar esta inteligencia en niños que se interesan en puzles, dibujan o “sueñan despiertos”, imaginando determinadas situaciones.

La inteligencia musical, centrada en la sensibilidad, reconocimiento, producción y apreciación de ritmos, tonos y acordes, con la voz o con algún instrumento.

La inteligencia naturalista, en la que se muestra especial sensibilidad y conocimiento por la naturaleza. El niño o adulto que posee esta inteligencia descubre aspectos del medio ambiente que el resto no ven. En lo que respecta a los niños, muestran especial interés por las especies de fauna y flora, así como por los fenómenos naturales.

La inteligencia interpersonal, centrada en la capacidad para entender a los demás (sus sentimientos, emociones, formas de actuar...). Este tipo de niños, o las personas en general que poseen esta inteligencia saben actuar correctamente según el estado de

ánimo de la otra persona porque detectan sus emociones. Como característica, se puede decir que los niños que poseen esta inteligencia son buenos comunicadores y líderes en su grupo porque saben lo que les pasa a los demás y saben cómo actuar con ellos.

La inteligencia intrapersonal, nos permite conocernos a nosotros mismos (nuestros sentimientos, emociones o características internas) y de esta forma utilizar esas emociones adecuadamente y ponerles nombre. Además, esta inteligencia nos permitirá orientar nuestra conducta.

Como vemos, Gardner no tiene sólo en cuenta la parte cognitiva, sino también ciertas inteligencias que recogen lo afectivo (inteligencia interpersonal e intrapersonal). Esto nos lleva a dar un paso más y a considerar no sólo el cociente intelectual (CI) en la inteligencia, sino también la dimensión emocional (las habilidades emocionales) y las habilidades personales o sociales. Atendiendo a lo emocional, podremos guiar nuestra parte cognitiva y alcanzar el éxito en la vida y la satisfacción en nuestra relación con los demás (Ibarrola, 2009).

Como anticipo a la IE que veremos más adelante, también me gustaría hacer una breve alusión a otro de los precursores, Sternberg (1997) y a su aportación del concepto de inteligencia exitosa. Para que ésta se produzca, hay algunos aspectos que deben cumplirse como: tener habilidad para conseguir unos objetivos dentro de un contexto socio-cultural, recurrir a nuestras fortalezas, intentando compensar nuestras debilidades y buscar el entorno más propicio para poder adaptarnos a él. Sternberg (1982), (cit. en Dueñas, 2002) apuesta por la inteligencia como una serie de habilidades en el aprendizaje que se pueden analizar por separado y que a la vez nos ayudan a resolver cuestiones de la escuela o de la vida real. Los componentes (subteorías) más importantes que destaca este autor son:

El componencial: aspectos cognitivos con los que podemos aprender y poner en práctica tareas inteligentes (relación entre inteligencia y nuestro interior).

El experiencial: con el que podemos dar la respuesta adecuada a determinado problema según nuestras experiencias a lo largo de la vida.

El contextual: por el que se entiende nuestra adaptación al entorno.

De esta forma, podemos comprobar que el equilibrio de estos tres componentes garantiza esa inteligencia exitosa a la que se aludía en un principio.

4.2 VÍNCULO ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA PSICOLOGÍA POSITIVA

La psicología positiva es un movimiento nacido en Estados Unidos como alternativa o renovación de la psicología general (Seligman, 1998) (cit. en Park, 2015). Centra su atención en las cualidades y características positivas de las personas, así como en las fortalezas (que contribuyen a un correcto desarrollo) que tenemos en nuestras vidas (Park, Peterson y Sun, 2013).

La psicología positiva intenta abordar los aspectos positivos del desarrollo que complementa a la psicología general, dando una respuesta científica y ayudando a resolver, no sólo problemas de salud mental, sino aportando conocimientos que nos permitan alcanzar mejor calidad de vida y bienestar. Algunas variables como el humor, el optimismo o las emociones positivas, son determinantes en la psicología positiva (Vera, 2006). Siempre se ha puesto el foco en todo lo que amenaza nuestro bienestar (la tristeza o el miedo), pues, en definitiva, es lo que nos da la voz de alarma de que los problemas pueden alcanzar mayor magnitud. No obstante, existe otro lado positivo que merece la pena ser abordado (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). “La felicidad deriva de la identificación y el cultivo de las fortalezas y de su uso cotidiano en el trabajo, el amor, el ocio y la educación de los hijos” (Seligman, 2011, p.14)

Según Park y colaboradores (2013), las claves de la psicología positiva para lograr una buena vida son: las experiencias subjetivas positivas (felicidad o *fluir*), los rasgos individuales positivos (fortalezas de carácter o talentos), las relaciones interpersonales positivas (compañerismo) y las instituciones positivas (familia o escuela). Si todas convergen, las personas lograrán su mejor estado. No obstante, muchas veces, en las experiencias personales se mezcla lo positivo y lo negativo. Esto supone un desafío, porque tenemos que identificar lo que hacemos bien y utilizar nuestras fortalezas y cualidades para resolver los problemas que surjan. De esta forma, se puede decir que las crisis ponen al descubierto nuestras fortalezas de carácter.

La psicología positiva por tanto, se basa en tres pilares, según Seligman (2011): los rasgos positivos de la personalidad (virtudes, fortalezas y aptitudes), el entorno positivo (la familia o una escuela donde se fomente el desarrollo positivo) y las experiencias positivas de la vida (las emociones positivas). En este último punto es donde confluye la IE y la psicología positiva.

Seligman (2011) (cit. en Park, 2015) relacionó la emoción de felicidad con un término más amplio que denomina “florecimiento”. Éste se incluye en el bienestar de las personas y se apoya en:

- las emociones positivas (aspecto abordado en la IE) y que implica felicidad, satisfacción y placer.
- el compromiso (implica la participación en actividades que nos permiten experimentar la sensación de “fluir”, es decir de realizarnos como seres humanos y generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social (Bisquerra, 2008) (cit. en Oliveros, 2018)
- las relaciones con significado (en las que conectamos con las personas y donde buscamos que las acciones que llevamos a cabo tengan un propósito)
- el logro (éxito).

Estos cinco pilares definen su modelo (PERMA) y contribuyen al bienestar físico, psicológico y social. Por lo tanto, se puede decir que las buenas relaciones con los demás y la implicación en las actividades es lo que nos hará felices y no, la posesión de objetos materiales (Park et al., 2013).

Muchos estudios demuestran que las habilidades emocionales (propias de la IE) están relacionadas con el bienestar de los niños, con su relación con el entorno y por tanto, con el desarrollo óptimo, que propone la psicología positiva. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

No obstante, para la IE, las emociones son funcionales y permiten a las personas adaptarse a la sociedad y tener un desarrollo personal más exitoso. De hecho, desde la IE se justifica la necesidad de expresar esas emociones (tanto positivas como negativas) en determinadas situaciones, puesto que muchas veces, los retos a los nos permiten

enfrentarnos estas emociones pueden suponer una gratificación en un futuro (Park, et al., 2013).

Por este motivo, podemos relacionar directamente la psicología positiva con la inteligencia emocional que nos ocupa este trabajo, puesto que cuanto mejor conozcamos nuestras emociones y las de los demás, más capaces seremos de afrontar situaciones difíciles y mejor nos sobrepondremos a las experiencias negativas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

Lo importante, al fin y al cabo es que los conocimientos de la psicología positiva y de la inteligencia emocional sean difundidos a través de la educación emocional, como veremos en puntos posteriores, para que los niños desarrollen competencias en la vida que les permitan lograr un mayor bienestar físico, psicológico y social (Bisquerra y Hernández, 2017).

4.3 ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?

La idea original de la inteligencia emocional aparece con Mayer y Salovey (1990) (cit.en Oliveros, 2018). Estos autores reciben influencia Gardner o Sternberg, entre otros, pero se centran más en una inteligencia donde el foco está puesto en tres aspectos que forman parte del procesamiento y adaptación a la información afectiva Mayer y Salovey (1993) (cit. en Bisquerra et al., 2015):

- Valoración y expresión de las emociones propias y ajenas.
- Regulación emocional propia y en los demás.
- Uso de las emociones de forma adaptativa.

Pese a que Mayer y Salovey fueron los primeros en acuñar este término, la Inteligencia Emocional se popularizó con Goleman (1995). Siete años después de la primera definición, Mayer y Salovey (1997) decidieron hacer una revisión e incluyeron la comprensión emocional en su definición.

En general, estos autores se centran en aspectos más cognitivos, en concreto en las habilidades, mientras que los modelos de Goleman o Bar-On son considerados como

modelos mixtos o basados en rasgos de comportamiento y personalidad, como por ejemplo, la empatía, la impulsividad o el optimismo (Extremera y Berrocal, 2003).

Otros autores como Shapiro (1997) consideran que la inteligencia emocional se identifica con las cualidades emocionales necesarias para lograr el éxito, entre ellas se destaca, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control del carácter, la capacidad de adaptación, la simpatía o el respeto, entre otros.

En definitiva, lo que queda claro es que la inteligencia emocional nos permite crecer personalmente, pues incluye problemas emocionales a los que nos enfrentamos cuando mantenemos relaciones sociales. En otras palabras, la IE nos hace poner en funcionamiento el razonamiento con las emociones que percibimos relacionándonos con los demás y además nos ayuda a razonar sobre las emociones que sentimos en nuestro interior. La inteligencia emocional cumple con las premisas para considerarse una inteligencia estándar (Mayer et al., 1999). A continuación pasaremos a describir los modelos más importantes a los que estamos aludiendo.

4.3.1. MODELO DE HABILIDADES MAYER Y SALOVEY

Este modelo de Inteligencia Emocional (IE) se centra en las habilidades mentales, favoreciendo que la información que nos llega a través de las emociones pueda ayudarnos a conseguir un procesamiento cognitivo adecuado (Fernández- Berrocal y Ruiz, 2008).

Centrándonos en la definición exacta del modelo, podemos desatacar que Mayer y Salovey (1997) (cit. en Mayer, 2005) afirman que la IE es:

La capacidad para razonar sobre las emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento. Esto incluye las habilidades para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones como ayuda al pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente las emociones de modo que promuevan un desarrollo emocional e intelectual (p. 36).

Según estos autores, las habilidades que se van poniendo en práctica gracias a la inteligencia emocional nos permiten solucionar los problemas y adaptarnos eficientemente a nuestro entorno, comprendiendo, regulando y experimentando diferentes emociones. Mayer y Salovey (1990) (cit. en Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

En el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997) se identifican cuatro ramas de las habilidades emocionales que forman parte del concepto Inteligencia Emocional; siempre partiendo de los procesos psicológicos más básicos (percepción emocional) hasta llegar a otros más complejos (regulación). En todo momento, estos autores señalan que la IE evoluciona con la edad y la experiencia. A continuación, se explicarán cada uno de esos procesos, según Mayer y Salovey (1997).

Percepción, evaluación y expresión de las emociones.

Aquí encontramos la habilidad para identificar emociones, estados físicos y sensaciones fisiológicas y pensamientos asociados. También se incluye la identificación de las emociones en los demás, según su comportamiento, lenguaje y aspecto. O la habilidad para expresar nuestras emociones y mostrar las necesidades asociadas a esos sentimientos y a los sentimientos que percibimos en los demás. Este último aspecto incluye la habilidad para distinguir entre sinceridad e hipocresía en las emociones que vemos en los demás (Bisquerra et al., 2015)

Este primer apartado es básico para trabajar las habilidades que se desarrollarán a continuación. Incluso nos sirve para detectar señales afectivas que nos permitan comportarnos y tomar decisiones con respecto a los demás.

Facilitación y asimilación emocional.

Este nivel incluye asimilar experiencias emocionales en nuestra mente, valorar las emociones, sensaciones y pensamientos o dejar que las emociones que sentimos nos guíen (Mayer et al., 1999). Gracias a la inteligencia emocional nos damos cuenta de que las emociones influyen en nuestra forma de pensar y de procesar la información. Esa información emocional que añadimos a nuestras estructuras mentales facilita nuestro pensamiento y nos ayuda a asimilar nuevos datos o a descubrir nuevas perspectivas dentro de un mismo tema (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

De hecho, las emociones negativas, en muchos casos facilitan el pensamiento y nos hacen centrarnos en los detalles. Nos conducen al análisis de los errores y a razonar de manera deductiva (Mayer y Salovey, 1997). Mientras que las emociones positivas nos transportan a un pensamiento más creativo que nos ayuda a relacionar aspectos aparentemente sin conexión (Palfai y Salovey, 1993).

Comprensión y análisis de las emociones: conocimiento emocional.

En nuestras estructuras mentales tenemos un esquema que nos permite interpretar la información emocional. Si tenemos la habilidad para conocer nuestras emociones, podremos comprenderlas, intentaremos establecer uniones entre los pensamientos y sentimientos, así como comprender las consecuencias que conllevan determinadas emociones. De hecho, si comprendemos nuestros sentimientos, podremos comprender los de los demás (empatizar) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Según Mayer (2005, p.36), la comprensión emocional implica que las personas tengan la suficiente habilidad para saber “en qué circunstancias la intensidad emocional se reduce y se incrementa, y cómo un estado emocional lleva a otro”. Además, gracias a la comprensión podemos entender la relación entre las emociones y los hechos/situaciones que los producen.

Es importante entender que no todos tenemos los mismos sentimientos frente a las mismas personas o en las mismas situaciones y que cada uno siente unos miedos, alegrías, enfados o tristezas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Regulación emocional.

Es la habilidad para manejar, dirigir o moderar de forma racional nuestras emociones, tanto positivas como negativas. Es necesario entender y expresar cómo nos sentimos y emplear de manera adecuada esas emociones para incorporarlas a nuestra forma de pensar (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). La regulación emocional implica además, mantener o cambiar nuestras emociones frente a determinadas situaciones, o manejar los sentimientos para conseguir el resultado que queremos Chapin (1942) (cit. en Mayer, 2005). Por ejemplo, saber calmarse después de un enfado o poder tranquilizar

a otra persona. Incluye tanto la habilidad para manejar nuestras emociones, como las de los demás, intentando apaciguar las emociones negativas e incrementando las positivas.

Mayer, Salovey y Hsee (1993) (cit. en García, 2003) señalan dos aspectos importantes que ayudan en la autorregulación de las emociones: la predisposición positiva para autorregularse y el interés por usar determinados comportamientos y estrategias para controlar nuestros sentimientos.

En este punto, es importante destacar la automotivación, pues si somos capaces de regularnos, seremos capaces de emplear las emociones que más nos benefician para lograr un objetivo, afrontando las dificultades de la mejor forma posible (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). Algunos estudios recientes de autoras como Ivcevic y Eggers (2021) afirman que la regulación emocional puede favorecer variables afectivas del éxito, como el orgullo/satisfacción dentro del aula, emoción que se trabajará en la propuesta didáctica que aparece más abajo.

4.3.2. MODELOS MIXTOS

Extremera y Fernández-Berrocal (2005) destacan que en el modelo mixto, la IE engloba un cúmulo de competencias socio-emocionales, aspectos sobre la personalidad y la motivación, así como habilidades cognitivas. Es más, otros autores como Bisquera et al. (2015) consideran que algunos artífices de este modelo, como Goleman, ni siquiera dan una definición clara de IE, sino que va añadiendo cualidades que forman parte de dicho concepto.

En estos modelos mixtos podemos destacar al propio Goleman (1995) y a Bar-On, (2000) entre otros.

4.3.3. EL MODELO DE GOLEMAN (1995)

En este modelo, Goleman (1997) (cit. en Perpiñán, 2013, p.19) considera la inteligencia emocional como “una habilidad para motivarse, para resistir frustraciones, controlar impulsos, así como, una capacidad para demorar gratificaciones, regular estados de

humor y desarrollar la empatía. Además, considera que el cociente emocional garantiza mayor éxito que el cociente intelectual”.

Goleman (2010) considera la inteligencia emocional como un antecedente a las competencias emocionales. Las competencias seguirán a la inteligencia siempre que se tenga el aprendizaje adecuado. Los componentes de la IE que propone este autor son los siguientes:

-El conocimiento de las propias emociones. La IE nos permite reconocer los sentimientos cuando se están produciendo y etiquetarlos correctamente.

-El manejo de las emociones. Si nos damos cuenta de las emociones que se están produciendo en nosotros, podremos canalizarlas y expresarlas adecuadamente en sociedad. Manejando las emociones conseguimos regular nuestro comportamiento.

-La automotivación. Esto supone un control de nuestros impulsos y comportamientos, unido a una capacidad para poder retrasar las gratificaciones. La capacidad de una persona para motivarse le posibilita obtener un mayor éxito en un futuro (Perpiñán, 2013).

-El reconocimiento de las emociones de los demás.

-El establecimiento de las relaciones. Entendida como la capacidad para expresar las propias emociones y la de comprender la de los demás. Esto hace que el funcionamiento social sea más adaptado (Perpiñán, 2013).

Después de presentar su modelo de IE (Goleman, 1995), este autor realizó otro, más centrado en el ámbito de los recursos humanos (Goleman y Boyatzis, 1998) (cit. en Bisquerra et al., 2015). No obstante, el más útil de todos los modelos que ha realizado este autor es el de 2001, tal y como proponen Bisquerra y colaboradores (2015). En él se separan las competencias personales de las sociales y se agrupan en dos grupos (regulación y reconocimiento). Véase tabla en **anexo 1**.

4.3.4. MODELO DE BAR-ON (1997)

El modelo de inteligencia emocional y social de Reuven Bar-On (1997) (cit. en Bisquerra et al.2015), destaca por la importancia que presta a la expresión emocional y al comportamiento social y emocional inteligente, apoyándose en las ideas de Darwin

sobre la adaptación emocional para la supervivencia. Otra de sus grandes influencias proviene de Thorndike con sus aportaciones sobre la inteligencia social en el rendimiento (Bar-On, 2006).

Según el modelo de Bar-On (2006) la inteligencia emocional-social está compuesta por una serie de competencias socio-emocionales y habilidades que nos permiten expresarnos, relacionarnos y entender a los demás, así como hacer frente con éxito a los problemas y presiones diarias. Este autor diferencia entre cinco aspectos de inteligencia emocional, donde cada uno de ellos está compuesto por varios subgrupos:

Inteligencia intrapersonal: permite entender nuestros puntos fuertes y débiles y expresar sentimientos adecuadamente. Incluye la autoconciencia emocional, asertividad, autoestima e independencia.

Inteligencia interpersonal: se refiere a la capacidad de concienciarnos sobre nuestras emociones y las necesidades de los demás. Incluye empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.

Adaptabilidad en la solución de problemas.

Gestión del estrés, entendida como tolerancia al estrés y regulación de impulsos.

Estado de ánimo.

Bar-On (2000) (cit. en Bisquerra et al., 2015) también realizó una revisión de su modelo y llegó a la conclusión de que había cinco factores que se debían excluir de la lista para considerarlos simplemente como “facilitadores” de la inteligencia socioemocional. Nos referimos al optimismo, la autorrealización, la felicidad, la independencia y la responsabilidad social. A partir de aquí, el modelo de Bar-On (1997) (cit. en Bisquerra et al., 2015) se considera como un modelo de inteligencia emocional rasgo.

A modo de resumen, podemos decir que, para Bar-On ser emocional y socialmente inteligente pasa por adaptarse a los cambios sociales de manera flexible y tomar decisiones gestionando adecuadamente nuestras emociones, siendo optimistas y motivándonos (Bar-On, 2006).

4.3.5. OTROS MODELOS.

Ya hemos destacado los modelos más importantes sobre inteligencia emocional, pero no podemos pasar por alto otros, como el de Petrides y Furnham (2001), el modelo de inversión multinivel de Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann (2003) o el de Mikolajczak (2009).

El modelo de inteligencia emocional de Petrides y Furnham (2001) sigue los pasos de los principales modelos de inteligencia emocional rasgo (Bar-on, 1997; Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990), pero además, en él se hace una distinción entre la IE de rasgo (autoeficacia emocional), entendida como las habilidades propias que nosotros consideramos que tenemos, e IE de capacidad (capacidad cognitivo-emocional), donde “encontramos habilidades reales que se relacionan con la emoción y que deberían ser medidas con un test de rendimiento máximo” (Petrides y Furnham, 2006, p.553). Para estos autores en definitiva, la IE estaba relacionada con las dimensiones de la personalidad y por tanto, ésta se debe considerar como un conjunto de rasgos relacionados con el afecto.

En lo que respecta al modelo de Zeidner y colaboradores (2003), éste destaca por las “multifacetas” de la inteligencia emocional, es decir, la IE debe analizar tanto los niveles de regulación emocional a los que hace mención, como a las cualidades personales, que también valora en su modelo. En este sentido, se puede decir que la IE se va construyendo peldaño a peldaño basándonos primero en el temperamento, después en el aprendizaje de reglas y por último, llegaríamos a la comprensión y regulación emocional Zeidner y colaboradores (2003) (cit. en Bisquerra et al., 2015).

Por último, del modelo de Mikolajczak (2009) se puede decir que es una adaptación del modelo de IE de Mayer y Salovey (1997). La diferencia entre uno y otro es que, Mikolajczak plantea su modelo, como un modelo de competencia emocional y no centrado en la IE, hecho que sorprende, siendo la base de la que parte (Bisquerra et al., 2015). Según Mikolajczak (2009) cada persona tiene emociones diferentes y esas diferencias individuales han sido objeto de debate durante años. Unos consideran esas diferencias como una forma de inteligencia y otros, como un rasgo de personalidad.

Este autor distingue tres niveles: el primero hace alusión al conocimiento de las emociones, el segundo comprende las habilidades emocionales y el tercero hace alusión a la disposición a tener esas emociones. No obstante, este autor hace hincapié en determinar los déficits en las competencias emocionales y se propone como objetivo buscar un tratamiento o entrenamiento adecuado, para compensarlos.

4.4 EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Es tarea, tanto de las familias como de las instituciones dotar a los niños de unas habilidades emocionales que les permitan lograr ese desarrollo integral al que tanto se hace mención en el Decreto 122/2007. Desde los colegios y a través de la acción tutorial, los maestros pueden poner en práctica alguno de los programas que se detallan a continuación para conseguir que los niños se conozcan en un primer momento. A partir de ahí, podremos trabajar con ellos las habilidades principales de la IE (identificación y expresión, facilitación, comprensión y regulación).

4.4.1. PANORÁMICA DEL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS 3 A LOS 6 AÑOS.

Desde los primeros meses de vida, ya observamos en el niño alguna manifestación de sus emociones. Las emociones primarias que observamos son la alegría y el enfado. Después encontraríamos la sorpresa, el enfado, la tristeza y el miedo (todas entre los seis y ocho meses). Más adelante, le seguirían emociones autoconscientes entre las que destacamos la empatía, la envidia, vergüenza o celos (entre los 18 y 24 meses). Y por último, el orgullo, la timidez, la culpa y el desprecio (a partir de los 2 años y medio). Estas últimas vienen condicionadas por cómo actúan los adultos con los menores y las respuestas que les dan (Braza, Sánchez y Carreras, 2016).

No obstante, centrándonos en el ciclo que nos ocupa, es importante señalar que entre los 2 y los 4 años, los niños ya han aprendido a confiar en sí mismos y esto es básico para que puedan poner en práctica su autonomía (Ibarrola, 2009).

Por otra parte, en torno a los 3 años también podemos ver cómo el niño empieza a organizar sus ideas y a entender la “causa-efecto” que producen sus emociones tanto

para él, como para otros. Poco a poco, las experiencias que vayan teniendo con dichas emociones, le ayudará a regular y a controlar sus impulsos, aunque cuando verdaderamente se refuerza el autocontrol emocional es entorno a los 5 años. A través de prueba y error, el niño aprenderá a relacionar determinados pensamientos y emociones con experiencias (Greenspan y Thorndike, 1997).

Estos últimos autores también destacan que, tanto la conciencia emocional como el uso de ideas sobre las emociones se producen entre los 18 meses y los dos años y medio, por lo que el menor ya puede practicar juego simbólico y recordar algunos hechos emocionales significativos para ellos. De ahí que sea factible introducir desde estas edades la educación emocional a través del juego, pues realidad y ficción están muy unidas.

Por otra parte, a partir de los 4 años y medio, podemos decir que ya tienen consolidada la habilidad de “fingir” alguna emoción y son perfectamente capaces de expresar dichas emociones con gestos. (Ibarrola, 2009). Se muestran mucho más capaces de comunicar sus emociones y de tener relaciones interpersonales más complejas. De ahí, que haya más conflictos entre iguales (Greenspan y Thorndike, 1997).

También debemos destacar otra capacidad que se refiere a la comprensión de las intenciones y emociones de los demás. Es lo que se conoce como “teoría de la mente”. Hasta los 4 años no se empieza a desarrollar esta capacidad que permite conocer los pensamientos e intenciones que tienen los demás. Y por último, a partir de los 5 años, ya podemos decir que cada niño va mostrando sus individualidades según el entorno en el que se mueve (Bisquerra et al. 2015). En la tabla que se incluye en el **anexo 2** podemos ver algunos hitos del desarrollo emocional del niño.

4.4.2. PROGRAMAS DE IE PARA EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL.

En España, el primer programa para trabajar la IE desde el aula, lo encontramos con Díez y Martí (1998). Con el título “La educación emocional: estrategias y actividades para la educación infantil”, estos autores consiguieron poner en marcha un programa en el que se trabajaba el conocimiento y control de las emociones, el esfuerzo para que los niños logran sus metas y la habilidad para relacionarse y ser capaz de entender a los

demás. Gracias a este programa además se fomentaban las interacciones positivas en clase y se mejoraban las relaciones grupales. Además de favorecer el desarrollo integral del niño y el fomento de actitudes prosociales de respeto y tolerancia.

Siguiendo el modelo mixto de inteligencia Emocional de Goleman (1995), estos autores hacen una propuesta en la que se trabajan a lo largo de cinco bloques: el conocimiento de sí mismo, el control de los sentimientos, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

Otro de los programas que merece la pena destacar es el de Ibarrola (2001) “Sentir y pensar”, quien propone un programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 6 años en el que se presentan seis actividades repartidas en bloques. Para que el programa sea eficaz, la educación emocional debe comenzar en Educación Infantil y seguir su evolución en etapas posteriores. En este programa, la idea es ayudar a los niños para que sean personas emocionalmente estables y muestren una actitud positiva en su día a día. Del mismo modo, se intenta que los menores sepan expresar y controlar sus sentimientos y reconozcan emociones en los demás. También se apuesta porque tengan autonomía y tomen decisiones adecuadas para resolver conflictos y dificultades. Por tanto, este programa sigue las directrices del programa de habilidades de Mayer y Salovey (1997) apostando por el conocimiento emocional y la regulación. Además, apuesta por trabajar habilidades socio-emocionales y una adecuada autoestima en el menor.

Garaigordóbil (2007) también presenta “Programa Juegos 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años” gracias al cual, a través de actividades se consigue estimular el desarrollo emocional de los alumnos del Segundo Ciclo de Educación mejorando la conciencia emocional, poniendo en práctica la regulación emocional, la autoestima, las habilidades socioemocionales y las habilidades para la vida. Esta autora destaca por el diseño de un programa basado en la creatividad y el juego cooperativo.

López (2010) presenta “Educación emocional. Programa para 3-6 años”. Este programa es otra de las propuestas destacadas ya que contiene actividades que intentan favorecer

el desarrollo de los niños desde un punto de vista integral y preventivo. Gracias a las aportaciones de esta autora, se trabaja la conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida. Este programa apuesta por actividades en las que los niños aprenden de forma manual y a través del diálogo o jugando a poner nombre a sus emociones y a compartirlas con los demás (de forma activa). Con ejercicios básicos también consiguen que el alumno asocie las emociones a determinadas situaciones. De esta forma se favorece el desarrollo de la conciencia emocional y la empatía.

“Cultivando emociones” Educación emocional de 3 a 8 años, es otro programa que merece la pena ser nombrado (Caruana y Tercero, 2011). Este proyecto, realizado por un grupo de profesores del Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de Alicante para estudiantes de Secundaria, se adaptó posteriormente a Educación Infantil con una programación concreta. Este programa se apoya en el modelo mixto de IE de Goleman y con él se consigue favorecer el desarrollo social-afectivo, regular las emociones negativas, desarrollar competencias sociales para lograr el bienestar individual y grupal y tomar conciencia de las emociones para evitar conductas violentas. Los contenidos por tanto que encontramos en este programa incluyen el autoconocimiento emocional, autoestima, autocontrol emocional, empatía, habilidades sociales y de comunicación y resolución de conflictos.

A nivel internacional, podemos destacar un programa basado en aspectos sociales y emocionales que tiene por nombre “Reconocimiento, Comprensión, Etiquetado, Expresión y Regulación de las Emociones” (RULER) Maurer y Brackett, (2004) (cit. en Curci, Lanciano y Soleti, 2014). Este programa sigue las pautas del modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) y se centra en promover el desarrollo positivo en los menores apoyándose en el buen clima y afecto entre profesores y alumnos dentro del aula. Además, donde se aplica “RULER” se observa una mayor capacidad de liderazgo, autonomía y mejores resultados académicos a final de curso en los alumnos. Unido a esto, se puede decir que los maestros que han utilizado este programa, en concreto en España, centran más su atención en los intereses y motivaciones de los alumnos en sus aulas y por supuesto, incrementan sus habilidades en cuanto a comprensión y regulación

emocional, así como satisfacción en su trabajo (Castillo-Gualda, García, Pena, Galán, y Brackett, 2017).

Por último, es importante hacer mención a los pioneros de estos programas Goleman y Growald (1994) (cit. en Ibarrola 2009), quienes pusieron el foco de atención en la educación emocional y en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Esta es la base sobre la que se asientan algunos de los programas anteriormente expuestos. La asociación estadounidense Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) es el germen de donde parte la promoción de la educación emocional y que ha permitido su expansión por todo el mundo. En España con la versión ASE (“aprendizaje social y emocional”) podemos poner en práctica desde la Educación Infantil competencias de tipo social y emocional que complementan a otras competencias de carácter cognitivo (Bisquerra et al. 2015).

4.4.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA.

La inteligencia emocional de los niños es un proceso gradual y continuo de aprendizaje donde el alumno va adaptándose con distintas estrategias a las experiencias emocionales que se le presentan. Y así, poco a poco, va controlando las emociones, según va entendiendo las causas que las originan. (Dueñas, 2002).

Los maestros deben ofrecer al niño estrategias que les permitan tener bajo control o reducir su ansiedad e impulsividad en el aula. Esto les permitirá atender mejor, favorecerá su capacidad cognitiva y les servirá para tener un mayor equilibrio emocional Escámez (2002) (cit. en Dueñas, 2002).

Según Mayer (2005), existe una relación directa entre la IE y el comportamiento social. Si el niño presenta una adecuada IE, su comportamiento social será más positivo, y viceversa, puesto que un bajo nivel de IE es un indicativo para saber que el alumno presentará problemas de comportamiento. Se ha comprobado que existen cuatro aspectos que están relacionados con la IE y que son fundamentales para evitar problemas de conducta en los alumnos dentro del aula: las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Mantener relaciones con los demás de calidad nos ayuda a sentirnos mejor. Es más, una alta IE nos ayuda a conocer nuestras emociones y sentimientos y manejarlos para adaptarnos y comprender a los demás. Algunos estudios recientes apuestan por la relación entre la IE y unas adecuadas relaciones interpersonales. Según Ivcevic y Eggers (2021), una persona que sea capaz de gestionar su enfado adecuadamente, (controlando y ajustando sus reacciones), podrá resolver mejor los problemas y tendrá una relación más satisfactoria con su entorno. Debemos tener en cuenta que las actividades grupales y las relaciones con sus iguales, favorecen el bienestar y el aprendizaje de los alumnos (Bisquerra y Hernández, 2017). Por eso, debemos propiciar dinámicas de grupo, como las propuestas en la programación que aparece en el último apartado de este trabajo.

En cuanto al bienestar psicológico y su relación con la inteligencia emocional, podemos decir que, ya que la IE está unida al razonamiento, al procesamiento de la información y a la interacción emoción-cognición, esto hace que la persona tenga un mejor conocimiento de dichas emociones, una conducta más adaptativa personal y social, lo que le hará por tanto lograr mayor bienestar subjetivo. Por tanto, a mayor IE, menores síntomas de ansiedad, depresión y mejores estrategias para resolver conflictos, de ahí que el bienestar sea mayor (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

Si ponemos el foco en el rendimiento académico podemos ver que los estudiantes que manejan mejor sus emociones y que presentan competencias emocionales como la autoestima, presentan en muchas ocasiones, mejor rendimiento académico. Si los niños aprenden a regular sus emociones en el aula, no sólo experimentarán menor ansiedad, sino que todo esto le ayudará a rendir más en clase (Ros et al., 2017). Otros autores no sólo refuerzan esta teoría, sino que también destacan la importancia de la IE de los maestros, ya que si ellos interactúan de forma eficaz emocionalmente con los estudiantes, las probabilidades de éxito académico son mayores. Por tanto, el Cociente Intelectual (CI) tanto de profesores como de alumnos no es suficiente para garantizar un buen rendimiento académico, es necesaria la IE de ambas partes (Curci et al., 2014).

Los profesores son fundamentales para crear un clima de confianza en el aula y bienestar subjetivo en sus alumnos. De esta forma, los niños podrán mostrarse tal como son y poner en práctica sus habilidades emocionales. En las aulas existen cantidad de

emociones de logro (esperanza, orgullo, alegría, etc.) que son necesarias para la motivación o el aprendizaje y por tanto, están relacionadas con el rendimiento escolar. Pero no sólo eso, sino que también contribuyen a la identidad y el bienestar de los niños Pekrun (2011) (cit. en Curci et al., 2014).

Por último, en lo que respecta a las conductas inadecuadas dentro del aula y su relación con la IE, podemos decir que hay estudios que demuestran que una mayor IE es sinónimo de una impulsividad menor y de una actitud menos agresiva en los menores. Hay que tener en cuenta que si se fomenta una conducta positiva en el niño, ésta le permitirá distinguir emociones, corregir las emociones negativas y extender en el tiempo las que les producen placer (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). No obstante, algunas de las conductas disruptivas que vemos en la clase de infantil, se han originado previamente en el ámbito familiar, donde también debemos trabajar la IE al unísono con la maestra.

4.4.4. IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES POSITIVAS EN LOS ALUMNOS.

Partiendo de la psicología positiva, podemos decir que, desde la infancia se tienen que potenciar las emociones positivas educando a niños para que sepan afrontar adecuadamente contratiempos futuros. En definitiva, se trata de ayudarles a buscar la felicidad y el bienestar. En ocasiones, aunque una persona no esté muy dotada de emociones positivas, puede ser igualmente feliz, ya que la cuestión radica en que las personas felices recuerdan más acontecimientos positivos que negativos (Seligman, 2011).

Según Fredrickson (2013, p.6) tener una salud mental buena está asociado a un alto grado de positividad. Así, “las personas que tienen más capacidad para extraer las emociones positivas de los acontecimientos cotidianos, están más destinadas a prosperar”. La alegría y el interés por las cosas, nos ayudan a afrontar mejor situaciones adversas (resiliencia) y a conseguir mayor satisfacción en la vida. En el fondo, podemos decir, según Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels, y Conway (2009) que, tanto emociones positivas como resiliencia se retroalimentan. Además, las emociones

positivas nos ayudan a disfrutar más de lo que nos rodea a lo largo de nuestra vida y tienen efectos muy beneficiosos a nivel psicológico.

Avia y Vázquez (2011) afirman que, estas emociones, aumentan la creatividad, facilitan la resolución de problemas, mejoran la capacidad de resistir al dolor, etc. Esto nos demuestra por tanto que, la felicidad está más relacionada con la salud mental que con la física y que la emoción positiva y por consiguiente, la felicidad que conlleva, son la base para el bienestar y la prosperidad en la vida.

La gratitud es otra de estas emociones positivas que influyen en la felicidad puesto que aumenta el optimismo y la satisfacción/orgullo. Supone una motivación en los niños; es más, gracias a dicha gratitud podemos vislumbrar el orgullo que van a sentir los niños por las tareas bien realizadas (satisfacción) y el afecto positivo que se despierta entre ellos (Tian, Du, y Scott, 2015). La figura de los padres y de los profesores es fundamental para ayudar a los menores a expresar esa gratitud que sienten, sobre todo en la Etapa de Infantil, que abordamos en el programa expuesto en el siguiente punto. Por tanto, gracias al impulso de los adultos de referencia, el niño adquiere compromiso con la escuela y su grado de agotamiento físico y mental, es menor, si ponen en práctica la gratitud hacia los que le rodean (Wandell, 2016).

El enriquecimiento con estas emociones positivas disminuye la vulnerabilidad en las personas y fomenta relaciones y climas emocionales y sociales positivos que desembocan en un aprendizaje más rápido en el niño. Sentirse agradecido por ejemplo, supone seguir ampliando nuestro aprendizaje positivo y contribuye a construir en nosotros cierto optimismo (Fredrickson, 2003; Tian et al., 2015).

Aunque nos centremos en el fomento de las emociones positivas, no podemos olvidarnos de las negativas, puesto que son muy útiles para la supervivencia. Éstas nos permiten pasar del pensamiento a la acción rápidamente y nos ayudan a prevenir otros aspectos, como el rechazo o el aislamiento. Por eso, es importante señalar que las emociones negativas, también son adaptativas y necesarias. Aunque no tienen ese “poder” para destacar las habilidades que parecen tener las emociones positivas (Hervás, 2009). La gratitud, la serenidad o la alegría, no parecen tan prácticas como las emociones negativas, pero curiosamente nos ayudan a resolver problemas relacionados

con el crecimiento y el desarrollo personal. Es decir, las emociones positivas, nos cambian la forma de pensar;” “nos preparan para tiempos difíciles posteriores y nos ayudan a tener recursos personales duraderos” (Fredrickson, 2003 p. 332).

Al fin y al cabo, lo importante es hacer al niño disfrutar y que recuerde las experiencias vividas ya que esto les ayudará, como nos ocurre a los adultos, a conceder prioridad a lo que realmente merece la pena. Estos recuerdos y sus resultados permanecerán en su memoria mucho tiempo después de que se produzca esa emoción positiva. Siempre debemos buscar un significado positivo en las adversidades, ya que así podremos resolver eficazmente muchos de nuestros problemas (Fredrickson, 2003).

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL.

5.1 CONTEXTUALIZACIÓN.

La propuesta planteada se centra en un grupo de 20 alumnos de 3 y 4 años de edad, pertenecientes a un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) público, de Valladolid. El aula analizada, presenta menores procedente de todas las clases sociales y algunos de ellos, de etnia gitana, pero sin ningún tipo de Necesidad Educativa Especial (NEE), hasta el momento.

Con esta intervención se busca trabajar y desarrollar la inteligencia emocional en el aula desde un punto de vista práctico. En concreto se intentará que los niños, no sólo identifiquen emociones básicas (alegría, miedo, enfado y tristeza), sino que, además comprendan, regulen e incluso asimilen algunas de esas emociones. Además, incluiremos en la propuesta algunas emociones más complejas para ellos, como la gratitud y el orgullo, ya que se está trabajando de manera transversal en el aula.

Por otro lado, se les iniciará en el desarrollo de sus habilidades de relación social con los demás, lo que contribuirá al desarrollo de su inteligencia social con el fin de mejorar la interacción con los demás, mejorar el clima de aula y su bienestar personal.

Siempre se tendrá en cuenta la etapa en la que se encuentra el alumno (preoperacional, de 2 a 7 años). En este momento, el niño presenta una inteligencia intuitiva donde la curiosidad, el aprendizaje de vocabulario y el juego simbólico son algunas de sus características principales Piaget (1947) (cit. en Castaño, 2006). Si consideramos, los subestadios de la inteligencia sensorio-motriz, a los que alude este autor, podemos decir además que, el animismo también presente en el aula, pues los niños atribuyen cualidades humanas a muchos seres inanimados de su alrededor. Por eso, introduciremos la fantasía y la personificación con marionetas para trabajar alguna de las actividades planteadas.

La propuesta se realizará en sesiones, grupales y después del recreo. Todas tendrán una duración de 5 a 10 minutos y algunas de ellas, se repetirán para reforzar los objetivos. En ellas, los alumnos realizarán puestas en común sobre las cuestiones planteadas y pondrán en práctica sus habilidades lingüísticas. En todo momento, se seguirá un orden lógico, planteando primero las emociones básicas, su identificación, comprensión, regulación... y después se pasará a emociones más complejas y a algunas actividades donde se fomenten las relaciones positivas sobre los compañeros.

Las sesiones que se detallan a continuación, suponen la introducción de un programa estable para trabajar la inteligencia emocional en el aula, pues hasta el momento, en la clase sólo se realiza la lectura de algún cuento relacionado con las emociones o alguna actividad puntual, pero no existe una programación completa centrada en la inteligencia emocional. Además, es importante destacar que esta propuesta puede ser aplicable a toda la etapa de Infantil, con las respectivas adaptaciones a la edad (introduciendo más objetivos u otras emociones más complejas).

5.2 MARCO CURRICULAR

Según el Decreto 122/2007, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil, en Castilla y León, los maestros deben fomentar el desarrollo integral del alumno y dentro de ese desarrollo, potenciar aspectos emocionales, afectivos y sociales (entre otros). De ahí la importancia de trabajar desde los primeros

años de escolaridad la inteligencia emocional en el aula, fomentando hábitos de convivencia y relación social entre los alumnos.

Recurriendo al juego, podemos trabajar aspectos del Currículo de Infantil estrechamente vinculados a los objetivos propuestos en el siguiente apartado. Por ejemplo, a través del programa propuesto se intenta que el niño identifique rasgos de su aspecto que determinan cómo se siente, propio del Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal. También trabajaremos la identificación y expresión de sentimientos y emociones propias y de los compañeros e intentaremos desarrollar habilidades que le permitan el conocimiento de sí mismo, fomentando el uso de emociones positivas, tal y como se propone más abajo.

Dichas emociones positivas nos conducirán a otro de los puntos del currículo: fomentar en los alumnos interés por mejorar y valorar el trabajo bien hecho. Esto se relaciona directamente con la gratitud y el orgullo que veremos en algunas de las actividades del programa planteado en los siguientes apartados. Debemos intentar que el niño aprenda a mostrar actitud de tranquilidad y busque el bienestar propio y de los demás (aspectos del Decreto 122/2007) que también podemos vincular a la regulación de las emociones y la identificación de las situaciones que generan dichas emociones.

No menos importante es el área de Conocimiento del entorno. Este también lo abordaremos en la propuesta didáctica aludiendo a la familia y a la vida en la escuela. Intentaremos enseñar al niño a regular su conducta en sus situaciones cotidianas, dotando a los alumnos de las herramientas necesarias para vivir en sociedad. Y por último, recurriremos al área de lenguajes: comunicación y representación para que los alumnos utilicen el lenguaje oral para comunicar experiencias propias o incluso para reflexionar sobre los mensajes de los demás e identificar qué emociones provocan en los compañeros algunas situaciones.

5.3 OBJETIVOS GENERALES

- Favorecer el reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás.
- Identificar las situaciones que generan determinadas emociones.

- Tomar conciencia de las reacciones que se producen en nuestro cuerpo con determinadas emociones (en concreto miedo y enfado).
- Dotar a los alumnos de herramientas para regular sus emociones adecuadamente.
- Potenciar la autoestima dentro y fuera del aula.
- Entender la importancia de las emociones en la toma de decisiones.
- Fomentar el uso de emociones positivas (en concreto, gratitud, orgullo y alegría) dentro y fuera del aula.
- Desarrollar buenas habilidades de relación con los compañeros.

5.4 CONTENIDOS

Los contenidos que se abordarán a lo largo del programa de intervención son los siguientes:

- Elementos que permiten la identificación, expresión y comprensión de las emociones propias y de los demás.
- Conocimiento y características de las siguientes emociones alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa, gratitud y orgullo.
- Descubrimiento de la importancia de las emociones positivas (gratitud, orgullo y alegría) y como aumentar su frecuencia.
- El componente fisiológico de la emoción: Comprensión de las reacciones corporales y fisiológicas en diferentes emociones como la tristeza y el enfado.
- Conocimiento de las situaciones que producen determinadas emociones (alegría, enfado, miedo, tristeza, sorpresa, gratitud y orgullo).
- Desarrollo de buenas habilidades de relación social entre compañeros.
- Regulación adecuada de las emociones (en concreto miedo y enfado).
- Adquisición de estrategias conductuales y cognitivas para manejar las emociones.
- Iniciación de las emociones en la toma de decisiones.

5.5 METODOLOGÍA

El modelo metodológico utilizado para esta propuesta de intervención se basa en el aprendizaje cooperativo. Gracias a éste, los niños trabajarán en grupo en las diferentes actividades planteadas, fomentando así las relaciones interpersonales entre ellos, el

diálogo, la convivencia y por supuesto, la socialización. Además todo esto nos llevará a tener un clima más positivo dentro del aula y a fomentar la conciencia de grupo (Pujolàs, 2008).

Balkcom (1992) (cit. en Trujillo, 2002), afirma que en el aprendizaje cooperativo, el tutor forma grupos de alumnos en los que se mezclan estudiantes con diferentes niveles de habilidad. Gracias a esta característica del grupo, podremos ver cómo en las tareas planteadas, los alumnos que responden correctamente a lo que se les pide, sirven de ejemplo y animan, inconscientemente a otros con mayores dificultades o con cierto grado de timidez.

Podemos decir, por tanto que, el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de la inteligencia emocional y esto permite la unión de las competencias sociales y emocionales en el niño (Bisquerra et al. 2015). Trabajar en grupos, como se propone en las diferentes sesiones, permite “crear vínculos afectivos, estructurar la conducta hacia los objetivos, esforzarse por conseguirlos, cooperar y desarrollar otras habilidades sociales para mejorar las relaciones en el grupo”. (Díaz, 2005) (cit. en Bisquerra et al., 2015).

De ahí que, con este programa de intervención se busque la actividad y participación del alumno, realizando todas las actividades en grupo y valorando siempre la opinión y las experiencias del niño en sus explicaciones. Además, se intenta fomentar la funcionalidad en las tareas planteadas, para que los propios alumnos puedan aplicar los conocimientos extraídos, a su día a día (sobre todo en el control del enfado). Siempre de forma personalizada y recurriendo en algunas actividades a situaciones previas, ya expuestas en el aula.

En todo momento, se utiliza como estrategia la motivación. Por ejemplo, cuando se presente el orgullo en el aula, donde el alumno, ayudado por la maestra, explica hechos que puede realizar por sí mismo y con los que antes tenía dificultad. Esto le animará a seguir mejorando y a contar experiencias en el aula, ya que la actividad se repetirá en varios días.

La globalización es otra de las estrategias que se persiguen en este proyecto. Cada una de las actividades permite al niño o a la maestra aplicar los contenidos trabajados a otros momentos dentro del aula, o a otras unidades didácticas, aunque sea de forma transversal.

Por otra parte, con la propuesta de intervención debemos buscar un aprendizaje constructivista y significativo, donde ayudemos al niño a obtener más información sobre las emociones que ya conocen y le sirvamos de “andamio” para mejorar su inteligencia emocional. El aprendizaje significativo va a depender de los conocimientos previos del alumno y de que el niño sea capaz de relacionarlo con la nueva información que le facilitemos (Ausubel, 1983). En esta teoría, también es importante el grado de estabilidad de los conceptos y no sólo la cantidad. Por eso, en las diferentes sesiones, se trabajan pocas emociones, pero profundizando en ellas, a través de la comprensión, regulación o asimilación de las mismas.

A lo largo de la programación, se intenta recurrir a personajes que ya conocen (duendes) y a las plantas, pues es el tema en torno al cual, gira el proyecto en este último trimestre. A partir de ahí, partiendo de lo que les produce enfado o miedo, podremos introducir nuevas tareas que les permitan dar un paso más y así comprender las reacciones fisiológicas, regularlas por sí mismos o incluso asimilarlas. Sin olvidar actividades centradas en aspectos positivos de los alumnos.

5.6 SESIONES

En las sesiones más abajo detalladas, encontramos 13 actividades presentadas en cinco bloques diferentes, a través de dos cuentos y centradas en la inteligencia y educación emocional. La primera actividad se focaliza en el reconocimiento de las emociones básicas y a partir de ahí, de forma constructiva y partiendo de los conocimientos que ya tienen los niños sobre las emociones, lo que se intenta es que el alumno de un paso más y aprenda a expresarlas, comprenderlas y regularlas (sobre todo el miedo y el enfado), muy presentes en el aula entre los niños de 3 y 4 años. También se trabajará la gratitud, el orgullo y el reconocimiento de aspectos positivos en los demás y en ellos mismos.

Algunas de esas sesiones se repetirán a lo largo de las semanas. Ver tabla con la duración y frecuencias en **anexo 3**.

SESIÓN 1. “LA CASITA DE LAS EMOCIONES”.

ACTIVIDAD 1. “Así es mi corazón”.

Objetivos didácticos:

Identificar, en los bits de imágenes, las emociones de alegría, enfado, tristeza, miedo y sorpresa vistas en el cuento.

Desarrollo:

El lunes se leerá el cuento “Así es mi corazón” (Witek y Roussey, 2014) donde utilizaremos una marioneta de apoyo, simulando ser la niña que está expresando sus emociones. (**Anexo 4**)

Tras la lectura, pediremos ayuda a cinco alumnos (llamados por orden), para identificar las emociones que han aparecido en el cuento. Para facilitarles la tarea, les ofreceremos cuatro bits de imágenes (de elaboración propia) donde aparecen las emociones vistas (alegría, enfado, tristeza, miedo y sorpresa).

A continuación, la profesora le dará las siguientes instrucciones al alumno:

1-Coge la imagen en la que la niña esté contenta.

Después, le mostraremos otras cinco fotografías de otros personajes con las mismas emociones y se dirá que busque a la pareja que tiene la misma emoción (alegría, tristeza, miedo, enfado o sorpresa) (**Véase anexo 4**).

Se repetirán las mismas instrucciones para todas las emociones trabajadas.

También, se puede pedir a otro niño que busque a la pareja del alumno que está participando (es decir, si estamos trabajando la alegría, otro niño deberá buscar a otro personaje que esté alegre y situarse al lado del compañero que tiene la misma emoción que él).

Temporalización: El miércoles, después del recreo y del almuerzo, de 12:10 a 12:15 h. (10 minutos- 5 Minutos de cuento y 5, de actividad).

Recursos materiales: Cuento, títere y bits de imágenes.

Observaciones: También se puede recurrir al finalizar la semana o al finalizar la jornada diaria a la visualización de algún cortometraje para reforzar las emociones

trabajadas y pedirles así que identifiquen las emociones en las diferentes situaciones vistas.

Actividad adaptada para el cuento: Así es mi corazón (Witek, y Roussey, 2014).

Instrumento de evaluación.

Esta actividad se trata de una sesión inicial donde se intentan ver los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre las emociones básicas de alegría, tristeza, enfado miedo, así como de sorpresa. Para ello, fomentaremos la técnica de los intercambios orales con los niños, a través de las cuestiones expuestas en la actividad. Por supuesto, también recurriremos a la observación sistemática para ver si saben identificar las emociones trabajadas.

Por último, utilizaremos una lista de control (como instrumento) y observaremos su presencia o ausencia en la columna de la derecha.

| LISTA DE CONTROL- SESIÓN 1. ACTIVIDAD 1 (Así es mi corazón). | | |
|--|-----------|-----------|
| Alumno: Curso: 1º E.I. Grupo B | SÍ | NO |
| ACTITUDES Y HABILIDADES DENTRO DEL GRUPO | | |
| Reconoce, en los bits de imágenes, las emociones de alegría, enfado, tristeza, miedo y sorpresa vistas en el cuento. | | |

SESIÓN 1. “LA CASITA DE LAS EMOCIONES”.

ACTIVIDAD 2. “La casita mágica”.

Objetivos didácticos:

Expresar las emociones de alegría, enfado, tristeza, miedo y sorpresa, de forma gestual y corporal.

Desarrollo:

En esta actividad podemos volver a leer a los alumnos el cuento “Así es mi corazón”. Después, les sacaremos una caja con forma de casa (como la del cuento) donde aparecen diferentes situaciones vistas en el relato que pueden provocar alegría, enfado, miedo, tristeza o sorpresa. **(Anexo 5)**

De uno en uno, cinco voluntarios irán sacando de la casa las situaciones. La profesora las leerá y se las dirá al oído para que las representen.

Estas son las escenas con el gesto que tienen que representar los niños.

- 1- Estoy comiendo mi caramelo favorito. Estoy contento.
- 2- Me peleo con mi amigo y no me habla. Estoy triste.
- 3- Un compañero me ha quitado mi juguete. Estoy enfadado.
- 4- Mi papá me ha traído un regalo y no me lo esperaba. Estoy sorprendida.
- 5- Mi habitación está oscura y oigo ruidos. Tengo miedo.

Temporalización: Se puede realizar en dos sesiones, el viernes y el lunes de la semana siguiente, de 12:15 a 12:25 (10 minutos).

Recursos materiales: Una casita de cartón o de plástico y papeles con forma de corazón (como el cuento) donde aparecerán escritas las situaciones y la emoción que tienen que representar.

Observaciones: En la segunda sesión, se pueden cambiar las situaciones que provocan las emociones trabajadas. Actividad de elaboración propia.

Instrumento de evaluación.

En esta ocasión, recurriremos a la técnica de la observación sistemática con instrumentos como la escala de estimación, que aparece más abajo. También podemos emplear otra técnica, como es el análisis de las producciones de los alumnos, con las dramatizaciones y la expresión corporal como instrumentos.

| ESCALA DE ESTIMACIÓN- SESIÓN 1. ACTIVIDAD 2 (La casita mágica). | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Alumno: ... Fecha: ... Hora:... | | | | | |
| Edad: 4 años Grupo: 1º E.I. Grupo B | | | | | |
| ASPECTOS QUE SE QUIEREN OBSERVAR | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dramatiza con sus gestos y su cuerpo las emociones de alegría, enfado, tristeza, miedo y sorpresa. | | | | | |

SESIÓN 2. “EL MIEDO”.

ACTIVIDAD 1. “El fantasma de los miedos”.

Objetivos didácticos:

Reconocer algunas situaciones que pueden provocar miedo, tanto en la dramatización como en la vida diaria.

Desarrollo:

En esta actividad, colocaremos a los niños en círculo, sentados en la alfombra y representaremos con títeres la escena en la que el personaje del cuento “Así es mi corazón” siente miedo. Para ello, utilizaremos un fantasma que les asusta y hace ruido.

Después de la dramatización, se preguntará a los alumnos, cómo se siente la niña del cuento y qué le ha hecho sentir miedo. Si necesitan ayuda, les daremos alguna pista, diciendo que en la oscuridad a veces creemos que hay cosas que nos asustan como lo que veía la niña. **(Véase anexo 4)**

Y para finalizar, fomentaremos el diálogo entre ellos para que comenten situaciones que les producen miedo.

Temporalización: El miércoles, después del almuerzo, de 12:15 a 12:25. (10 minutos).

Recursos materiales: Marionetas, folio, rotulador y bit con una imagen de miedo.

Observaciones: Se pueden ir apuntando las situaciones o palabras claves que producen miedo a los niños en diferentes post-it o en un folio y colocarlos posteriormente en el mural que tendremos en clase o en el pasillo (debajo de una cara asustada). **(Anexo 6)**

Esta actividad es de elaboración propia.

Instrumento de evaluación:

En esta actividad, recurriremos principalmente a la técnica de los intercambios orales, con instrumentos como los diálogos y la puesta en común de las ideas de los niños sobre sus miedos. No obstante, se puede proponer también la siguiente lista de control (como instrumento).

| LISTA DE CONTROL- SESIÓN 2. ACTIVIDAD 1. (El fantasma de los miedos). | | |
|--|-----------|-----------|
| Alumno: Curso: 1º E.I. Grupo B | SÍ | NO |
| Reconoce la emoción de miedo en la dramatización. | | |
| Manifiesta, oralmente, situaciones en las que siente miedo. | | |

SESIÓN 2. “EL MIEDO”.**ACTIVIDAD 2. “Ya no tengo miedo”.****Objetivos didácticos:**

Comprender las reacciones fisiológicas y de comportamiento que produce el miedo.

Adquirir algunas estrategias para afrontar y regular el miedo.

Desarrollo:

En esta actividad, la maestra representará con el títere de la actividad anterior dos situaciones por las que los niños han manifestado tener miedo o en su lugar, si no se pueden representar, traerá al aula imágenes que muestren los miedos a los que han aludido los alumnos.

Después de la dramatización o visualización de alguna imagen, se realizará una lluvia de ideas en la que los niños sean los que manifiesten cómo se enfrentarían a esos miedos, es decir, que propongan sus propias estrategias.

Podemos guiarlos en este punto, pues todavía son muy pequeños (3 y 4 años). Por eso, les podemos recomendar que pidan ayuda a un adulto, ya sea familia o profesores (apoyo social) y que digan qué es lo que le provoca miedo, para ver cómo se le puede ayudar.

Para finalizar, les regalaremos un muñeco “atrapa miedos” plastificado para que lo peguen en su habitación y sepan que él se comerá todo lo que de miedo a los niños.

(Anexo 7)

Temporalización: El viernes, después del almuerzo, de 12:15 a 12:25h. (10 minutos).

Recursos materiales: Títeres, muñeco plastificado y bits de imágenes.

Observaciones: Es importante que cuando veamos situaciones en el aula que provocaban miedo en el niño, le ayudemos a recordar lo que hacíamos en esas circunstancias.

El muñeco es una adaptación de: El comemiedos (Zentner, 2001).

Instrumento de evaluación:

Recurriremos también a la técnica de los intercambios orales, con instrumentos como los diálogos sobre cómo reacciona su cuerpo frente al miedo y la puesta en común de las ideas sobre las diferentes estrategias para regularlo. Además, se propone la siguiente lista de control (como instrumento).

| LISTA DE CONTROL- SESIÓN 2. ACTIVIDAD 2 (Ya no tengo miedo). | | |
|--|-----------|-----------|
| Alumno: Curso: 1º E.I. Grupo B | SÍ | NO |
| Entiende cómo reacciona su cuerpo y el comportamiento que le produce el miedo. | | |
| Manifiesta estrategias para regular y controlar el miedo. | | |

SESIÓN 3. “EL CUENTO DEL DUENDE”.

ACTIVIDAD 1. “Rojo como un tomate”.

Objetivos didácticos:

Comprender las reacciones fisiológicas y de comportamiento que produce el enfado.

Desarrollo:

En esta ocasión leeremos el cuento, de elaboración propia, “*El duende Tomás y sus tomates*” a través de un kamishibai. Véase en **anexo 8**.

A continuación, la profesora sentará a los niños en círculo y comenzará hablando sobre las situaciones que hacían enfadar al duende Tomas.

A partir de ahí, fomentará una lluvia de ideas para que los alumnos piensen y expliquen qué les ocurre a ellos, en concreto a su cuerpo (¿qué sienten? y ¿dónde lo sienten?) cuando se enfadan. Podemos guiarles recordando que el duende Tomás gritaba mucho, arrugaba las cejas y se le ponían los mofletes rojos.

A continuación, tras la lluvia de ideas, entregaremos una ficha a los niños donde tienen que poner dos pegatinas rojas en la cara del duende Tomás (uno en cada moflete) y seguir un trazo marcando las cejas de enfado del duende.

Temporalización: El lunes, después del almuerzo, de 12:15 a 12:25(10 minutos: 5 minutos para el cuento y 5 minutos para la actividad).

Recursos materiales: Kamishibai, tarjetas plastificadas con el cuento, ficha, pegatinas/gomets y pintura negra.

Observaciones: Actividad de elaboración propia, pero con preguntas basadas en el libro: Tranquilos y atentos como una rana (Snel, 2013).

Instrumento de evaluación:

Utilizaremos como técnica, las producciones de los alumnos, en este caso la ficha y los intercambios orales con ellos durante el tiempo que se sientan en círculo frente a la profesora.

SESIÓN 3. “EL CUENTO DEL DUENDE”.

ACTIVIDAD 2. “La escalera del enfado”.

Objetivos didácticos:

Tomar conciencia de los diferentes grados de enfado que pueden sentir.

Desarrollo:

En esta ocasión, la maestra recordará brevemente la historia del duende. A continuación, sacará una escalera realizada con gomaeva y dos tarjetas con la imagen del duende Tomás. En una aparece enfadado con el ceño fruncido y en la otra furioso, gritando, con el ceño fruncido y los mofletes rojos.

La profesora preguntará a los niños ¿Qué le enfadó un poco al duende? (Y colocará al duende Tomás en la parte de abajo de la escalera). Después preguntará, ¿qué le enfadó mucho al duende? (Y situará la cara del personaje en la parte superior).

Después, se les preguntará a los niños qué enfado es más fácil de manejar (el de arriba, donde el duende está furioso; o el de abajo, donde sólo se ha enfadado un poco) y por qué. De esta forma, tendremos una variedad de respuestas que compartiremos entre todos (**anexo 9**).

Temporalización: El miércoles, tras el almuerzo, de 12:15 a 12:20h (5 minutos).

Recursos materiales: Escalera de gomaeva, bits con imágenes, post-it y blue tack.

Observaciones: Se les puede indicar a los niños que es normal sentir enfado a veces y que en ocasiones, cuando nos enfadamos mucho, nos ponemos furiosos, pero siempre hay que intentar controlar ese enfado para lograr nuestro bienestar.

Actividad adaptada del libro: Pensando las emociones con atención plena. Programa de intervención para Educación Infantil (Giménez, Fernández, Daniel, y Arias, 2017).

Instrumento de evaluación.

Utilizaremos como técnica, la observación sistemática y las producciones de los alumnos, en este caso, los intercambios orales con ellos para ver si distinguen diferentes grados de enfado.

SESIÓN 3. “EL CUENTO DEL DUENDE”.**ACTIVIDAD 3 “El duende Tomás y sus tomates”****Objetivos didácticos:**

Identificar los factores que producen enfado en el cuento y en la realidad del niño.

Entender cómo regular el enfado y buscar soluciones al problema.

Desarrollo:

En esta ocasión, la profesora puede leer nuevamente el cuento del duende Tomás y preguntar a los niños cómo se sintió este personaje cuando los pájaros se comieron las semillas y cuando la lluvia le partió las plantas. A continuación, sentados en círculo, la profesora preguntará esta vez, qué es lo que les enfada a ellos y lo apuntará en una lista que pegará en el mural junto a una cara de enfado (**anexo 9**).

Además, informará a los alumnos de que el duende Tomás cuando estaba enfadado pensaba en cosas para echar a los pájaros de su huerto. “¿Qué ideas se le ocurrieron cuando los pájaros se comieron las semillas?”

¿Qué ideas se os hubieran ocurrido a vosotros para echar a los pájaros del huerto?

Temporalización: El lunes, después del almuerzo de 12:15 a 12:30h. (10 minutos: 5 minutos para el cuento y otros 5 minutos para la actividad).

Recursos materiales: Kamishibai y tarjetas plastificadas de las imágenes del cuento.

Observaciones: Actividad de elaboración propia.

Instrumento de evaluación.

Técnica de intercambios orales, con instrumentos como los diálogos acerca de las situaciones que producen enfado. Además, se propone la siguiente lista de control (como instrumento).

| LISTA DE CONTROL- SESIÓN 3. ACTIVIDAD 3 (El duende Tomás y sus tomates). | | |
|---|-----------|-----------|
| Alumno: Curso: 1º E.I. Grupo B | SÍ | NO |
| Reconoce situaciones que producen enfado. | | |
| Aporta idea para el personaje del cuento. | | |

SESIÓN 3. “EL CUENTO DEL DUENDE”.**ACTIVIDAD 4. “Paro, pienso y actúo”.****Objetivos didácticos:**

Expresar estrategias para regular por sí mismos el enfado.

Desarrollo:

La profesora representará con títeres, dos situaciones de las que hayan mencionado los niños en la actividad anterior y que les produzcan enfado. Entre todos, deben contar las estrategias que utilizarían para afrontar el enfado.

Como los alumnos de esta clase son muy pequeños, se les puede reconducir en sus respuestas e indicar que pueden utilizar la técnica del duende Tomás, que apretaba fuerte las manos, respiraba y esperaba. De esta forma, cuando se tranquilizaba, actuaba y pensaba mucho mejor.

Situación planteada:

Un amigo nos rompe un juguete.

Un niño nos quita una pintura.

Temporalización: Se puede realizar en dos sesiones, el miércoles y el viernes, después del almuerzo, de 12:15 a 12:20h. (5 minutos).

Recursos materiales: Títeres.

Observaciones: Se puede recurrir a esta actividad siempre que se vea en los niños enfado, recordándole los pasos (apretar las manos, respirar, tranquilizarnos y hablar).

Técnica de autocontrol emocional adaptada de la “técnica del semáforo del autocontrol” del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica, de la Universidad de Barcelona. (Bisquerra, Pérez, Cuadrado, López, Filella, y Obiols, 2009).

Instrumento de evaluación:

En esta actividad la técnica utilizada será la observación sistemática y las producciones de los alumnos, en este caso, los intercambios orales con ellos.

SESIÓN 4. “NUEVAS EMOCIONES”**ACTIVIDAD 1. “Me siento orgulloso”.****Objetivos didácticos:**

Identificar situaciones que producen orgullo en su vida diaria.

Comprender la importancia del esfuerzo para lograr sus metas.

Desarrollo:

Recurriendo de nuevo a la historia del duende Tomás, contaremos a los alumnos que este personaje estaba muy orgulloso porque había conseguido recoger los sabrosos

tomates de su huerto. Había trabajado mucho, pero por fin los tenía y por eso, sentía orgullo.

Después, en círculo iniciaremos una lluvia de ideas para que los niños comenten aspectos por los que ellos se sienten orgullosos. Les ayudaremos dando unas pautas, como: “Dime algo que te costaba hacer y ahora ya puedes hacerlo tú solo”. Apuntaremos los hechos que hacen sentir orgullosos a los niños en un folio y los colocaremos en el mural de las emociones (junto a la palabra orgullo). (**Anexo 10**)

Además, les diremos que al finalizar el día les preguntaremos alguna situación por la que se han sentido orgullosos (ayudar a un compañero, hacer bien su tarea, recoger los juguetes...).

Temporalización: En dos sesiones, el lunes y el miércoles, después del almuerzo, de 12:15 a 12:20h. (5 minutos).

Recursos materiales: Folio y rotulador.

Observaciones: Esta actividad se puede trabajar en varias sesiones, ya que el orgullo es una emoción que no conocen y deben ir asimilándola progresivamente, como parte de las emociones positivas. Hay que destacar además, que es de elaboración propia.

Instrumento de evaluación:

En esta actividad la técnica utilizada será la observación sistemática y las producciones de los alumnos, en este caso, los intercambios orales con ellos.

SESIÓN 4. “NUEVAS EMOCIONES”.

ACTIVIDAD 2. “Gracias por ayudarme”.

Objetivos didácticos:

Reconocer situaciones en las que siente gratitud hacia los demás.

Aprender a utilizar la gratitud con los compañeros y la maestra en el aula.

Desarrollo:

Como en otras ocasiones, recordaremos algún fragmento del cuento del duende Tomás. En esta ocasión, les diremos que Tomás repartió tomates entre sus vecinos y todos le dieron las gracias. También podemos darles nosotros algún ejemplo propio.

Después, les pediremos que sean ellos los que nos digan hacia quién sienten gratitud y por qué. Estas situaciones las apuntaremos en un folio y las colocaremos en el mural de las emociones. También las escribiremos en un post-it que meteremos en un sobre y se

las daremos a cada uno de los niños para que la entregue a la persona por la que sienten gratitud (padre, madre, abuelos...). (**Anexo 11**)

Les podemos recordar que cada vez que reciban algo en el aula o que algún compañero o maestra les ayude o haga un favor, deben dar las gracias. Si a lo largo del día, vemos que se han mostrado agradecidos dentro de clase y nos explican por qué, les pondremos un sello (refuerzo positivo) o les daremos una carita sonriente.

Temporalización: El viernes, después del almuerzo, de 12:15 a 12:20h. (5 minutos).

Recursos materiales: Folio, rotulador y sobres.

Observaciones: Esta actividad es una adaptación de la tarea “Te quiero porque...”, perteneciente al libro: Tranquilos y atentos como una rana (Snel, 2013).

Nota: Se puede recordar a los niños cada vez que pidan algo a la maestra o a sus compañeros, que se debe dar las gracias. De esta forma, irán adquiriendo ese hábito.

Instrumento de evaluación:

En esta actividad, recurriremos principalmente, a la técnica de los intercambios orales, con instrumentos como los diálogos y la puesta en común de las ideas de los niños sobre situaciones que les producen gratitud hacia los demás. No obstante, se puede proponer también la siguiente lista de control (como instrumento).

| LISTA DE CONTROL- SESIÓN 4. ACTIVIDAD 2. (Gracias por ayudarme). | | |
|---|-----------|-----------|
| Alumno: Curso: 1º E.I. Grupo B | SÍ | NO |
| Reconoce situaciones en las que debe dar las gracias. | | |
| Muestra agradecimiento con sus compañeros y con la maestra | | |

SESIÓN 5. “SIEMPRE RELACIONES POSITIVAS”.

ACTIVIDAD 1. “Quiero a mis amigos”.

Objetivos didácticos:

Fomentar la relaciones positivas con los otros aprendiendo a destacar cualidades positivas en los compañeros y en ellos mismos.

Aumentar la autoestima en todos los niños del aula.

Desarrollo:

La profesora comentará que el duende Tomás era muy trabajador y muy amable porque repartió tomates con sus vecinos.

Ahora serán ellos los que comenten aspectos positivos de sus compañeros. En esta actividad, los niños se sentarán en círculo y la profesora repartirá una ficha a cada uno de ellos donde aparece el nombre de un alumno. De uno en uno, mostrarán el nombre del compañero que les ha tocado y dirán algunas palabras bonitas sobre él/ella. Les podemos ayudar diciendo “*Me gusta mucho jugar con (X)*” “*(X) siempre me espera en la fila*”. En esta edad cuesta mucho y es necesario que aprendan, por ese motivo, se puede utilizar la asamblea (que tiene carácter de rutina) para fomentar estas relaciones positivas.

Temporalización: El lunes, después del almuerzo, de 12:15 a 12:20h. (5 minutos).

Recursos materiales: Tarjetas con los nombres de todos los alumnos de la clase.

Observaciones: Esta actividad es de elaboración propia.

Instrumento de evaluación:

Se utilizará la técnica de la observación sistemática, para ver si los alumnos son capaces de nombrar aspectos positivos de sus compañeros, así como los intercambios orales, con instrumentos como los diálogos entre todos los miembros del aula.

SESIÓN 5. “SIEMPRE RELACIONES POSITIVAS”.

ACTIVIDAD 2. “Cosas que me alegran”.

Objetivos didácticos:

Aprender a identificar y promover situaciones que les producen alegría.

Desarrollo:

En esta actividad, la profesora pedirá ayuda a las familias. Les enviará un correo electrónico una semana antes para que los niños vayan trayendo al aula una foto de ellos en alguna situación en la que estén alegres (puede ser en algún sitio especial, con alguna persona que nos haga estar contentos, con un peluche u objeto que nos guste mucho...). Unos días después, cuando la maestra de comienzo a la actividad, les recordará la escena final del cuento del duende Tomás. “*Por fin el duende había podido recoger los tomates y comérselos en su ensalada favorita*”. A continuación se mostrarán una cara con una paleta sonriendo y otra paleta con una cara enfadada. Los niños tienen que elegir con cuál se identificarían ellos si fueran el duende Tomás y comieran su plato favorito.

Después, irá mostrando las fotografías de algunos niños y entre todos reflexionarán sobre qué elementos/personas hacen que ellos estén alegres en esa fotografía.

Temporalización: El miércoles (pero como hay que presentar todas las fotografías, la actividad durará hasta que se acaben todas. En dos sesiones habrá concluido (miércoles y viernes), de 12:15 a 12:20h. (5 minutos).

Recursos materiales: Paletas con las emociones trabajadas y fotografías.

Observaciones: la profesora colocará en el mural donde hemos situado el resto de emociones, las fotos de los niños que hayan hablado ese día en el aula junto a un comentario del niño sobre su foto donde se aprecia alegría. Esta actividad es de elaboración propia.

Instrumento de evaluación:

Se utilizará la técnica de la observación sistemática, para ver si los alumnos son capaces de identificar la cara sonriente con la que se relacionaría al duende al final del cuento. También recurriremos a los intercambios orales, con instrumentos como los diálogos entre todos los miembros del aula. Esta actividad es de aprendizaje y de evaluación al mismo tiempo.

SESIÓN 5. “SIEMPRE RELACIONES POSITIVAS”.

ACTIVIDAD 3. “El mural de mis emociones”.

Objetivos didácticos:

Reconocer las emociones de miedo, enfado, orgullo, gratitud y alegría.

Desarrollo:

En esta ocasión, la profesora repartirá a cada niño una fotografía de ellos (a cada uno la suya) y les planteará una situación en la que tienen que identificar cómo se sentirían. Las situaciones planteadas ya han sido vistas en las actividades anteriores. Los niños deben decir la emoción que sentirían en voz alta y pegar su foto en el mural bajo la imagen o la palabra con la que se identifican.

Las caras y nombres de las emociones estarán divididas en dos bloques: las que nos hacen sentir bien y las que nos hacen sentir mal. Por eso, al finalizar podemos preguntarles con qué bloque se sentirían bien: ¿con las emociones positivas (bajo las que se encuentran el orgullo, la gratitud y la alegría) o con las negativas (el enfado o el miedo)? (**Anexo 12**).

Temporalización: El lunes, después del almuerzo, de 12:15 a 12:20h. (5 minutos).

Recursos materiales: Cartulina, blue-tack, fotografías y bits con imágenes.

Observaciones: Actividad de elaboración propia.

Instrumento de evaluación:

Se utilizará la técnica de la observación sistemática, para ver si los alumnos son capaces de identificar las emociones. También recurriremos a las producciones de los alumnos e intercambios orales, ya que tras indicar la emoción que se corresponde con la situación deberán colocar su fotografía bajo la misma.

5.7 EVALUACIÓN.

En general, en cada una de las actividades ya se ha ido viendo el instrumento de evaluación que se emplearía en cada caso. No obstante, se debe realizar una evaluación inicial y diagnóstica, basándonos en la observación sistemática, para ver los conocimientos que los alumnos tienen sobre las emociones que vamos a trabajar. En este caso, la lista de control propuesta en la primera actividad, nos sirve como evaluación inicial para el proyecto, así como un diario de clase donde apuntemos la situación con la que nos encontramos en el aula.

Después, a lo largo de las actividades seguiremos con una evaluación continua y formativa para ver si los alumnos van consiguiendo los objetivos didácticos propuestos en cada una de las actividades y si van asimilando los contenidos trabajados. Para ello, utilizaremos las listas de control y las producciones de los alumnos (fichas), indicadas en cada una de las actividades del apartado anterior. También se puede utilizar el registro anecdótico, en el caso de que detectáramos algún suceso significativo que deba ser registrado y el diario de clase, para seguir viendo los avances en los niños.

Además, durante esta fase, se introducirá una evaluación del programa que se facilitará al tutor (**Anexo 13**) para ver si están resultando útiles estas actividades en el aula, si hay que introducir cambios o si se adaptan al desarrollo cognitivo del alumno. En definitiva, una evaluación procesual que se centre en el alumno y que sea cualitativa, pues no se darán puntuaciones. Y además, se hará una evaluación procesual a los niños después de cada sesión.

(Preguntas realizadas a los niños después de cada sesión).

¿Qué actividades os han gustado más?

¿Cuál os gustaría repetir?

¿Qué habéis aprendido?

Por último, realizaremos una evaluación final y sumativa donde se verá el rendimiento del alumno (**anexo 14**).

6. CONCLUSIONES

La realización de este Trabajo de Fin de Grado ha contribuido a mi reafirmación sobre la necesidad de trabajar la Inteligencia Emocional en las aulas. Gracias a este proyecto, he podido analizar la importancia de la educación emocional en los centros escolares. Si bien es cierto, que cada día se presta más atención a este concepto, todavía se sigue trabajando de forma transversal en el aula.

Por ello, con la propuesta didáctica planteada, se ha intentado dotar al niño de las herramientas suficientes para conocerse a sí mismo y a los demás, así como para regular sus emociones, de manera que pueda actuar correctamente en sociedad. Partiendo de los centros de interés para el alumno, como son la familia o el propio cuerpo, se ha intentado trabajar a lo largo de la propuesta aspectos básicos de la inteligencia emocional (la expresión de emociones, el comportamientos que nos producen determinadas emociones, la adquisición de estrategias para regular el miedo, etc).

Con todo esto se ha intentado que, desde los primeros niveles de Educación Infantil, los alumnos adquieran competencias necesarias básicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (autonomía e iniciativa personal, competencia social, aprender a aprender, etc). Y todas estas se logran de manera eficaz, cultivando la inteligencia emocional.

Este año, más que nunca ha sido necesario trabajar desde los primeros niveles la identificación de emociones. En muchas ocasiones, debido a las mascarillas, los niños no distinguían en el aula, las emociones que sentía la maestra en determinado momento

y simplemente se guiaban por su tono de voz. Por eso, ha sido necesario crear un programa apoyado en un marco teórico donde se trabajara gradualmente la identificación y expresión de las emociones, la asimilación de las mismas, la comprensión y por último, la regulación (Mayer y Salovey, 1997). En muchas ocasiones, la repetición de las actividades ha sido clave, debido al desconocimiento de algunas emociones, como la gratitud y el orgullo, con las que han tenido más dificultad y en las que hemos tenido que servir de andamiaje (Bruner, 2006).

No obstante, partiendo de cuentos, donde aparecen personajes significativos para ellos como duendes (que ya conocen) o recursos experienciales directos, como fotografías personales, se han podido trabajar fácilmente emociones tanto positivas como negativas en el aula. La psicología positiva nos ha servido para vincular las experiencias positivas que aportan felicidad a los niños, con la inteligencia emocional, de forma lúdica.

El miedo y el enfado han sido las emociones en las que más nos hemos centrado ya que a estas edades, son las que aparecen con mayor frecuencia en el aula. En este caso, la labor docente resulta fundamental, pues gracias a las asambleas diarias, los niños han podido manifestar como parte de su rutina, situaciones que les producen esas y otras emociones. Además, la maestra conoce cada contexto familiar y gracias a eso nos hemos podido centrar en unas emociones más que en otras.

Aun así, es necesario poner en valor las emociones positivas, como la alegría, la gratitud y el orgullo, tal y como se ha hecho en el aula, pues éstas ayudan a los niños a afrontar mejor las dificultades y a sobreponerse mejor a ellas (Park, et al., 2013). De hecho, se ha podido comprobar dentro la clase cómo, en muchas ocasiones, los menores se mostraban más receptivos cuando sabían que íbamos a trabajar/jugar con las imágenes traídas por ellos mismos. Esto nos lleva a recordar el saboreo (Bryant y Veroff, 2006) que sienten muchos niños cuando comparten recuerdos positivos con los demás. Eso les sirve para que el placer y la alegría perduren, y que disfruten del día a día, como se ha conseguido con las actividades propuestas en la programación.

Si tanto desde la escuela como desde la familia, cultivamos en los niños emociones positivas lograremos que éstas sean las que predominen en su interior. Además, les

ayudaremos a construir una personalidad en la que las buenas relaciones y pensamientos más positivos estén por delante de los negativos. Esto servirá para que los niños sean capaces de abordar nuevos retos, que controlen su estrés y que en un futuro consigan mayores éxitos académicos y personales (Lyubomirsky, King y Diener, 2005).

La educación emocional en estos tiempos, más que nunca, supone una necesidad social y es fundamental para un desarrollo integral. A través de este proyecto se ha intentado contribuir a mejorar la competencia social y ciudadana del niño, ofreciéndole estrategias para regular sus emociones, siempre a través del diálogo y fomentando la participación de todos en las asambleas. Es importante que los alumnos adquieran conocimientos, pero más importante es que consigan un desarrollo óptimo y éste pasa por trabajar la inteligencia emocional desde la Educación Infantil.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Avia, M^a. D., y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Alianza Editorial.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicotherma*, 18 (1), 13-25.
- Bisquerra, R., Pérez, N., Cuadrado, M., López, È., Filella, G. y Obiols, M. (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Parramón.
- Bisquerra, R., Pérez, J.C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bisquerra, R., y Hernández S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa de aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38 (1), 58-65.
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Boix, C. (2007). *Educar para ser feliz. Una propuesta de educación emocional*. Ceac.
- Braza, P., Sánchez, Y. y Carreras, R. (2016). El desarrollo socioemocional en educación infantil. En C. Martín y J. I. Navarro (Coords.). *Psicología evolutiva en Educación Infantil y Primaria* (pp.155-174). Pirámide.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Bryant, F. y Veroff, J. (2006). *The process of savoring: A new model of positive experience*. Lawrence Erlbaum.

- Caruana, A. y Tercero, P. (Coords.) (2011). *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- Castaño, M. (2006). Teoría del conocimiento según Piaget. *Revista Psicoespacios*, 1 (1), 36-46.
<http://www.iue.edu.co/revistasiue/index.php/Psicoespacios>
- Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A. y Brackett, M. A. (2017). Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromiso laboral de profesores Españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15 (43), 641-664.
<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43.17068>
- Cohn, M., Fredrickson, B., Brown, S., Mikels, J., y Conway, A. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9 (3), 361-368.
- Curci, A., Lanciano, T. y Soletti, E. (2014). Emotions in the Classroom: The Role of Teachers' Emotional Intelligence Ability in Predicting Students' Achievement. *The American Journal of Psychology*, 127 (4), 431-445.
<https://doi-org.ponton.uva.es/10.5406/amerjpsyc.127.4.0431>
- Decreto 122/2007, de 19 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Boletín de Castilla y León, núm. 1, de miércoles 2 de enero de 2008, pp.6-16.
<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-122-2007-27-12-establece-curriculo-segundo-ciclo-ed>
- Díez, A. y Martí, J. (1998). La educación emocional: estrategias y actividades para la educación infantil. *Aula*, (72), 83-96.

- Dueñas Buey, 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. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.384>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332 (12), 97-116.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29 (1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 421-436. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (66), 85-108.
- Fredrickson, B. L. (2003). The Value of Positive Emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, 91 (4), 330-335. <http://www.jstor.org/stable/27858244>
- Fredrickson, B. L. (2013). Updated thinking on positive ratios. *American Psychologist* 68 (9), 814–822. <https://doi.org/10.1037/a0033584>

- Garaigordóbil, M. (2007). *Programa Juegos 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Pirámide.
- García, M.C. (2003). Inteligencia emocional: estudiando otras perspectivas. *Revista de educación, cultura y sociedad*, (4), 143-148.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Giménez, M., Fernández, M., Daniel, M.F. y Arias, L. (2017). *Pensando las emociones con atención plena. Programa de intervención para Educación Infantil*. Pirámide.
- Greenspan, S. y Thorndike, N. (1997). *Las primeras emociones. Las seis etapas principales del desarrollo emocional durante los primeros años de vida*. Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Hervás, Gonzalo (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (3), 23-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066003>
- Ibarrola, B. (2001). *Sentir y pensar. Programa de Inteligencia Emocional para niños de 3-5 años*. SM.
- Ibarrola, B. (2009). *Crecer con emoción. El desarrollo de la competencia emocional en educación infantil*. SM.
- Ivcevic, Z. y Eggers, C. (2021). Emotion Regulation Ability: Test Performance and Observer Reports in Predicting Relationship, Achievement and Well-Being Outcomes in Adolescents. *International Journal. Enviromental Research and Public Health*, 18 (6), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063204>

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.
- López, È. (2010). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Wolters Kluwer.
- Mayer, J. D. (2005). La inteligencia emocional. Una breve sinopsis. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 35-46.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1).
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Finding and Implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215. <http://www.jstor.org/stable/20447229>
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española De Pedagogía*, 76 (269), 7-23. <http://www.jstor.org/stable/26451539>
- Mikolajczak, M. (2009). Going Beyond the Ability-Trait Debate: The Three-Level Model of Emotional Intelligence. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 5 (2), 25-31.

- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Alianza Editorial.
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42 (93), 95-101.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376157736006>
- Palfai, T. P. y Salovey, P. (1993). The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. *Imagination, Cognition, and Personality*, 13 (1), 57-71.
<https://doi.org/10.2190/FYYA-GCRU-J124-Q3B2>
- Park, C. (2015). Integrating positive psychology into health-related quality of life research. *Quality of Life Research*, 24 (7), 1645-1651.
<https://www.jstor.org/stable/44849459>
- Park, N., Peterson, C. y Sun, J.K. (2013). La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia psicológica*, 31 (1), 11-19.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000100002>
- Perpiñán, S. (2013). *La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela*. Narcea.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2006). The Role of Trait Emotional Intelligence in a Gender-Specific Model of Organizational Variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36 (2), 552-569. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00019>.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R. y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28 (1), 8-18.

<https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>

Shapiro, E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Vergara.

Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. Zeta.

Seligman M. y Csikszentmihalyi M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Kairós.

Sternberg, (1997), *Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Paidós Ibérica.

Tian, L., Du, M. y Scott, E. (2015). The Effect of Gratitude on Elementary School Students' Subjective Well-Being in Schools: The Mediating Role of Prosocial Behavior. *Social Indicators Research*, 122 (3), 887-904. <https://www.jstor.org/stable/24721581>

Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, (32), 147-162.

Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 3-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827102>

Wandell, J. (2016). A proposed pilot study of a gratitude practice program to increase gratitude among educators: the first step towards exploring the potential of gratitude practice to increase work engagement and buffer against and decrease burnout. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 7 (2), 275-306. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs72201615722>

Witek, J. y Roussey, C. (2014). *Así es mi corazón*. Bruño.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. y MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46 (2), 69-96. <https://doi.org/10.1159/000068580>

Zentner, J. (2001). *Comemiedos*. Destino.

8. ANEXOS.

Anexo 1

Tabla 1. *Clasificación de las competencias socioemocionales en el modelo de Goleman (2001)*

| | Competencia personal | Competencia social |
|-----------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Reconocimiento | Autoconciencia emocional | Empatía |
| | Autoevaluación | Orientación al cliente |
| | Autoconfianza | Conciencia organizacional |
| Regulación | Autocontrol emocional | Desarrollo de los demás |
| | Formalidad | Influencia |
| | Responsabilidad | Comunicación |
| | Adaptabilidad | Gestión de conflictos |
| | Motivación de logro | Liderazgo |
| | Iniciativa | Catalización del cambio |
| | | Construcción de alianzas |
| | | Trabajo en equipo |
| | | |

Tomada de Bisquerra et al. (2015)

Anexo 2.

Tabla 2. Hitos del desarrollo emocional del niño.

| HITOS DEL DESARROLLO EMOCIONAL. | |
|--|--|
| 2-3 AÑOS | <ul style="list-style-type: none"> -Los niños necesitan límites e independencia. -Luchas de poder. -Empatía por los allegados. -Aprende a poner nombre a sus emociones. -Comprenden que las acciones que provocan tristeza son malas. -Pueden expresar compasión. |
| 3-4 AÑOS. | <ul style="list-style-type: none"> -Se muestran irritables. -Expresan alegría por las alabanzas y vergüenza si hay alguna reprobación por parte del adulto. -Mayor habilidad para comprender a los demás. -Algunos límites les ayudan a “suavizar” sus emociones. -Reconocen algunas normas sociales. -Tienen más miedos. |
| 4-5 AÑOS. | <ul style="list-style-type: none"> -Reconocen lo que significa orgullo, vergüenza y culpa. -Distinguen entre sentir y expresar. -Son conscientes de la intensidad de sus emociones. -Descubren que esa intensidad se reduce con el tiempo. -Muestran sentimiento de compañerismo con sus iguales. -Pueden imaginar las emociones que se despiertan en una persona cuando ellos quieren algún objeto. -Son críticos y pueden aumentar los conflictos con compañeros. |
| 5-6 AÑOS. | <ul style="list-style-type: none"> -Entienden que una misma situación puede ser agradable para ellos y desagradable para otros y viceversa. -Todavía no son conscientes de los procesos mentales que causa una emoción. -Hay mayor empatía con los demás. -Si dejan de pensar en algo, la emoción disminuye. -Identifican que una cara puede estar fingiendo una |

| | |
|--|---|
| | <p>emoción.</p> <p>-Son más capaces de resolver problemas con el compañero.</p> |
|--|---|

Hitos del desarrollo emocional en la Etapa de Infantil. Adaptado de Ibarrola (2009)

Anexo 3.

Programación de las actividades con frecuencia y duración.

| Abril 2021 | | | | |
|---|-----|---|-----|--|
| Lu. | Ma. | Mi. | Ju. | Vi. |
| 5 | 6 | 7 SESION 1 La casita de las emociones. Actividad 1. "Así es mi corazón" (10') | 8 | 9 SESION 1 La casita de las emociones. Actividad 2. "La casita mágica" (10') |
| 12 SESION 1 La casita de las emociones. Actividad 2. "La casita mágica" (10') | 13 | 14 SESION 2. El miedo. Actividad 1. "El fantasma de los miedos" (10') | 15 | 16 SESION 2. El miedo. Actividad 2. "Ya no tengo miedo" (10') |
| 19 SESION 3. El cuento del duende. Actividad 1. "Rojo como un tomate" (10') | 20 | 21 SESION 3. El cuento del duende. Actividad 2. "La escalera del enfado" (5') | 22 | 23 FIESTA |
| 26 SESION 3. El cuento del duende. Actividad 3. "El duende Tomás y sus tomates" (10') | 27 | 28 SESION 3. El cuento del duende. Actividad 4. "Paro, pienso y actúo" (5') | 29 | 30 SESION 3. El cuento del duende. Actividad 4. "Paro, pienso y actúo" (5') |

Programación de elaboración propia.

| Mayo 2021 | | | | |
|--|-----|--|-----|--|
| Lu. | Ma. | Mi. | Ju. | Vi. |
| 3 | | 4 | 5 | 6 |
| SESIÓN 4. Nuevas emociones. Actividad 1. “Me siento orgulloso” (5’) | | SESIÓN 4. Nuevas emociones. Actividad 1. “Me siento orgulloso” (5’) | | SESIÓN 4. Nuevas emociones. Actividad 2. “Gracias por ayudarme” (5’) |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| SESIÓN 5. Siempre relaciones positivas. Actividad 1. “Quiero a mis amigos” (5’) | | SESIÓN 5. Siempre relaciones positivas. Actividad 2. “Cosas que me alegran” (5’) | | SESIÓN 5. Siempre relaciones positivas. Actividad 2. “Cosas que me alegran” (5’) |
| 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| SESIÓN 6. El mural de mis emociones. Actividad 1. “El mural de mis emociones” (5’) | | | | |

Programación de elaboración propia.

Anexo 4



Lectura del libro, Así es mi corazón (Witek, y Roussey, 2014) con la ayuda de marionetas.



Marionetas empleadas en las distintas actividades (Izda.) e imágenes de las emociones con las que trabajamos en el aula (dcha.).

Anexo 5



Casita donde aparecen las emociones que tienen que representar los alumnos.

Anexo 6

Mural donde se colocan las situaciones en las que los niños sienten miedo.

Anexo 7

Muñeco atrapamiedos para que cuelguen en algún lugar de su habitación.

Anexo 8



Lectura del cuento con la ayuda de un Kamishibai.

Cuento de elaboración propia para la sesión 3.

“El duende Tomás y sus tomates”

Un día, el duende Tomás, cansado de comprar tomates en la tienda del bosque, decidió plantar un huerto en un pequeño terreno que tenía en su casa.

Muy contento, el lunes por la mañana fue a comprar todo el material necesario para cavar la tierra y plantar sus semillas de tomate.

Cuando llegó a su casa, estaba tan contento que decidió ponerse manos a la obra y empezar a cavar. Sabía que tenía mucho trabajo por delante, pero quería conseguir unos tomates grandes, rojos y muy sabrosos, como a él le gustaban. Así que no perdió tiempo y en un solo día ya tenía su huerto preparado.

Cuando llegó a casa, cenó y se echó a dormir. Había sido un día muy largo y duro, pero estaba muy orgulloso porque había terminado su trabajo. Ya sólo quedaba regar un poco el huerto todos los días y esperar a que salieran esos ricos tomates.

Su sorpresa llegó al día siguiente. Cuando fue a ver el huerto, después de desayunar, se dio cuenta de que unos pájaros estaban comiéndose las semillas que había plantado. Un poco enfadado, con las cejas arrugadas dijo: “*¡Fuera de aquí!*” y echó a los pájaros de su huerto.

Pero, poco a poco empezó a respirar hondo y a pensar qué podía hacer para que esos pajarracos, como él los llamaba, no volvieran a aparecer. Al final, se le ocurrió una gran idea y construyó un espantapájaros. “*Este será el vigilante de mi huerto*”- dijo muy contento, mientras seguía plantando más semillas de tomate.

Los días transcurrieron y el duende Tomás estaba feliz porque las plantas crecían y crecían, hasta que un día, llovió con tanta fuerza que se torcieron y Tomás casi pierde todo su huerto. El duende se volvió a enfadar, pero esta vez, muchísimo más. Estaba furioso y gritó y grito hasta que se le pusieron los mofletes rojos y las cejas arrugadas.

Aun así, respiró, apretó fuerte sus manos y esperó a estar más calmado. Cuando ya lo consiguió, pensó cómo podía solucionar el problema. Al final, se le ocurrió otra gran idea. El duende tomó la decisión de construir una casa para las plantas (un invernadero). Así las protegería de los animales, del viento y de la fuerte lluvia.

Cuando llegó el verano, por fin, después de tanto esfuerzo y tantos enfados, se dio cuenta de que todo había valido la pena porque por fin, pudo coger sus tomates.

Sentía tanto orgullo por el trabajo que había realizado que, decidió compartir algunos tomates con sus vecinos para que probaran los ricos productos de su huerto.

Todos los vecinos le felicitaron por su gran trabajo y le dieron las gracias por los tomates.

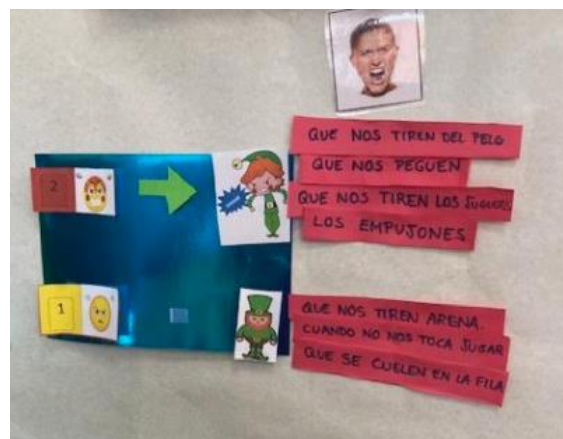
Y por supuesto, el duende por fin pudo hacerse esa sabrosa ensalada de tomate con la que tanto había soñado. ¡Qué contento estaba!

FIN.

Anexo 9

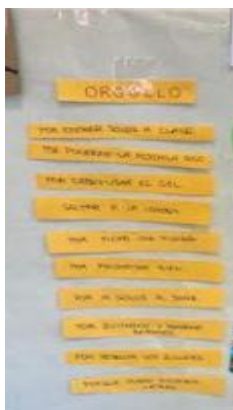


Imagen identificando los grados del enfado.



Mural en el que se reflejan las situaciones que les enfadan mucho y poco y el tipo de enfado que es más fácil de gestionar.

Anexo 10



Algunas situaciones por las que sienten orgullo (por abrocharse solos los botones, por saber ponerse y quitarse el abrigo, por comer todo el almuerzo, etc.)

Anexo 11



Fichas con situaciones por las que los niños sienten gratitud y que fueron entregadas a sus familiares.

Anexo 12



Mural en el que aparecen todas las emociones trabajadas.

Anexo 13

Tabla de evaluación del programa para la fase de evaluación continua y formativa (para que responda la tutora).

| ITEMS DE EVALUACIÓN | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | | | |
|--|-------------------------|----------|------|------|
| | MUCHO | BASTANTE | POCO | NADA |
| DESTINATARIOS | | | | |
| El programa se adecúa a las características y necesidades del alumnado | | | | |
| Es útil a estas edades trabajar la inteligencia emocional. | | | | |
| CONTEXTO | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| El programa promueve la cooperación con las familias. | | | | |
| METODOLOGÍA | | | | |
| La metodología es apropiada para lograr los objetivos del programa. | | | | |
| OBJETIVOS | | | | |
| Los objetivos del programa se pueden evaluar. | | | | |
| CONTENIDOS | | | | |
| Los contenidos son relevantes y se relacionan con el tema propuesto. | | | | |
| TEMPORALIZACIÓN | | | | |
| Los tiempos de las actividades son suficientes para trabajar las emociones | | | | |
| VIABILIDAD | | | | |
| Todas las actividades se pueden llevar a la práctica de los niños tanto en el aula como fuera de ella. | | | | |
| Aspectos positivos: | | | | |
| Aspectos negativos: | | | | |
| Sugerencias de mejora: | | | | |

Fuente: Adaptado Bisquerra et al. (2015).

Anexo 14.**Tabla para evaluar al alumno.**

| | SÍ | NO | A VECES | NADA |
|--|-----------|-----------|----------------|-------------|
| Muestran interés por las emociones. | | | | |
| Reconocen las emociones trabajadas. | | | | |
| Han prestado atención durante la actividad. | | | | |
| Las familias han participado. | | | | |
| Se han conseguido los objetivos planteados | | | | |
| Han colaborado en las actividades grupales | | | | |

Fuente: elaboración propia.