



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
TRABAJO FIN DE GRADO

*El fomento de la Inteligencia Emocional a través de la
Expresión Corporal. Programa de intervención en Educación
Infantil*



Autor/a: Marina Torres Mateo
**Tutor/a académica: Cristina Martín
Pérez**

Resumen

En el presente estudio destacan la Inteligencia Emocional (IE) y la Expresión Corporal (EC) como dos áreas que contribuyen al desarrollo integral de los más pequeños, especialmente si hablamos de los primeros años de vida. Por ello, el objetivo de este trabajo es comprobar la utilidad que tiene la EC a la hora de desarrollar la IE en Educación Infantil (EI), lo cual se ha realizado mediante el diseño y la puesta en práctica de un programa de intervención. Para profundizar en ello, se llevó a cabo una búsqueda de información que pone de manifiesto la importancia de ambas y su relación. Seguidamente, se creó el programa, el cual fue implementado en una muestra de 16 alumnos de 3º de EI de un colegio público en la ciudad de Segovia, y se compone de nueve actividades organizadas en cuatro semanas de duración, que se corresponden con las cuatro esferas que conforman la IE, siguiendo la Teoría de la IE de Goleman. Además, algunas de estas dinámicas se usaron para recabar información, empleando la observación directa como principal técnica, así como varios registros anecdóticos y listas de control como instrumentos de evaluación. Finalmente, tras analizar los resultados, se ha obtenido una serie de conclusiones, como son los graduales efectos positivos en las capacidades emocionales de los niños y niñas, demostrando así que la EC es una herramienta realmente útil para desarrollar la IE.

Palabras Clave

Educación Emocional, Expresión Corporal y Educación Infantil.

Abstract

In the present research, Emotional Intelligence and Corporal Expression are highlighted as two areas that contribute to the comprehensive education in childhood, especially if we talk about early ages. The main goal of this work is to confirm the utility of Corporal Expression in order to develop Emotional Intelligence on Pre-school, because of this, an intervention proposal has been designed and put into practice. To analyse in more detail, an information search has been done so as to explain the importance of both areas and its connection. Straightaway, an intervention proposal has been designed, which was carried out in a sample of sixteen pupils of Pre-school in a public school in the city of Segovia, and its formed of nine activities organized in four weeks, which coincide with the four spheres that make up Emotional Intelligence, following Goleman's Theory of Emotional Intelligence. Furthermore, some of these activities are used to gather information, using direct observation as main technique and some anecdotal records and checklists as assessment tools. Finally, after analysing these information, a series of conclusions was got, like gradual positive effects in emotional abilities of children, proving that Corporal Expression is actually a useful tool to develop Emotional Intelligence.

Keywords

Emotional Intelligence, Corporal Expression and Pre-school Education.

Índice

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 7 |
| 2. Justificación | 8 |
| 3. Objetivos..... | 10 |
| 4. Fundamentación Teórica | 10 |
| 4.1. Inteligencia Emocional | 10 |
| 4.1.1. Teorías de la Inteligencia Emocional. | 11 |
| 4.1.2. Bases biológicas de la Inteligencia Emocional. | 12 |
| 4.1.3. Componentes de la Inteligencia Emocional..... | 13 |
| 4.2. Educación Emocional | 14 |
| 4.2.1. Educación Emocional en España. | 14 |
| 4.2.2. Formas de Implantación de la Educación Emocional. | 16 |
| 4.3. Expresión Corporal en la Escuela | 18 |
| 4.3.1. Concepto y Componentes de la Expresión Corporal..... | 18 |
| 4.3.2. La Expresión Corporal como Recurso Didáctico..... | 19 |
| 4.4. Expresión Corporal e Inteligencia Emocional | 21 |
| 4.4.1. Relación entre Ambas Áreas..... | 21 |
| 4.4.2. Intervenciones Basadas en Herramientas de Expresión Corporal para Educar Emocionalmente..... | 23 |
| 5. Diseño del Programa de Intervención | 25 |
| 5.1. Presentación | 25 |
| 5.2. Objetivos del Programa de Intervención | 25 |
| 5.3. Metodología y Diseño | 26 |
| 5.4. Destinatarios y Características del Centro | 27 |
| 5.5. Procedimiento y Cronograma | 28 |
| 5.6. Actividades | 29 |
| 5.6.1. Esfera a Desarrollar: Autoconciencia (1). | 29 |

| | | |
|--------|---|----|
| 5.6.2. | Esfera a Desarrollar: Autogestión (2)..... | 31 |
| 5.6.3. | Esfera a Desarrollar: Conciencia Social (3)..... | 32 |
| 5.6.4. | Esfera a Desarrollar: Gestión de las Relaciones (4)..... | 33 |
| 5.7. | Evaluación | 34 |
| 6. | Exposición de Resultados del Proyecto..... | 35 |
| 7. | Análisis del Alcance del Trabajo y Oportunidades o Limitaciones Encontradas | 36 |
| 8. | Discusión Final..... | 37 |
| 9. | Consideraciones Finales, Conclusiones y Recomendaciones | 39 |
| 10. | Referencias Bibliográficas | 41 |
| | Anexos | 45 |

Índice de Tablas

| | | |
|----------|--|----|
| Tabla 1. | Relación entre Competencias y Áreas Curriculares y la IE | 16 |
| Tabla 2. | Relación entre Competencias y Áreas Curriculares y la EC | 20 |
| Tabla 3. | Cronograma sobre el procedimiento del estudio | 28 |
| Tabla 4. | Cronograma de las actividades | 29 |
| Tabla 5. | Evaluación de las actividades | 35 |

Índice de Anexos

| | | |
|------------|---|----|
| Anexo 1. | Cuento del extraterrestre (elaboración propia)..... | 45 |
| Anexo 2. | Dossier con situaciones emocionales para representar..... | 51 |
| Anexo 2.1. | Situaciones de las actividades 2, 6 y 8..... | 51 |
| Anexo 2.2. | Situaciones de la actividad 5 | 53 |
| Anexo 2.3. | Situaciones de la actividad 7 | 55 |

| | |
|--|----|
| Anexo 2.4. Situaciones de la actividad 9 | 56 |
| Anexo 3. Lista de control de la actividad 2 | 57 |
| Anexo 4. Registro anecdótico de la actividad 5 | 58 |
| Anexo 5. Lista de control de la actividad 6 | 58 |
| Anexo 6. Lista de control de la actividad 7 | 59 |
| Anexo 7. Lista de control de la actividad 8 | 60 |
| Anexo 8. Registro anecdótico de la actividad 9 | 61 |

1. Introducción

La primera infancia se trata de una de las etapas vitales de mayor importancia; comprende desde el nacimiento hasta los siete años (Vargas, 2010) y en ella se comienza a formar la personalidad, se generan conductas y vínculos sociales, y se produce el asentamiento de las bases del desarrollo futuro (Blanco, 2005). Es por ello que, los docentes juegan un papel de especial relevancia, y deben generar programas que favorezcan el desarrollo integral de los discentes, teniendo en cuenta capacidades cognitivas, creativas, sociales, afectivas y comunicativas (Cobaleda, 2021).

En este concepto quedan englobados gran cantidad de competencias, habilidades y conocimientos de distintas áreas; como la orientación, lecto-escritura, música, matemáticas, higiene, salud, motricidad fina y gruesa, seguridad y el desarrollo emocional y afectivo (Duque y Sierra, 1990), donde podemos encontrar el concepto de IE, así como el desarrollo de las cuatro esferas que lo componen.

En relación con la psicomotricidad y la música, tenemos la EC, una forma de comunicación que emplea únicamente el cuerpo y el movimiento para transmitir ideas, vivencias e incluso sentimientos (García-Torrell, 2011). Al contribuir a la educación integral de las personas y tener relación con las emociones, se tomará como principal herramienta para educar emocionalmente e idear una programación didáctica.

En primer lugar, se llevará a cabo una búsqueda de información que asiente las bases y manifieste la importancia de las dos bases ya comentadas, con el fin de relacionarlas entre sí y destacar el papel que juegan en la educación actual, respaldándolo con otros estudios y programas de intervención realizados.

Más adelante, se detallará cual es la metodología a seguir en la investigación, para pasar a comentar una propuesta educativa dirigida a EI, la cual se llevará a cabo mediante juegos y dinámicas, empleando recursos como la improvisación y la teatralización, teniendo como protagonistas el cuerpo y el movimiento. Esta intervención se llevará a cabo en una muestra de 16 alumnos de 3º curso de EI. Estos alumnos tienen unas edades comprendidas entre 5 y 6 años, 9 de ellos son niñas y 7 son niños.

La puesta en práctica de actividades tendrá una duración de 4 semanas y en ella se incluirán 9 actividades que se dividirán en 4 bloques. En el transcurso de dichas dinámicas, se recogerá información detallada en listas de control, gracias a las cuales se podrán obtener unos resultados, que más tarde serán analizados y comparados para comprobar si se percibe una evolución en la IE de los discentes y si los objetivos marcados se han logrado.

Para finalizar, se formulará una serie de conclusiones que pongan de manifiesto el nivel de logro de los objetivos principales y específicos, exponiendo, entre otras cosas, si la EC resulta ser una correcta herramienta para educar emocionalmente. Asimismo, se analizarán las oportunidades y limitaciones que ha tenido la investigación a lo largo de su realización.

2. Justificación

Como se ha explicado en la introducción, en la infancia se desarrollan las bases del desarrollo futuro, donde se incluye la adquisición de distintas capacidades, conocimientos, habilidades, etcétera.

En este sentido, en el ámbito educativo toman protagonismo los conocimientos puramente académicos y la transmisión de conocimientos; pero no se deben olvidar otros saberes que forman a la persona, como son las habilidades para la vida, así como distintas herramientas que permitan a las personas interactuar con su entorno y aquellos que les rodean, que les ayuden a tomar decisiones emocionales y sobrellevar situaciones del día a día (Palomero, 2012, citado en Gómez, 2017). Según Blanco (2005), uno de los objetivos más importantes a la hora de promover el desarrollo integral es hacerlo para crear miembros activos en la sociedad y en la ciudadanía. En este proceso intervienen la socialización y la individualización. El primer concepto hace referencia a la adquisición de la cultura, inclusión y participación en la sociedad; mientras que el segundo se refiere a la construcción de la persona, de sus capacidades, valores y habilidades intrapersonales (Blanco, 2005).

Es ahí donde la Educación Emocional (EE) juega un papel primordial, puesto que se centra en formar a personas emocionalmente inteligentes, teniendo en cuenta el desarrollo de competencias emocionales propias de la IE, como la conciencia emocional o la autorregulación

emocional, la adquisición de competencias sociales y habilidades emocionales para el bienestar (Bisquerra, 2011).

De nuevo, en relación con la infancia, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, expone que la práctica educativa debe promover el máximo desarrollo de los niños y niñas. Para ello, se debe tener en cuenta una serie de principios pedagógicos, tales como: la experimentación, el juego y las experiencias significativas y emocionalmente positivas; atendiendo a su vez a aspectos como el movimiento, el conocimiento y control corporal, además de las distintas manifestaciones lingüísticas y comunicativas, entre las que está la EC (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil).

En este sentido, Gutiérrez y Castillo (2014) nos dicen que, en vías de favorecer el desarrollo integral, debe haber un equilibrio entre lo cognitivo o psíquico y lo físico, debido a que en los primeros años de vida los individuos aprenden y evolucionan gracias a la calidad de las experiencias que obtengan. Es por ello que, se debe tener en cuenta al cuerpo y al movimiento en todo momento, propulsando la autoconciencia y dominio corporal, la relación con el entorno y la actividad motriz como base para interactuar y generar aprendizaje (Gutiérrez y Castillo, 2014), a lo que la EC contribuye especialmente.

Según García-Torrell (2011) la EC en la educación preescolar contribuye a la educación estética del alumnado, es decir, la creación y adquisición de una actitud estética ante la vida cotidiana, la naturaleza y el arte. En segundo lugar, trabaja contenidos y componentes propios de la educación musical, como: el ritmo, la escucha activa, la percepción o la improvisación; asimismo, fomenta la conciencia social y ayuda a sentir, percibir y valorar el mundo de forma especial, teniendo más presentes los estados de ánimo, ideas y pensamientos (García-Torrell, 2011).

Como se puede observar, trabajar la IE y la EC trae consigo muchos beneficios en la educación de los más pequeños. Tal y como se expondrá en apartados posteriores, ambas áreas tienen gran relación entre sí, por lo que se realizará un estudio en el que el objetivo final sea desarrollar la IE empleando la EC como principal instrumento.

3. Objetivos

El **objetivo general** planteado en el trabajo es el de *diseñar una intervención para mostrar la utilidad que tiene la Expresión Corporal para desarrollar la Inteligencia Emocional en el alumnado de Educación Infantil*, valorando y aprovechando los puntos en común que tienen ambas áreas.

A su vez, se pretende alcanzar unos **objetivos específicos**, los cuales se presentan a continuación:

- Analizar las esferas que componen la IE (autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones) con el fin de hacer de ello un proceso progresivo.
- Evaluar la utilidad de las actividades de IE y EC en la EI.
- Desarrollar habilidades emocionales empleando el cuerpo, el movimiento, la representación y escenificación como principal herramienta.

4. Fundamentación Teórica

4.1. Inteligencia Emocional

A lo largo de la historia, se ha concebido la inteligencia en función de una serie de características individuales, las cuales pueden variar al enfocarse en factores muy concretos (Ramos, 2017) según numerosos estudios psicológicos de investigadores como: Sternberg con la *Teoría Triárquica de la Inteligencia* (1985), Spearman y su *Teoría del Factor G* (1904), Cattell y la *Teoría de la Inteligencia Fluida y Cristalizada* (1963) (citadas en Cabas-Hoyos et al, 2017) o Thurstone y su *Teoría Multifactorial* (1967). Por ello, se han elaborado muchas pruebas que tratan de puntuar y categorizar a las personas en función de sus capacidades (García-Borreguero, 2014); es el caso de Alfred Binet, que, en su *Test Stanford-Binet*, introdujo por primera vez el concepto de Cociente Intelectual (CI), el cual tiene en cuenta aptitudes puramente cognitivas, como por ejemplo el razonamiento analítico o el técnico-metódico (Ramos, 2017), muy empleado a lo largo de las últimas décadas.

A pesar de la importancia histórica de estas teorías, muchos psicólogos y expertos han criticado el uso del CI como único medidor de la inteligencia, como es el caso de Sternberg y

Grigorenko (s.f.), que afirman que, en realidad, las competencias varían en función de la cultura de cada persona y de otras muchas capacidades (García-Borreguero, 2014). Esto mismo fue lo que se planteó Gardner con su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, donde amplió el concepto de inteligencia diferenciando entre siete tipos: Musical, Cinestésicocorporal, Lingüística, Lógico-matemática, Espacial, Interpersonal, e Intrapersonal (Gardner, 1987). También tenemos el caso de De Montes y Montes (2019) que en su libro *Cerebro, inteligencias y mapas mentales* destacan una gran red de inteligencias, que son: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinestésico-corporal, personales, emocional, exitosa, analítica, creativa, práctica, múltiples, social, ejecutiva, intuitiva (todas ellas recogidas de diferentes autores), computacional, del manejo temporal y del sentir (las tres últimas son de su autoría) (De Montes y Montes, 2019).

En el caso de Goleman y su *Teoría de la Inteligencia Emocional*, algo en lo que se profundizará más adelante, se hablaba de la IE como un tipo general de inteligencia que se manifiesta y se regula a través de la conducta, disponiendo de habilidades cognitivas con el fin de comprender sentimientos propios y ajenos (Bueno, 2019).

Como se ha explicado anteriormente, el presente trabajo se basará en la IE, la cual es realmente difícil de definir, puesto que no existe un consenso entre quienes lo han estudiado. Sin embargo, según Ramos (2017), al poner en común los aspectos que la forman, la IE resulta de la combinación de la inteligencia y la emoción, es decir, se trata de la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, así como de regularlos, manejarlos y emplearlos para guiar nuestros pensamientos, acciones y decisiones. Esta, a diferencia del CI, se desarrolla a lo largo de toda la vida, desde que nacemos, y va mejorando con el tiempo y la maduración, gracias a las diferentes experiencias personales que vivamos (Ramos, 2017). El CI, por el contrario, se estudia como un concepto estable que se desarrolla en la infancia y varía muy poco en la adolescencia (Ramos, 2017).

4.1.1. Teorías de la Inteligencia Emocional.

Tal y como se ha dicho en el anterior apartado, la IE resulta de un concepto algo complejo de definir, puesto que existen diferentes teorías que lo estudian desde puntos de vista diferentes. Las perspectivas más reconocidas hoy en día, son las de los investigadores Peter Salovey y John Mayer, Reuven Bar-On y Daniel Goleman.

En primer lugar, Salovey y Mayer definen la IE como el conjunto de habilidades que nos ayudan a conocer y gestionar nuestras emociones, afirmando que su variación en mayor o menor control y capacidades influye directamente en la resolución de problemas en la vida personal y profesional (Salovey, Brackett y Mayer, 2004). Este se podría definir como un modelo de habilidad mental, el cual se evalúa a través de tareas de habilidad emocional, puesto que, para resolver dichos conflictos vitales y adaptarnos al ambiente en el que nos encontramos, es necesaria la adecuación de las emociones en nuestra cognición (Ramos, 2017).

Por otro lado, Bar-On se refiere al concepto de IE como Inteligencia Socioemocional (o ESI, Emotional-Social Intelligence); en él reúne competencias y habilidades emocionales y sociales que determinan la efectividad en la que nos expresamos y comprendemos a los demás, así como la manera en la que nos relacionamos y superamos las situaciones del día a día (Bar-On, 2006). Con ello, desarrolló el *Emotional Quotient Inventory*, una medida del comportamiento emocional y socialmente inteligente (Bar-On, 2006). Este modelo se podría enmarcar dentro del contexto de personalidad, concretamente en el bienestar (Ramos, 2017).

Finalmente, Goleman decía que gestionar bien las emociones y relacionarse con los demás de forma correcta permite alcanzar mayor bienestar personal y relaciones interpersonales más fructíferas; afirmando a su vez que la IE no es un rasgo innato, por lo que se puede aprender y desarrollar con el paso del tiempo (2011). Además, Goleman et al (2021), nos dicen que:

Estar más sintonizado con tus emociones te permite decidir cómo usar esos sentimientos de forma más productiva para tomar decisiones más sólidas, dejar atrás los sentimientos negativos, controlarte en situaciones inestables o entender a los demás cuando actúan de forma que te sorprenden o te irritan (p.9).

Por todo ello, la Teoría de Goleman es un modelo mixto o de personalidad, enfocado como una teoría de ejecución, puesto que relacionaba las competencias emocionales con el mundo empresarial y laboral (Ramos, 2017).

4.1.2. Bases biológicas de la Inteligencia Emocional.

Para comprender el funcionamiento de la IE es necesario hablar sobre algunas de las zonas que comprende el cerebro, puesto que en ellas residen las capacidades emocionales que se desarrollan gracias a dicho órgano, así como la relación entre dichas zonas y las esferas que componen la IE, que se expondrán más adelante. Según Goleman (2011), la principal prueba

que lo respalda es un estudio que realizó Bar-On junto con Antonio Damasio (médico en la Facultad de Medicina de Iowa), en el cual se emplearon participantes con lesiones cerebrales el fin de establecer relaciones entre áreas dañadas del cerebro y capacidades mermadas o pérdidas en las personas que lo padecían. Con todo ello, se obtuvo gran cantidad de información, lo cual fue analizado y confirmó posteriormente la influencia de ciertas zonas cerebrales sobre la IE (Goleman, 2011).

Con todo ello, según Sperry (1973) Mclean (1990), (citados en Calle et al., 2011) podemos diferenciar tres áreas principales en el cerebro: el neocórtex o cerebro pensante, el sistema límbico o parte emocional y el reptiliano o subcortex; todas cuentan con funciones distintas, pero trabajan de manera integrada. La primera de ellas se especializa en la cognición y las operaciones mentales complejas, mientras que en el subcortex se producen los procesos mentales más básicos y el sistema límbico se encarga de la expresión, control y gestión de emociones e impulsos, así como la toma de decisiones (Goleman, 2011); este último incluye el hipocampo (cuya función es almacenar recuerdos y generar aprendizaje emocional), la amígdala (considerada como centro del control emocional cerebral), el tálamo (da respuesta emocional a los estímulos percibidos por los sentidos), el hipotálamo, el sistema endocrino y el sistema nervioso autónomo (Sperry, 1973, Mclean, 1990, citado en Calle et al., 2011).

4.1.3. Componentes de la Inteligencia Emocional.

En relación a ello, tenemos una serie de esferas que conforman y determinan la IE, las cuales están muy relacionadas con lo expuesto en apartados atrás. Estas pueden variar en función de los diferentes autores, pero, según Goleman (2011), en su *Teoría de la Inteligencia Emocional*, la mayoría de modelos señalan determinados componentes, los cuales son muy similares entre sí, destacando los siguientes:

- Autoconciencia. Es la capacidad de distinguir las emociones propias, lo cual es imprescindible para conocer el estado de ánimo y su repercusión en el comportamiento (Rodríguez, 2009).
- Autogestión. Exige autoconciencia y autorregulación, lo que se traduce en un equilibrio entre la interacción de la amígdala y el cerebro pensante; gracias a ello podemos tomar buenas decisiones, alcanzar nuestros objetivos, adaptarnos y tener iniciativa (Goleman, 2011).

- Conciencia social. Implica reconocer las emociones ajenas; está muy relacionada con la empatía, es decir, percibir lo que sienten y piensan los demás a través de señales como el tono de voz, gestos y expresiones faciales (Goleman, 2011).
- Gestión de las relaciones. Conlleva manejar bien las emociones en vínculos personales y otras habilidades como ser empático, interactuar, negociar y resolver conflictos, saber liderar, cooperar y trabajar en equipo (Ramos, 2017).

Estos componentes se organizan de manera progresiva, es decir, necesitamos reconocer nuestras propias emociones para poder manejarlas, lo que, a su vez, es un pilar fundamental a la hora de distinguirlas en quienes nos rodean, y con todo ello, poder empatizar y poder manejar las relaciones interpersonales de la mejor manera posible.

4.2. Educación Emocional

4.2.1. Educación Emocional en España.

Lo cierto es que, según se ha expuesto previamente, podemos percibir que la IE contribuye activamente al crecimiento personal y social, puesto que sus esferas representan distintas habilidades emocionales que cualquiera puede adquirir y desarrollar (Bello-Dávila et al, 2010).

Su importancia queda respaldada por la presencia de las emociones y sentimientos desde el nacimiento, como algo que perdura toda la vida y está presente en nuestro día a día, influyendo en aspectos como la resolución de conflictos, toma de decisiones, así como diferentes situaciones que se nos presentan en la vida. Esto a su vez, interfiere en otras esferas como la formación de la personalidad y en cómo nos relacionamos con quienes nos rodean, es decir, la familia, los amigos o los maestros (López, 2005).

Por estas razones, las personas deben ser educadas emocionalmente (Bello-Dávila et al, 2010). A ello se suma que, resulta de gran relevancia trabajar las emociones y aprender con ellas, para así poder desarrollar los componentes de la IE y lograr sus correspondientes objetivos con el fin de tener el mayor bienestar posible en nuestras vidas. En este sentido, el hogar y la escuela resultan espacios primordiales donde se debe realizar esta educación, puesto que los niños y las niñas pasan la mayor parte de su tiempo en ambos.

Concretamente, los docentes deben conocer su importancia, y tomar responsabilidad en la tarea de educar emocionalmente al alumnado. De hecho, uno de los principios pedagógicos que aparecen en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, nos dice que: “La práctica educativa en esta etapa buscará desarrollar y asentar progresivamente las bases que faciliten el máximo desarrollo de cada niño y de cada niña” (p. 5). Esta ley plantea un desarrollo en el que se incluyen aspectos afectivos, emocionales, pautas para la convivencia y creación de relaciones (Real Decreto 95/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, 1 de febrero de 2022).

Para ello, conviene conocer el concepto de EE, el cual abarca todos los aspectos mencionados anteriormente, es decir, trabajar las distintas emociones, su identificación y validación en uno mismo, lo que conlleva quererse y aceptarse, aprender a poner límites y, más tarde, resulta ser la base para empatizar con los demás, expresarnos, relacionarnos con ellos/as, respetarles y obtener estrategias para resolver problemas en las diferentes situaciones que se presenten en la vida cotidiana (López, 2005).

Según Soler et al (2016), referente y pionera en investigaciones sobre la EE e IE en edades tempranas, incluir la EE en las escuelas ofrece el siguiente abanico de beneficios: menor nivel de ansiedad, mejor conciencia emocional y mejor recuperación emocional tras estados emocionales negativos. Además, permite adquirir habilidades para expresar pensamientos e ideas, y, por último, defender los propios derechos e intereses de forma asertiva y no conflictiva (Soler et al, 2016). En esta línea, centrándonos en el ámbito educativo, podemos resaltar algunos beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: mejorar el rendimiento y los resultados académicos del alumnado, debido a que el bienestar personal es un factor determinante en el éxito y desarrollo íntegro personal; a su vez, influye en aspectos tales como la confianza, curiosidad, intencionalidad, autorregulación y cooperación (Soler et al, 2016).

Pero, la realidad es que, para poder educar emocionalmente se hace necesario contar con maestros bien formados y que tengan adquiridas las competencias emocionales (Soler et al, 2016), ya que, de esta manera el profesorado podrá enseñar, guiar y acompañar a los pequeños en todo su proceso a la hora de lograr competencias relativas a la IE. Esto, según Costa et al (2021), a su vez, hará que dichos docentes sean capaces de crear climas de aula emocionalmente positivos, lo que generará que el alumnado se sienta cómodo, esté motivado y participe activamente.

4.2.2. *Formas de Implantación de la Educación Emocional.*

Como se ha podido leer en el apartado anterior, la IE está presente en el currículo de EI, y queda contenida dentro de algunas de las Competencias clave de dicha etapa educativa, así como sus Competencias específicas, y las Áreas de conocimiento, como se puede ver en la siguiente tabla, realizada a partir del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Tabla 1

Relación entre Competencias y Áreas Curriculares y la IE

| | En relación con la IE |
|--|---|
| Competencias | Se relacionan cinco de ocho totales: C. en comunicación lingüística, C. personal, social y de aprender a aprender; C. ciudadana, C. emprendedora y C. en conciencia y expresión culturales. |
| Áreas | Quedan enlazadas dos de las tres existentes: Crecimiento en armonía (1) y Comunicación y Representación de la Realidad (3). |
| Competencias específicas del área 1 | Todas están conectadas. Es decir: -Conocimiento y control corporal en relación con el entorno para construir una imagen positiva -Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones, expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva -Adquirir confianza en sí mismo, respetarse y tener sentimiento de logro -Establecer relaciones interpersonales desarrollando valores como la igualdad, amistad, respeto y empatía con el fin de construir su identidad |
| Competencias específicas del área 3 | Sobre el total de cinco, quedan ligadas dos de ellas: -Mostrar interés por comunicar necesidades e intenciones -Producir mensajes de forma personal y creativa, a través de diferentes lenguajes y explorando sus posibilidades lingüísticas |
| Saberes básicos del área 1 | Están conectadas tres de cuatro: desarrollo y equilibrio afectivos, hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno, e interacción socioemocional en el entorno, la vida junto a los demás. |
| Saberes básicos del área 3 | Se enlazan dos de ocho totales: intención y elementos de la interacción comunicativa, y comunicación verbal oral: expresión, comprensión, diálogo. |

Nota. Elaboración propia. Algunos apartados han sido resumidos o parafraseados. (1) se corresponde con el área 1; (3) hace relación al área 3.

Como se puede observar, la IE ocupa un espacio importante en el currículo, por lo que los maestros y maestras deben incluirlo en sus programaciones de aula, proyectos, actividades, dinámicas, etcétera.

Tal es así que, en estos últimos años, el número de programas de EE ha crecido considerablemente, haciendo referencia a cualquier edad y en diversos ámbitos (Bello-Dávila, 2010). Dichos programas han tenido carácter interventivo e incluso preventivo, y, también, han tratado de ofrecer recursos para contribuir al desarrollo emocional del alumnado (Bello-Dávila, 2010). Algunos de ellos en nuestro país son:

- El Programa de educación emocional para niños de 3 a 6 años; fue creado por López (2007), la cual agrupó las actividades que lo comprenden en cinco bloques, es decir: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades para la vida.
- Un estudio realizado por Sánchez (2015, citado en Ledesma, 2017), donde se demostró que las capacidades de la EE afectan en la autoestima y satisfacción vital de niños adoptados y no adoptados.
- El programa basado en el modelo de Salovey y Mayer, aplicado y examinado por Aguaded y Valencia (2017), donde se obtuvo que trabajar la IE contribuye a la adquisición de habilidades relacionadas íntimamente con la percepción, comprensión y regulación emocional. Además, en este estudio se encontró que la escuela es el lugar más adecuado para educar las emociones, ya que “dentro de ella los alumnos/as controlan de forma perspicaz los sentimientos, perfeccionan las habilidades sociales e interpersonales y afrontan los problemas de forma pacífica y no de manera violenta, etc.” (Aguaded y Valencia, 2017, p.189).
- Un trabajo creado por Micó y Cava (2014, citado en Ledesma, 2017), el cual analizó aspectos como el grado de empatía, sensibilidad, autoconcepto y satisfacción según el género, obteniendo que los resultados en mujeres son más altos que en hombres.

Finalmente, resulta interesante destacar algunas de las técnicas empleadas en la EE. Según Muslera (2016) una de ellas sería el arte. La EE se puede trabajar a través del cine, la lectura de cuentos, la música o la pintura, entre otras. También mediante la respiración, la relajación o el mindfulness, que consiste en centrar la atención de forma consciente en el momento presente; así como mediante la visualización (definida como la técnica empleada para cambiar ciertas emociones o actitudes mentales mediante la fijación de la concentración en unas imágenes) o la EC, una forma muy novedosa que nos permite comunicar más allá de lo que podemos con el lenguaje verbal (Choque, 2013).

4.3. Expresión Corporal en la Escuela

4.3.1. *Concepto y Componentes de la Expresión Corporal.*

La IE está muy relacionada con la expresión de sentimientos y la comunicación de estos, algo que comúnmente se realiza de forma oral tras reconocer nuestras propias emociones, lo que nos permite a su vez transmitirlos a las personas que nos rodean, interactuando con ellos y ellas.

Tal y como nos dice Antolín (2013, capítulo 1): el cuerpo no miente, por lo que este queda retratado como evidencia del valor que cobra en la comunicación; lo que se traduce en que el cuerpo es un potente instrumento que, más allá de las palabras, nos permite comunicarnos. De hecho, actos inconscientes como los gestos, la postura, la energía en movimiento, la conciencia corporal, (Prados, 2020), la mirada, las acciones, etcétera, ofrecen información de manera espontánea sobre lo que pensamos, de aquello que está en el subconsciente, como nuestro estado anímico o cómo nos sentimos frente a un estímulo (Pérez et al, 2011). Unido a ello, está la idea de que el cuerpo puede comunicar de forma consciente y voluntaria, o lo que se denomina como Expresión Corporal (EC), una disciplina que estudia aspectos expresivos, cognoscitivos y afectivos del cuerpo y el movimiento (Cañizares y Carbonero, 2017) ante lo cual tienen gran influencia aspectos como los recuerdos y las experiencias vividas, el estado de ánimo, el contexto sociocultural, la personalidad y si hay o no intención estética o creativa.

Por otro lado, y con el fin de comprender en profundidad la EC, debemos tener presentes los elementos que la componen, los cuales intervienen en todo este proceso de expresión y comunicación; según Pérez et al (2011) son los siguientes:

- El cuerpo: como ya se ha expuesto, supone ser un instrumento muy importante, gracias a sus diferentes partes, las posibilidades motrices que nos ofrecen y sus correspondientes significados, de los cuales muchos atienden a cuestiones culturales que se van aprendiendo con el tiempo.
- El espacio: medio físico donde nos encontramos, el cual debemos conocer para poder movernos libremente atendiendo a los elementos que lo componen. Además, es considerado como un elemento afectivo y simbólico, porque en él se produce el acto de comunicación y las relaciones interpersonales.

- El tiempo: hace referencia al trabajo temporal, es decir, el ritmo y su relación con el movimiento, atendiendo a la velocidad, duración o energía con que se hagan, así como a la posible relación con la música y jugar con los ritmos que esta nos marca.

Además, Antolín (2013) añade en su obra sobre los fundamentos motrices de la EC otros dos, que son:

- El grupo: caracterizado por los distintos tipos que existen y las relaciones internas que haya en él. Tienen gran influencia sobre él las características de su naturaleza (individuales y grupales) y la sociedad en la que se enmarca.
- Los objetos: concretamente el uso de los mismos y su presencia, en ocasiones se emplean para llamar la atención o enmascarar al cuerpo; las dimensiones que forman este elemento de la EC son la percepción, imaginación y motricidad.

Por último, resulta de gran importancia destacar algunos de los beneficios que se pueden obtener gracias al trabajo de la EC, porque al ser algo intencionado, se puede trabajar y desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ante lo cual debemos saber que tiene que ser un proceso reflexivo (Antolín, 2013). Dichos beneficios pueden ser: ayudar a construir una fuerte autonomía y seguridad en uno mismo/a, y a ser capaz de comunicar sentimientos sin usar el lenguaje verbal, contribuyendo a generar un ambiente cómodo donde prima la socialización (Herranz y López, 2014). Asimismo, favorece la comunicación en la estructura social del aula, y otros aspectos tales como la imaginación, creación, simbolización, representación (Cañizares y Carbonero, 2017), creatividad, espontaneidad y autoconocimiento (Ruano, 2004).

4.3.2. *La Expresión Corporal como Recurso Didáctico.*

Desde el nacimiento, a medida que los niños y niñas crecen y se desarrollan, las personas se expresan y se comunican mediante diferentes lenguajes, intentando transmitir diferentes emociones, necesidades e ideas (González et al, 2018). Dichos lenguajes están caracterizados por una parte innata, que comprende aspectos como el llanto o expresiones faciales, y otra didáctica, la cual se va adquiriendo con el tiempo gracias a lo que se aprenda sobre las personas más cercanas, como la familia o la escuela, y también sobre las distintas experiencias que se vayan viviendo (González et al, 2018).

Durante los primeros años de vida, al no dominar el lenguaje verbal, una de las primeras y principales formas de comunicación que emplean los más pequeños es la EC, siendo esta una de las causas que justifican su presencia en la educación (González, 2018).

Al igual que sucede con la IE, la EC también está presente en el currículo de EI, formando parte de contenidos en que aparecen en las Competencias clave, las Competencias específicas y las Áreas de conocimiento. Todo ello queda recogido en la Tabla 2.

Tabla 2

Relación entre Competencias y Áreas Curriculares y la EC

| | En relación con la EC |
|--|--|
| Competencias | Existe una débil relación con dos de las ocho totales: C. emprendedora y C. en conciencia y expresión culturales. |
| Áreas | De las tres que se presentan, quedan conectadas dos: Crecimiento en armonía (1) y Comunicación y Representación de la Realidad (3). |
| Competencias específicas del área 1 | Queda ligada una de las cuatro existentes, que resulta ser: progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva. |
| Competencias específicas del área 3 | Hay vinculadas tres de cinco: -Mostrar interés por comunicar necesidades e intenciones -Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes. -Producir mensajes de forma personal y creativa, a través de diferentes lenguajes y explorando sus posibilidades lingüísticas |
| Saberes básicos del área 1 | Están conectadas dos de cuatro: el cuerpo y el control progresivo del mismo, y desarrollo y equilibrio afectivos. |
| Saberes básicos del área 3 | Hay unidas dos de ocho en total: intención e interacción comunicativas y el lenguaje y la expresión corporales. |

Notas. Basado en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Algunos apartados han sido resumidos o parafraseados. “(1)” se corresponde con el área 1. “(3)” hace relación al área 3.

Si prestamos atención, en la Tabla 2 se puede observar que la EC tiene gran conexión con muchas competencias y áreas, especialmente con la número tres: *Comunicación y Representación de la Realidad*, donde se habla de este tipo de expresión como una forma de comunicación a través de la cual se deben ir desarrollando destrezas comunicativas hasta alcanzar los códigos del lenguaje oral, además de ser uno de los saberes básicos del primer y segundo ciclo y formar parte de los saberes básicos en dicha área (Real Decreto 95/2022, de 1

de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil).

Por todo ello, también supone ser un contenido que se debe desarrollar en EI, dada su gran presencia en el currículo y su importancia en edades tempranas, tal y como se ha comentado anteriormente. De hecho, se ha empleado en numerosas ocasiones en las distintas etapas educativas, en nuestro caso EI, podemos destacar los siguientes aspectos relativos a diferentes implantaciones y estudios en España:

- Según Herranz y López (2014) algunos de los recursos didácticos que se pueden emplear en EI son: las canciones motrices, cuentos motores, danza, teatro de sombras y juegos expresivos.
- La correcta formación docente resulta imprescindible si lo que se pretende es que el alumnado tome consciencia de su propio cuerpo y de sus capacidades expresivas; gracias a ello, los maestros verán reforzada su labor y dispondrán de metodologías y recursos educativos para llevarlo a cabo (Herranz y López, 2014).
- Permite trabajar de forma global, al poder relacionar fácilmente diversos contenidos propios de las áreas que conforman la EI, así como temas transversales (Herranz y López, 2014).

4.4. Expresión Corporal e Inteligencia Emocional

4.4.1. Relación entre Ambas Áreas.

La EC es un área que forma parte de la educación motriz infantil, la cual se encarga de la adquisición de aprendizajes relacionados con el cuerpo, las acciones y la actividad física (Rigal, 2006); pero, en este caso, se diferencia del resto ya que “contempla la necesidad de integración psicofísica, afrontando el trabajo corporal como un lugar de entendimiento entre el pensamiento, los sentidos, los afectos y las acciones” (Sánchez y Coterón, 2015, p.17).

La EC permite que el alumnado trabaje con su cuerpo de modo que cada uno pueda emplear los gestos, posturas, movimiento, silencio y calidades del movimiento con el fin de manifestar su lenguaje corporal propio (Sánchez y Coterón, 2015). Esto es algo que debe partir principalmente de las emociones que movilizan estas expresiones, las cuales, en parte, provienen de la cultura adquirida por cada individuo (Sánchez y Coterón, 2015).

Gracias a lo comentado previamente, podemos deducir la relación que existe entre las dos áreas a trabajar en el presente Trabajo Fin de Grado (TFG). Aun así, con el fin de aclarar la misma y profundizar en ello, disponemos de varios autores que han estudiado esta conexión. Es el caso de Choque (2013), que afirma que la EC permite a las personas ser conscientes de sus posibilidades gestuales, lo cual facilita la comunicación y perfila la sensibilidad, mejorando potencialmente la expresión, especialmente si se trata de comunicar o exteriorizar ideas, pensamientos, sensaciones y sentimientos (Pérez et al, 2011, p.15). En todo este proceso, Pérez et al (2011) nos demuestran que la creatividad resulta un factor clave, puesto que nos permite comunicarnos de manera original y personal, con una intención o trasfondo, ya que la EC se trata de una tarea personal, intencional y voluntaria, la cual puede ser analizada (Antolín, 2013). Por otro lado, Herranz y López (2014) afirman explícitamente que la EC se relaciona con la IE a través de capacidades corporales individuales, mediante la cual podemos transmitir actitudes y pensamientos.

Como docentes debemos tener esto muy presente, ya que los gestos o expresiones faciales de un niño nos reflejan sus distintos estados anímicos; por ejemplo, cuando apenas hay movimientos y estos son muy leves, probablemente transmita inhibición, por el contrario, si estos son expansivos seguramente estén muy motivados o alegres (Nista-Piccolo y Wey, 2015).

Como conclusión, podemos obtener que, el cuerpo es la vía para comunicar y llegar a lo emocional, así como a aquellos pensamientos puramente inconscientes; a esto se añade que, todas las experiencias vividas por los infantes van configurando su personalidad (Nista-Piccolo y Wey, 2015), siendo la EC una potente herramienta para desarrollar y trabajar la EE, pudiendo conocerse a sí mismos, pero también a los demás (Nista-Piccolo y Wey, 2015), desarrollando así cada una de las esferas que componen la IE.

En el caso de la autoconciencia, Prados (2020) expone que para desarrollarla es muy importante investigar siendo, es decir, tratar de ser consciente mientras experimentamos mediante el movimiento libre; de este modo se descubren y se perciben rasgos propios, emociones, pensamientos, etc., e incluso huellas que la sociedad, nuestro entorno y nuestras experiencias dejan en el cuerpo.

Por otro lado, gracias a la expresión del mundo interior de una persona a través de lo corporal, Ruano (2004) afirma que las personas logran proyectar esas ideas o emociones internas en otros, por lo que, aquellos que observan pueden saber más cosas sobre quienes se expresan corporalmente, conocerles mejor o, saber cómo se sienten. Asimismo, al percibir

emociones en las propias expresiones corporales se favorece el desarrollo psicofísico, lo que potencia la sensibilización, y esto a su vez permite progresivamente la recepción y percepción de estímulos internos y externos, lo que genera conciencia social y puede llevar a desarrollar la empatía (Ruano, 2004). Esto trae consigo numerosos beneficios, como por ejemplo: mayor capacidad de comunicación y desarrollo de conciencia y conducta social, muy importantes también en la creación de vínculos y en la gestión de las relaciones (Ruano, 2004).

Finalmente, la EC contribuye a la mejora de esta última esfera (la gestión de las relaciones), puesto que mejora las habilidades sociales, la comprensión de las emociones ajenas, el enfrentamiento de sus sentimientos, expresar afecto y la resolución de problemas emocionales, entre otros (Ruano, 2004).

4.4.2. Intervenciones Basadas en Herramientas de Expresión Corporal para Educar Emocionalmente.

A la hora de la puesta en práctica e ideación de la programación educativa, el maestro debe plantear actividades o situaciones que liberen energías, puesto que esto hará que el alumnado exteriorice sus estados anímicos, siendo el trabajo individual el que se enfoca en el desarrollo emocional, y el colectivo aquel que se dirige al proceso creativo, cuya finalidad es la escenificación final (Sánchez y Coterón, 2015)

Por un lado, Fernández (2008) citado en Sánchez y Coterón (2015) nos expone cinco niveles progresivos a la hora de realizar este trabajo emocional a través del movimiento, los cuales son: percibir el cuerpo, generar sensaciones y emociones, convertirlas en movimiento, compartir el movimiento emocional y transformarlo.

Por otro lado, Ruano (2004) nos habla sobre distintas técnicas y métodos psicocorporales recogidos en obras de distintos autores, los cuales son muy útiles en la presente línea de trabajo, y son:

- El psicodrama, el cual se trata de una forma de teatro en la que todo se improvisa, cuyo fin es vivir sensaciones que ayuden a olvidar dolores y problemas, contribuyendo además a la resolución de los mismos.
- Bioenergética, es una técnica empleada para liberar tensiones musculares generadas por la contención de emociones.

- La danza, empleada para exteriorizar el mundo interno, resulta muy útil ya que la forma en la que cada persona baila, transmite información sobre cómo se siente.
- La mirada y la respiración, usada conjuntamente con el fin de tomar conciencia sobre el propio cuerpo y por su relación con las emociones.
- La música, porque genera emociones profundas de forma inconsciente, a partir de lo cual se puede basar el desarrollo de competencias emocionales.

Por otro lado, Bellosta (2014) realizó una programación didáctica en la línea del presente trabajo, pero con alumnado de 3 años; su objetivo fue estudiar los resultados obtenidos tras su puesta en práctica. La programación tuvo en cuenta aspectos como: trabajar la relajación y la respiración al iniciar y finalizar cada sesión, tratar las emociones diariamente y de manera natural, trabajarlas a través de gestos y expresar cada una de ellas, para después discriminarlas en otras personas; gracias a ello pudo comprobar la estrecha conexión entre la EC y las emociones, obteniendo resultados muy positivos en las actitudes de los niños y no tanto en la evolución del aprendizaje emocional, lo cual se puede deber a que a estas edades no tienen la suficiente madurez como para poder controlar sus emociones en todo momento, lo cual depende de su desarrollo y de la educación que reciban en los hogares y en su entorno (Bellosta, 2014).

En tercer lugar, González et al (2018) también realizaron una propuesta de intervención educativa sobre la relevancia del tratamiento de las emociones a través de la EC en la segunda etapa de EI. Gracias a ello, obtuvieron que, en este periodo, la EC es imprescindible a la hora de transmitir ideas, pensamientos y estados anímicos, puesto que el lenguaje oral del alumnado es limitado; además, descubrieron que el tratamiento de las emociones a través de la EC es algo que no debe realizarse de forma puntual (en varias actividades o un único proyecto), sino que debe ser un trabajo de larga temporalización, debido a su gran importancia en el desarrollo de los discentes (González et al, 2018).

Finalmente, y añadido a lo anterior, tenemos la programación de Aguilar et al (2019), centrada en la prevención y tratamiento del bullying en Educación Primaria, cuyo objetivo principal fue mejorar las relaciones interpersonales y desarrollar habilidades sociales como la empatía. Entre las conclusiones que se exponen, tenemos que las emociones juegan un papel muy importante en las relaciones intra e interpersonales, y que la IE es la base para tratar y contribuir a la mejora del clima escolar y la resolución de conflictos, ante lo cual, la EC ha sido la base principal en la creación de actividades y sesiones.

5. Diseño del Programa de Intervención

5.1. Presentación

En los siguientes apartados se explicará con detalle un pequeño proyecto que se ha llevado a cabo con una muestra de 16 alumnos de EI de 5 y 6 años, con el fin de trabajar contenidos relativos a las esferas que componen la IE.

Para ello, se han programado nueve sesiones, las cuales se llevarán a cabo a lo largo de cuatro semanas, correspondiéndose cada una con una de las esferas de la IE (autoconciencia y autogestión emocionales, conciencia social y gestión de las relaciones). Además, a partir de estas dinámicas, se realizarán listas de control y registros anecdóticos, los cuales servirán para reunir información relevante y evaluar la utilidad que tiene la EE en la EI, desarrollada junto con la EC como principal herramienta.

5.2. Objetivos del Programa de Intervención

Cada una de las dinámicas se ha creado con el propósito de lograr uno o varios objetivos en relación con las esferas de la IE; los cuales son:

- Diferenciar algunas emociones principales (enfado, rabia, tristeza, miedo, amor, felicidad, diversión, cansancio y asco).
- Discriminar emociones en sí mismos.
- Exteriorizar estados anímicos mediante el cuerpo y la cara, recordando gestos y movimientos asociados a ellos.
- Conocer técnicas para el autocontrol y la regulación.
- Desarrollar la autoconciencia y la autorregulación emocional mediante técnicas de gestión emocional.
- Comenzar a apreciar la empatía y la idea de prestar atención a los sentimientos ajenos.
- Reconocer emociones en los demás (usando el cuerpo y la cara).
- Reconocer emociones en los demás (empleando la voz).
- Desarrollar la empatía y tratar de adivinar los sentimientos y pensamientos ajenos.
- Trabajar en equipo, resolver conflictos y fomentar la mejora de relaciones interpersonales.

Además, en relación con la EC, también se fomentará a lo largo de todo el proyecto los siguientes objetivos: conocer y aceptar el propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento y expresión, respetando las de los demás; fomentar la espontaneidad, la imaginación y la creatividad a la hora de hacer representaciones y expresarse corporalmente; así como adquirir habilidades sociales mejorando las relaciones intra e interpersonales.

5.3. Metodología y Diseño

La presente investigación se realizará mediante una metodología cualitativa. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este tipo de enfoque se caracteriza por estudiar fenómenos a partir de experiencias, por lo que son los patrones y diferencias en los resultados de donde se obtiene información significativa para el estudio. Para ello, se empieza haciendo una revisión de la literatura, para después pasar a realizar una inmersión en el grupo de participantes, ofrecer determinadas vivencias, obtener información de ellas, analizar e interpretar todos los datos y reunir conclusiones (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Por otro lado, el diseño de la investigación se ha escogido teniendo en cuenta que esta queda enmarcada en las ciencias sociales, puesto que trata de resolver una problemática relacionada con el comportamiento de un grupo de personas (es decir, niños en un aula de EI), a través de la puesta en práctica de un proyecto. Con todo ello, se concluye que el diseño tiene carácter de investigación/acción; por ello, se emplearán reuniones (en nuestro caso, asambleas) y distintas dinámicas, en las que se recogerá información y se tratará de fomentar la mejora de la IE.

Estas dinámicas tendrán en cuenta los principios pedagógicos expuestos en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Por lo que, el eje metodológico principal es el aprendizaje significativo, el cual será creado a partir del juego y la experimentación; fomentando en todo momento el desarrollo afectivo, así como las distintas manifestaciones del lenguaje verbal y no verbal.

5.4. Destinatarios y Características del Centro

Las personas que participan en la investigación forman parte de un aula de 3º de EI, por lo que tienen 5 y 6 años. La clase está en un Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y se integra por un total de 17 alumnos, concretamente 9 niñas y 8 niños, de los cuales varios proceden de otros países, en su mayoría de habla hispana, por lo que no tienen problemas con el idioma.

El centro reúne condiciones socioculturales muy diversas, debido a que el nivel socioeconómico es medio, aunque hay discentes de etnia gitana, con bajo nivel de recursos, desconocimiento del castellano y familias con características muy diversas; por lo que, todo ello condiciona y determina al alumnado, sus capacidades y comportamiento.

Tanto el aula como el centro destacan por tener muy presente valores como el respeto, algo que contribuye activamente al buen clima y hace que no haya conflictos por razones de género, sexo, procedencia, religión, etcétera.

Lo cierto es que, en la clase generalmente hay buenas relaciones, tanto entre los niños como entre los profesores y el alumnado. Los pequeños conversan, juegan y trabajan con todos sus compañeros sin ningún problema; aunque sí es cierto que algunos chicos tienden a pelearse y pegarse cuando surge algún conflicto, mientras que las chicas tienden más al diálogo y negociar con las maestras.

Debido a su corta edad y a que se encuentran en un periodo vital de continuo desarrollo y aprendizaje, no tienen adquiridas muchas normas sociales y habilidades intrapersonales. Por ello, son comunes en el día a día las frustraciones, llantos y enfados, puesto que aún no saben cómo autogestionar sus emociones y sus impulsos.

Por otro lado, he de decir que no hay ningún alumno con necesidades educativas especiales, aunque sí hay presencia de varios niños que acuden a sesiones con la maestra de audición y lenguaje y con la de educación compensatoria.

5.5. Procedimiento y Cronograma

Para comenzar, se ha procedido a crear un consentimiento que incluye información sobre la presente investigación; es decir, un resumen sobre los temas a tratar, quién lo lleva a cabo (la docente en prácticas) y que los datos personales de los pequeños no serán publicados en ningún momento. Todo con el fin de que los padres y madres de los participantes conozcan en la situación en la que sus hijos se encuentran en el colegio. Hasta obtener respuesta de los padres y reunir los consentimientos, se ha esperado una semana aproximadamente.

En la semana número dos se ha comenzado la puesta en marcha de las actividades. Tal y como se ha mencionado en el marco teórico, se seguirá la Teoría de la IE de Goleman, que está integrada por cuatro esferas; por ello, cada una de esas esferas se trabajará en una temporalización de una semana, de forma progresiva, resultando así de cuatro bloques de actividades trabajados en cuatro semanas en las que se pretende desarrollar la IE.

Durante esos días, se procederá a recoger datos para obtener una evaluación comprensiva de los cambios producidos en los estudiantes, información de interés primordial para el estudio. Se han escogido varias dinámicas en las que se emplearán instrumentos y herramientas de evaluación; tales como la observación directa, los cuadernos de bitácora y las tablas con ítems. Los datos y resultados nunca mostrarán información personal ni detalles que comprometan al alumnado.

Para terminar, los datos se reunirán para buscar congruencias o diferencias en ellos, en aras a percibir aprendizajes, una evolución en la IE de los niños, si se han cumplido o no los objetivos, etc. Es decir, analizar los datos para exponer una serie de conclusiones finales.

En la Tabla 3 se puede observar un cronograma sobre el procedimiento a seguir.

Tabla 3

Cronograma sobre el procedimiento del estudio

| | Semana 1 | Semanas 2-5 | Semana 6 | Semana 7 |
|---|-------------|----------------|-------------|-------------|
| Diseño de actividades, creación y obtención del consentimiento informado para madres y padres | | | | |
| Puesta en práctica de las actividades y recogida de datos | | | | |
| Análisis de la información obtenida y obtención de conclusiones | | | | |
| Fin de la investigación: oportunidades y limitaciones encontradas y consideraciones finales | | | | |

Nota. Elaboración propia.

5.6. Actividades

Tal y como se ha comentado, según Goleman, existen cuatro esferas que conforman la IE: autoconciencia (1), autogestión (2), conciencia social (3) y gestión de las relaciones (4). En base a ellas, se ha ideado una serie de dinámicas que trabajarán las mismas de forma progresiva.

En la siguiente tabla aparece de forma resumida la programación de las distintas actividades.

Tabla 4

Cronograma de las actividades

| | Esfera 1: Autoconciencia | Esfera 2: Autogestión | Esfera 3: Conciencia social | Esfera 4: Gestión de las relaciones |
|-------------|--|--|--|--|
| Semana 2 | -Cuento del extraterrestre -Representación guiada | | | |
| Semana 3 | | -Emociones agradables y desagradables -¿Cómo estás? | | |
| Semana 4 | | | -Ayudamos a los demás a estar bien -Mímica de situaciones -La voz de la emoción | |
| Semana 5 | | | | -Representación grupal -El objeto extraño |

Nota. Elaboración propia.

De aquí en adelante se podrá ver la secuencia de actividades y dinámicas a seguir, junto con aspectos importantes a destacar en cada una de ellas, como: la esfera trabajada, en qué consiste, su duración, recursos necesarios y objetivos a seguir.

5.6.1. *Esfera a Desarrollar: Autoconciencia (1).*

Actividad 1: “Cuento del extraterrestre”.

Para comenzar, se cuenta la historia de un pequeño extraterrestre que ha llegado a la tierra en busca de respuestas. En él se plantean numerosas situaciones, ante las cuales el protagonista tiene preguntas puesto que siente cosas extrañas en su cuerpo, como gestos faciales, movimientos o sensaciones corporales. Con ello, los pequeños tendrán que ayudar al

protagonista a resolver sus dudas y descubrir algunas emociones (enfado, tristeza, miedo, amor, felicidad, diversión, asco y cansancio) durante el proceso.

Junto con ello, se tratará cómo se exteriorizan las emociones; por ejemplo: cuando sentimos enfado nos ponemos rojos, fruncimos el ceño y cruzamos los brazos. Ante lo cual, los pequeños deberán imitar cada gesto o movimiento, con el fin de que asocien cada señal de su cuerpo con los propios sentimientos.

- Temporalización: 25 minutos.
- Objetivos: Discriminar algunas emociones principales (enfado, rabia, tristeza, miedo, amor, felicidad, diversión, cansancio y asco).
- Recursos necesarios: Cuento de elaboración propia ([ver Anexo 1](#)).

Actividad 2: “Representación guiada”.

Una vez se conocen las emociones a trabajar a lo largo del proyecto, se pasará a discriminar e identificar las señales que emite el cuerpo cuando sentimos cada una de ellas.

Para ello, se divide la clase en grupos de unas cuatro personas. Entonces, alguien voluntario se expone ante el resto (si les da vergüenza podrán salir en parejas) y se lee una situación que genere alguna emoción (común para ellos en el día a día, [ver Anexo 2.1](#)); momento en que debe pensar qué sentiría si eso ocurriese. Ante ello, el equipo correspondiente tiene que pensar gestos y movimientos asociados a dicho sentimiento para que el compañero lo represente. Es decir, si el niño voluntario percibe miedo ante una situación hipotética, los compañeros deben decirle que represente, por ejemplo: abre mucho la boca, tienes que tiritar, quédate quieto, etcétera. Finalmente, el resto de equipos debe observar atentamente para valorar si lo ha hecho bien o se podría mejorar.

- Temporalización: 20 minutos.
- Objetivos: Discriminar emociones en sí mismos. Exteriorizar estados anímicos mediante el cuerpo y la cara, recordando gestos y movimientos asociados a ellos.
- Recursos: Dossier con ejemplos de situaciones para representar ([ver Anexo 2.1](#))

5.6.2. *Esfera a Desarrollar: Autogestión (2).*

Actividad 3: “Emociones agradables y desagradables”.

Se volverá a emplear el cuento del extraterrestre, con el fin de hacer una pequeña clasificación de los sentimientos trabajados, dividiéndolos en agradables (amor, diversión y felicidad) y desagradables (tristeza, miedo, enfado, rabia, cansancio y asco). Esto se hace con el fin de que aprecien el bienestar que les ofrecen las emociones agradables, algo que no sucede con aquellas desagradables. Para ello, se les ofrecerá una serie de técnicas muy sencillas para trabajar las segundas; tales como: contar hasta tres, respirar, parar y pensar, pedir ayuda a un adulto, etcétera.

A la hora de tratar las diferentes técnicas, se escogerán las situaciones que aparecen en el cuento para mostrarlas como ejemplo y proponer soluciones; es decir, si en una ocasión el monstruo se enfada y se pone rojo, deben representarlo (todos juntos desde sus sitios) junto con su correspondiente técnica.

- Temporalización: 20 minutos.
- Objetivos: Conocer técnicas para el autocontrol y la regulación.
- Recursos: Cuento de elaboración propia ([ver Anexo 1](#)).

Actividad 4: “¿Cómo estás?”.

A partir de la segunda semana, en determinados momentos (los cuales generen las emociones trabajadas), las maestras preguntarán a los alumnos: “¿Cómo estás?”. Dichos momentos pueden ser: pelea entre dos niños, risas en clase, un alumno se da un golpe y llora, a un discente no le gusta lo que trae para almorzar, etcétera. Ante la cuestión, los alumnos deberán responder con una emoción trabajada; si esta es desagradable, las maestras ayudarán a actuar sobre ello empleando una de las técnicas de autocontrol ya comentadas.

- Temporalización: Momentos puntuales durante tres semanas.
- Objetivos: Desarrollar la autoconciencia y la autorregulación emocional mediante técnicas de gestión emocional.
- Recursos: Ninguno.

5.6.3. Esfera a Desarrollar: Conciencia Social (3).

Actividad 5: “Ayudamos a los demás a estar bien”.

Se hará una asamblea en la que se introduzca el concepto de empatía, la importancia de prestar atención a lo que los demás sienten y las posibles razones de ello; ya que las personas somos diferentes, y en ocasiones no pensamos y sentimos de la misma manera.

Para ello, se comenzará leyendo algunas situaciones del dossier ([ver Anexo 2.1.](#)), las cuales incitan a cambiar de perspectiva y pensar en los demás, en vez de en los propios sentimientos. Estas situaciones serán representadas por parejas, donde uno de los que interpretan tendrá el rol de ponerse en el lugar del otro. Finalmente, a través de preguntas, se orientará la dinámica hacia una pequeña reflexión que les haga ver la importancia de ser empáticos.

- Temporalización: 20 minutos.
- Objetivos: Comenzar a apreciar la empatía y la idea de prestar atención a los sentimientos ajenos.
- Recursos: Dossier con ejemplos de situaciones para representar ([ver Anexo 2.2.](#)).

Actividad 6: “Mímica de situaciones”.

En este caso, de forma individual, o en pequeños grupos (para ayudar a la desinhibición), deberán salir a la pizarra y representar una situación relacionada con una emoción, la cual es dada por la maestra (todas quedan recogidas en el Anexo 2). El resto de personas tratan de adivinar qué se está escenificando y de qué sentimiento se trata.

Finalmente, se propondrá un premio si consiguen entre todos un determinado número de aciertos, como puede ser: salir 5 minutos antes al recreo, ver dibujos animados mientras toman el almuerzo, jugar a un juego al final del día, etcétera.

- Temporalización: 20-30 minutos.
- Objetivos: Reconocer emociones en los demás (usando el cuerpo y la cara).
- Recursos: Dossier con ejemplos de situaciones para representar ([ver Anexo 2.1.](#)).

Actividad 7: “La voz de la emoción”.

Su funcionamiento es igual a la anterior dinámica; el único aspecto que cambia es que solo pueden usar su voz para representar las situaciones emocionales. Para ello, deberán leer o repetir frases con distintas entonaciones. Para que la expresión facial no les delate, podrán darse la vuelta para que no se les vea. Los demás alumnos tienen que adivinar de qué emoción se trata.

De la misma manera, se empleará algún elemento que les motive en el día a día con el fin de motivarles.

- Temporalización: 20 minutos.
- Objetivos: Reconocer emociones en los demás (empleando la voz).
- Recursos: Dossier con ejemplos de situaciones para representar ([ver Anexo 2.3](#)).

5.6.4. Esfera a Desarrollar: Gestión de las Relaciones (4).

Actividad 8: “El objeto extraño”.

Cada niño escogerá un objeto personal, como puede ser su abrigo, una pulsera, una sudadera, una diadema, etcétera. De forma aleatoria se repartirán dichos objetos. Entonces, saldrán uno por uno a la pizarra y deberán adivinar de quién es el objeto que tienen. Tras ello, les diremos una situación a representar, como en otras ocasiones, con la dificultad de que tienen que actuar o responder ante ello como si fuesen la persona a quien pertenece el objeto extraño

- Temporalización: 40 minutos.
- Objetivos: Desarrollar la empatía y tratar de adivinar los sentimientos y pensamientos ajenos.
- Recursos: Dossier con ejemplos de situaciones para representar ([ver Anexo 2.1](#)).

Actividad 9: “Representación grupal”.

Para cerrar el proyecto, se procederá a dividir el aula en grupos de unas cuatro personas. A cada agrupación se le dará una escena a representar (más larga y algo más compleja que las anteriores), la cual se trata de una problemática. Ante ello, deberán pensar cuál es la solución más acertada, atendiendo a todo lo trabajado anteriormente. Por tanto, los pasos a seguir son:

repartir una escena a cada equipo, pensar en la posible solución, repartir roles o personajes, dar atrezzo, ensayar y representar ante los demás.

- Temporalización: 45 minutos.
- Objetivos: Trabajar en equipo, resolver conflictos y fomentar la mejora de relaciones interpersonales.
- Recursos: Dossier con ejemplos de situaciones para representar ([ver Anexo 2.4](#)), atrezzo y el patio o gimnasio del colegio.

5.7. Evaluación

Durante las semanas de implementación de las actividades, se aplicarán también dos instrumentos que valorarán el nivel de cumplimiento de los objetivos. Esto se hará empleando la observación directa como principal técnica, gracias a la cual se percibirán datos y hechos relevantes para el estudio, que serán anotados y quedarán registrados.

Se ha decidido que sea de esta manera, puesto que, el trabajo en el aula siempre debe ser algo natural y abierto, sin presiones, algo que la evaluación suele generar habitualmente en el alumnado (Zabalza, 2017). Por ello, todas aquellas dinámicas o actuaciones que permitan saber el nivel de los niños en cuanto a un área, o esfera, y el efecto que genera en ellos, será empleado para obtener resultados (Zabalza, 2017).

Como ya se ha mencionado, se utilizará la observación directa en todos los casos, disponiendo de listas de control y registros anecdóticos para la recogida de información. En este sentido, las listas pretenden indicar si se cumplen o no una serie de criterios o ítems, ya sea de forma personal o grupal; por otro lado, los registros se emplean para dejar constancia de situaciones y acciones relevantes o anómalas, ya sea sobre la personalidad, la conducta, los aprendizajes, etcétera (Lara y Cabrera, 2015).

Para la asignación de los instrumentos respecto a cada una de las actividades, se ha tenido en cuenta las características de las dinámicas, con el fin de que se ajusten lo más posible a las mismas, y la recogida de datos sea lo más efectiva posible. Además, se ha elaborado un conjunto de ítems atendiendo a los objetivos de cada actividad, cuyo cumplimiento será determinado en las listas de control por: “sí”, “a veces” o “no”; y en los registros, analizando las observaciones pertinentes, más adelante, en el proceso de análisis y obtención de conclusiones.

A continuación, tal y como se puede ver en la Tabla 5, aparece la configuración de todo el proceso evaluativo.

Tabla 5

Evaluación de las actividades

| | | Técnicas de evaluación | Instrumentos de evaluación |
|-------------------------------------|----|-------------------------------|---|
| Esfera Autoconciencia | 1: | Observación directa | Lista de control en la actividad 2 (ver Anexo 3) |
| Esfera Autogestión | 2: | Observación directa | Registro anecdótico en la actividad 5 (ver Anexo 4) |
| Esfera Conciencia social | 3: | Observación directa | Lista de control en las actividades 6 (ver Anexo 5) y 7 (ver Anexo 6) |
| Esfera 4: Gestión de las relaciones | | Observación directa | Lista de control en la actividad 8 (ver Anexo 7). Registro anecdótico en la 9 (ver anexo 8) |

Nota. Elaboración propia.

6. Exposición de Resultados del Proyecto

Como ya se ha explicado previamente, se han empleado algunas actividades para obtener información en relación con las emociones, y poder ver así, si el presente programa de intervención ha tenido algún efecto positivo en el alumnado.

En primer lugar, para evaluar el nivel de autoconciencia emocional (primera esfera) de los participantes, se ha empleado principalmente una lista de control ([ver Anexo 3](#)). A nivel general se puede decir que, al comienzo de la intervención, los niños expresaban sentimientos mediante palabras como: “bien” o “mal”; para más adelante emplear vocabulario emocional más específico, además de ser capaces de justificar las razones de sus sentimientos. También comenzaron a hacer asociaciones entre los gestos y movimientos identificativos de cada estado de ánimo, aunque hubo confusión entre felicidad y diversión. A ello se añade el especial interés y motivación por participar, sin haber apenas presencia de inhibición.

En la segunda esfera: autogestión emocional ([ver Anexo 4](#)), se ha obtenido que, tras la dinámica correspondiente, se comenzaron a interesar por cambiar emociones desagradables en agradables, ante lo cual mostraron conocer técnicas para regular sentimientos y su funcionamiento, aunque necesitaron ayuda y apoyo de las maestras para llevarlas a cabo,

especialmente en momentos complicados. Por lo que, sus capacidades a la hora de distinguir sus emociones y gestionarlas han mejorado.

La conciencia social (tercera esfera) se ha valorado principalmente mediante dos actividades ([ver Anexo 5](#) y [Anexo 6](#)). Gracias a ello se ha obtenido que han mostrado intención de captar qué estados anímicos representaron sus compañeros, aunque sus respuestas no fueron del todo acertadas debido a factores externos, como el cansancio del momento y la timidez; a lo que se añade el hecho de que les resultó difícil representar algunas emociones (amor, cansancio y miedo), por lo que no consiguieron adivinar correctamente todas las emociones que se escenificaron. Más adelante, en la octava actividad, se percibió una mejoría significativa en esta esfera, porque les fue mucho más sencillo pensar y percibir los sentimientos y pensamientos ajenos, lo que demuestra presencia de empatía.

Finalmente, en “El objeto extraño” ([ver Anexo 7](#)) y “Representación grupal” ([ver Anexo 8](#)) la información recabada indica que algunas habilidades en la gestión de relaciones (cuarta esfera) mejoraron. Es el caso del trabajo en equipo, ya que, teniendo en cuenta la edad de los participantes, se puede considerar que los resultados fueron bastante buenos; esto se debe a que emplearon el diálogo como base para resolver la última actividad y se mostraron muy cómodos a la hora de interactuar en grupos. Asimismo, se percibió mejoría en habilidades sociales, ya que en la novena dinámica estuvieron dispuestos a compartir, fueron comprensivos y mostraron empatía. Por último, algo que nos sorprendió gratamente fue que no tuvieron apenas timidez (estando presente en niños cuya personalidad tiende a ser introvertida), debido tal vez a que actuaron de forma grupal y se vieron arropados por sus compañeros.

7. Análisis del Alcance del Trabajo y Oportunidades o Limitaciones Encontradas

En cuanto a las limitaciones halladas a lo largo del estudio, únicamente se pueden destacar algunas respecto a la puesta en práctica de la propuesta de intervención, siendo estas:

- El momento del horario en el que se realizaron las dinámicas; ya que varias fueron llevadas a cabo en las últimas horas del día y los niños estaban cansados, por lo que su rendimiento, capacidades y motivación fueron inferiores.
- La gran presencia de la inhibición; en las primeras actividades no fue notable, pero en las intermedias sí, suponiendo un sesgo en las actuaciones y en la expresión corporal.

Por suerte, esto fue disminuyendo y en las últimas representaciones apenas hubo timidez, encontrándolo en niños y niñas que no son extrovertidos.

- Las características propias del momento vital en el que se encuentran los participantes; ellos aún son muy dependientes y necesitan que les ayudemos y les guiemos paso a paso, así que en muchas ocasiones las maestras tuvimos que intervenir, además de asegurarnos de que entendían bien las dinámicas, por lo que realizar varios ejemplos e insistir en lo que se quiere obtener de ellos es fundamental.

Asimismo, considero que las características del alumnado son algo a resaltar. La razón de ello es que, se encuentran en una etapa de pleno desarrollo, en la que adquirieren y mejoran capacidades, como son las emocionales. Además, algo común en esta edad es que comienzan a dejar de lado el egocentrismo infantil, por lo que pueden ser capaces de pensar en los demás y captar las emociones de quienes les rodean, generando empatía. Como se puede percibir, la intervención de este proyecto ha resultado especialmente útil para reunir información sobre los efectos de la EE, pero también ha servido para contribuir a la educación integral y el desarrollo personal y socioemocional de los discentes.

Teniendo en cuenta las oportunidades y limitaciones presentadas, sería realmente interesante poder extrapolar el trabajo a otros grupos de alumnos, de la misma edad o de distintas, pudiendo profundizar en las dos áreas principales y obteniendo resultados más amplios y variados que nos hagan afirmar con mayor solidez los beneficios y puntos de mejora de la EC como herramienta para desarrollar la IE.

8. Discusión Final

Gracias a los anteriores apartados se ha podido obtener información que ha ayudado a comprobar cómo una serie de actividades pueden fomentar la EE, junto con la EC como herramienta fundamental (ha estado presente en todas las dinámicas, excepto en: “¿Cómo estás?”, al ser de larga extensión). Por lo que, el principal fin del estudio se ha cumplido, es decir: *Diseñar una intervención para mostrar la utilidad que tiene la Expresión Corporal para desarrollar la Inteligencia Emocional en el alumnado de Educación Infantil*. Es más, para demostrar esta utilidad, se han elaborado varias listas de control y registros anecdóticos, los

cuales han ido recabando información relevante con el fin de comprobar una cierta evolución o mejoría en la IE de los participantes de EI.

De hecho, trabajar junto con la EC resulta de gran utilidad, puesto que se parte de la gamificación como principal metodología. Esto aporta numerosos beneficios, concretamente la motivación por aprender; también se fomenta el aprendizaje significativo, donde los participantes son los protagonistas, toman sus propias decisiones y consiguen logros a lo largo de todo el proceso, lo que potencia la autonomía de los más pequeños (Borrás, 2015).

Según López (2007), programas como este son muy necesarios por varias razones: ayudan a desarrollar competencias socioemocionales, enseñan a regular las emociones negativas y situaciones en las que se puedan dar estas, contribuye a la mejora de la autoestima y las habilidades para la vida. A ello se añade el hecho de que la EE forma parte del desarrollo integral, donde se contemplan todas las dimensiones de la vida de una persona.

En este caso, tratando los propósitos específicos del presente TFG, podemos comprobar los beneficios de trabajar la IE junto con la EC. En primer lugar, disponemos de: *Analizar las esferas que componen la IE (autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones) con el fin de hacer de ello un proceso progresivo*. Este sí se ha logrado, ya que, en la Fundamentación Teórica, se ha hecho una revisión bibliográfica basada en la Teoría de la IE de Goleman; esto ha sido la base de la intervención, la cual ha tenido cuatro semanas de duración, en las que se desarrollaba una esfera por semana, logrando así un orden gradual.

El siguiente objetivo específico es: *Evaluar la utilidad de las actividades de IE y EC en EI*. Este se ha conseguido en una doble vertiente; primeramente, debido a la búsqueda de información en la Fundamentación Teórica, que ha ayudado a encontrar los beneficios de ambas áreas en EI, tanto en conjunto como por separado. En segundo lugar, podemos afirmar que la obtención de datos en la intervención y su análisis también han sido de gran ayuda; al demostrar una cierta evolución en los niños, con tan solo nueve actividades y cuatro semanas de puesta en práctica.

Finalmente, tenemos: *Desarrollar habilidades emocionales empleando el cuerpo, el movimiento, la representación y escenificación como principal herramienta*. Lo cierto es que la puesta en práctica de la intervención se planteaba trabajar la autoconciencia, el autocontrol, la conciencia social y la gestión de las relaciones; siempre y cuando se emplease la EC. Con este fin, se plantearon una serie de metas en las sucesivas actividades, de las cuales han sido

logradas la gran mayoría. Tras el proyecto, los alumnos son capaces de discriminar las diferentes emociones, pueden expresarlas mediante gestos, movimientos e incluso la voz, así como reconocerlas en sí mismos y en aquellos que les rodean; han aprendido y aplicado técnicas para regular y gestionar los sentimientos desagradables, empleando en todo momento la escenificación; también han aprendido el valor de ser empático y de trabajar en equipo, a través de la representación en pequeños grupos, resolviendo los posibles conflictos mediante el diálogo.

9. Consideraciones Finales, Conclusiones y Recomendaciones

Tras haber expuesto el estudio al completo, se manifiesta la EC como una herramienta muy útil a la hora de trabajar la IE, puesto que ofrece recursos como la representación y la escenificación de situaciones o acciones que pueden emplearse para comunicar distintos sentimientos y trabajar habilidades relacionadas con la EE. Además, se demuestra que una buena manera de trabajar la IE es siguiendo las esferas que lo componen, siguiendo la Teoría de la IE de Goleman; de esta forma, se sigue un proceso progresivo en el que los contenidos y habilidades trabajadas en cada una de las esferas, se van acumulando. Esto supone ser un beneficio si tenemos en cuenta que se ha trabajado en la etapa de EI, ya que ha permitido moldear el estudio a las características, capacidades y limitaciones de los más pequeños.

En cuanto a la segunda fase de la intervención, se puede confirmar que la EC ayuda principalmente a la comunicación, puesto que permite transmitir ideas, pensamientos y sentimientos usando, o no, el lenguaje verbal; todo ello a su vez contribuye a construir una fuerte autonomía y seguridad en uno mismo, así como fomentar la imaginación, espontaneidad y creatividad.

Realmente se trata de dos áreas que cobran relevancia especial en la educación; de hecho, están incluidas en el currículo, pero no se trabajan de forma explícita en los centros educativos. Ambas bases tienen fuertes beneficios por separado, pero si se unen es posible trabajar contenidos y habilidades que las integran de forma muy complementaria y práctica. Con ello, se logra comunicar de una forma muy completa aquello que queremos transmitir, ya sea de manera intencionada o espontánea, lo que se traduce en comprender mejor a los demás.

Finalmente, gracias al programa de intervención, se ha percibido una evolución en las competencias emocionales de los niños, comparando resultados desde las primeras actividades hasta las últimas, ya que estos son bastante buenos sobre todo al final, lo cual es relevante ya que las esferas se trabajan de forma acumulativa. Además, todos los objetivos se han cumplido, ya sea en mayor o menor medida, lo que nos indica que trabajar la IE mediante la EC sí es efectivo y tiene resultados muy positivos. A ello se suma el hecho de haber organizado todo el proceso en base a las cuatro esferas que propone Goleman en su teoría, ya que ha conformado una intervención en la que se trabaja de forma progresiva y acumulativa. La evaluación, por su lado, ha sido bastante acertada, ya que, como se comentó en dicho apartado, el alumnado puede verse cohibido ante la presión de las valoraciones del proceso de enseñanza-aprendizaje; por esta razón, se decidió realizar de forma discreta, para que se sintiesen cómodos en todo momento, empleando la observación como técnica que presta atención a las actuaciones espontáneas y naturales del alumnado.

10. Referencias Bibliográficas

- Aguaded, M.C. y Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 175-190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6164814>
- Aguilar, M.D., García, C.M., y Gil, M. del C. (2019). *Inteligencia emocional y Expresión corporal en Educación Física: una nueva propuesta didáctica en Educación Primaria para mejorar el clima escolar*. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), Recursos educativos para el aula del siglo XXI. (pp. 138-147). Adaya Press.
- Antolín, L. (2013). *Expresión corporal. Fundamentos motrices*. Universitat de València.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H.D. y Rodríguez-Pérez, M.E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *Varona*, (51), 36-43.
- Bellosta, S. (2014). La inteligencia emocional a través de la expresión corporal. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/16432>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, (337), 5-8. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81300/00820113012348.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blanco, M.R. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 11-33. <https://estudiosdeadministracion.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48175/50806>
- Borrás, O. (2015). Fundamentos de la gamificación. https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf
- Bueno, A.F. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista seres y saberes*, (6), 57-62. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1816/1418>
- Cabas-Hoyos, K., González-Bracamonte, Y. y Hoyos-Regino, P. (2017). Teorías de la inteligencia y su aplicación en las organizaciones en el siglo XXI: una revisión. *Revista Clío América*, 11 (22), 254-270. <http://10.21676/23897848.2445>

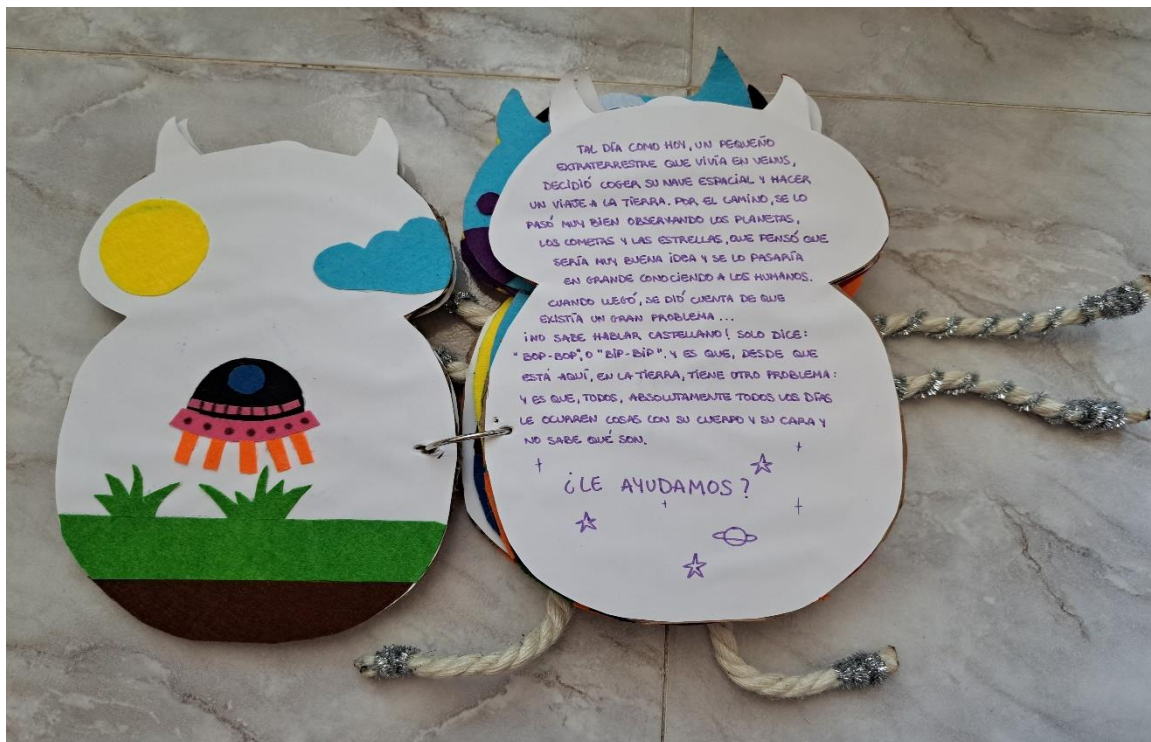
- Calle, M., Remolina, N. y Velásquez, B. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *NOVA*, 9(15), 94-106. <https://doi.org/10.22490/24629448.492>
- López, É. (2007). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. Wolters Kluwer España.
- Choque, J. (2013). *La expresión corporal. 300 ejercicios de expresión corporal, mimo y juego teatral*. Ediciones Robinbook.
- Cobaleda, M.P. (2021). Educación integral en la infancia: un aula innovadora, exitosa y feliz. *Revista Digital Universitaria*, 22 (4), 1-12. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v22_n4_a11.pdf
- Costa, C., Palma, X. y Salgado C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47 (1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- De Montes, Z. y Montes, L. (2019). *Cerebro, inteligencias y mapas mentales*. Marge Books.
- Duque, H. y Sierra, R. (1990). *Desarrollo integral del niño. 3-6 años*. San Pablo.
- García-Borreguero, P. (2014). Desmontando la teoría del cociente intelectual. *Crítica*, 993, 53-56.
- García-Torrell, I.C. (2011). La expresión corporal en el desarrollo integral de la personalidad del niño de edad preescolar. *Varona*, 52, 59-66. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635574010.pdf>
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (2011). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Ediciones B.
- Goleman, D., McKee, A., David, S., Gallo, A. (2021). *Inteligencia Emocional: Cómo Las Emociones Intervienen en Nuestra Vida Personal y Profesional*. Editorial Reverté.
- Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184. <http://34.231.144.216/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397>

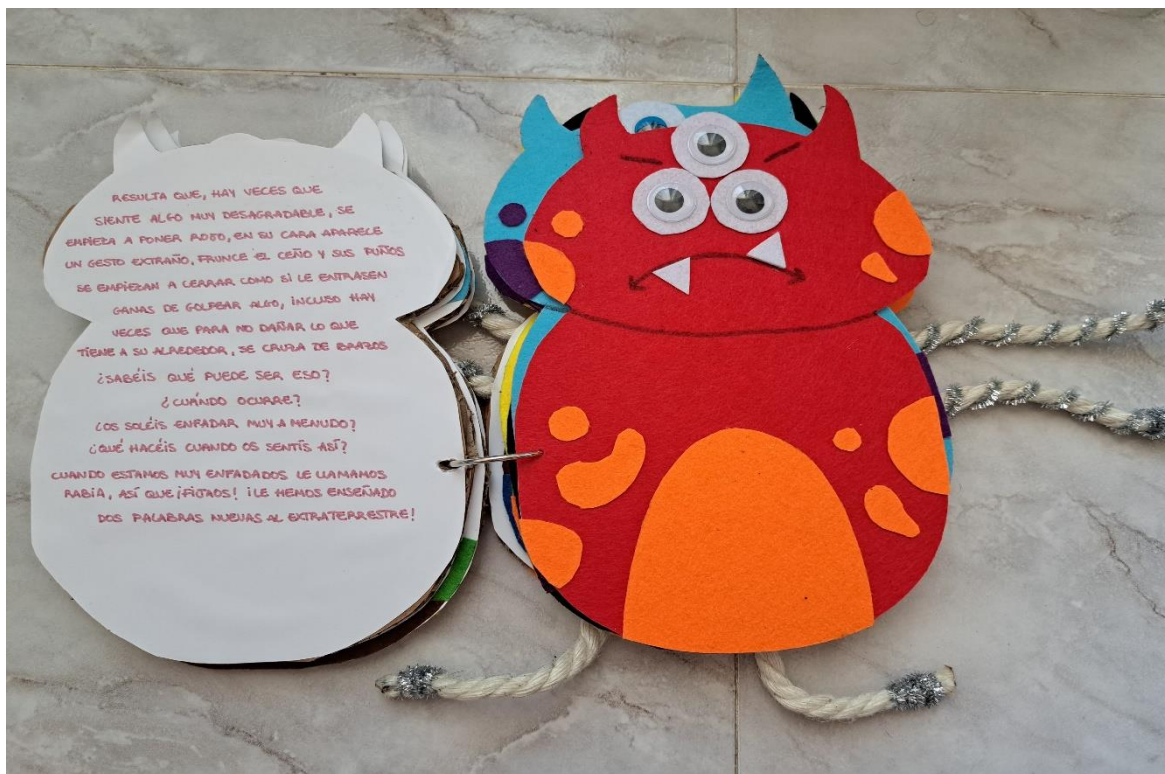
- González, S., Rodríguez, J.E. y Rico, J. (2018). Propuesta de intervención para el desarrollo de las emociones a través de la expresión corporal en educación infantil. *Trances: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 2(2), 609-628. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/24989/2018_trances_gonzalez_propuesta.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gutiérrez, E. y Castillo, J.A. (2014). Reflexiones sobre la concepción del cuerpo y del movimiento para una educación integral de la primera infancia. *Praxis pedagógica*, (15), 15-42. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.15-42>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Herranz, A. y López, V.M. (2014). La Expresión Corporal en Educación Infantil. *La Peonza Revista de Educación Física para la paz*, 10, 23-43.
- Lara, F. y Cabrera, M. (2015). Fichas de procedimientos de evaluación educativa [Archivo PDF]. <https://docencia.udla.cl/wp-content/uploads/sites/60/2019/11/fichas-procedimientos-evaluacion.pdf#page=24>
- Ledesma, E. (2017). *La educación emocional en España desde su implantación curricular*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4300/La%20Educacion%20Emocional%20en%20Espana%20desde%20su%20implantacion%20curricular.pdf?sequence=1>
- López, É. (2005). La Educación Emocional en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167.
- Muslera, M. (2016). *Educación Emocional en niños de 3 a 6 años*. [Tesis de Maestría, Universidad de la República]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7816>
- Nista-Piccolo, L. y Wey, W. (2015). *Movimiento y expresión corporal en educación infantil*. Narcea Ediciones.
- Pérez, R., Haro, M. y Fuentes, A. (2011). *Mimateclown. El Mimo y el Clown en la expresión corporal educativa y recreativa*. Editorial MAD.
- Prados, M.E. (2020). Pensar el cuerpo: de la expresión corporal a la conciencia “expresivocorporal”, un camino creativo narrativo en la formación inicial del

- profesorado. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (37), 643-651. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7243331.pdf>
- Ramos, P. (2017). *Inteligencia Emocional. Control del Estrés*. Interconsulting Bureau.
- Real Decreto 95/2022. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. 1 de febrero. BOE nº 28.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria. Acciones motrices y primeros aprendizajes*. INDE Publicaciones.
- Rodríguez, I. (2009). La inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje: concepto y componentes. *Innovación y experiencias educativas*, 14.
- Ruano, M.T. (2004). La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental. [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid] <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.451>
- Sánchez, G. y Coterón, J. (2015). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la expresión corporal. Un proyecto de emocreación. *Revista Tándem*, 47, 16-25.
- Salovey, P., Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2004). *Emotional Intelligence. Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. Dude Publishing.
- Soler, J.L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II*. Ediciones Universidad San Jorge.
- Vargas, S.L. (2010). Importancia de la educación en la primera infancia como cimiento para la vida. UNAC, 5, 8-13. <http://170.238.226.33/handle/11254/608>
- Zabalza, M.A. (2017). Evaluar en Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6 (1-2), 9-14.

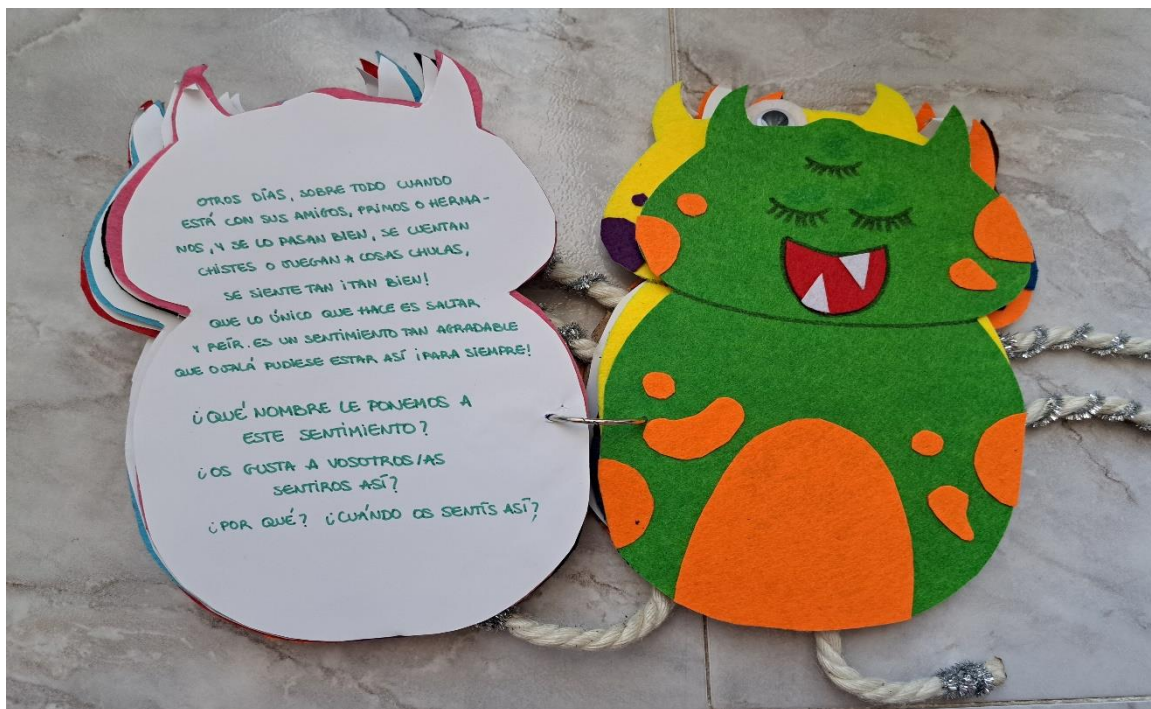
Anexos

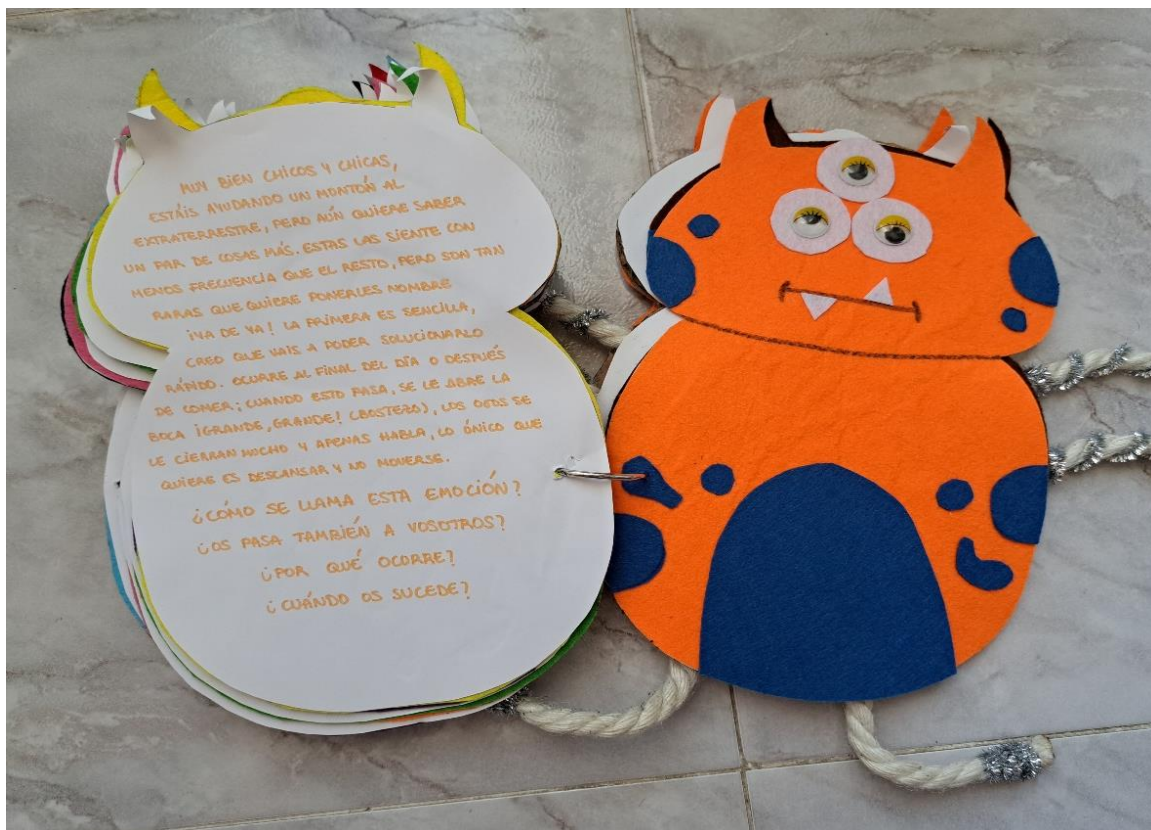
Anexo 1. Cuento del extraterrestre (elaboración propia).

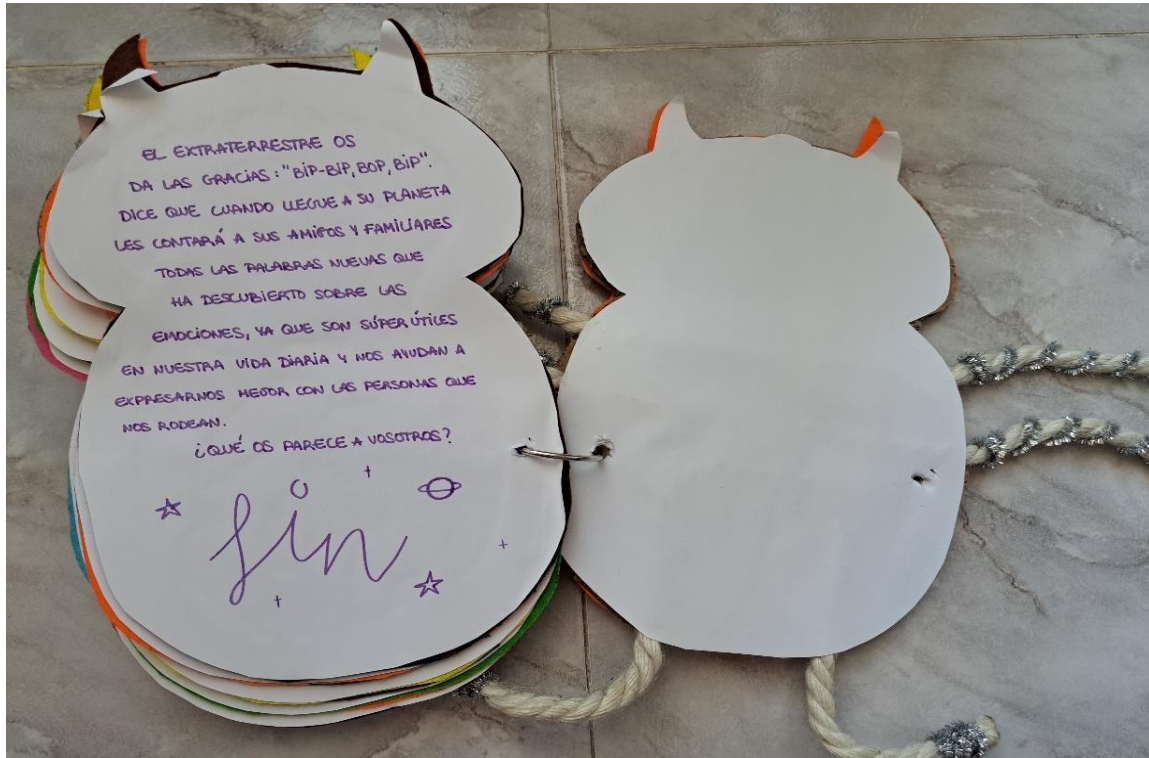












Anexo 2. Dossier con situaciones emocionales para representar.

Anexo 2.1. Situaciones de las actividades 2, 6 y 8

| CANSANCIO | TRISTEZA |
|---|---|
| <p>Hacemos muchas tareas en el colegio</p> <p>Corro mucho y salto un montón en las clases de Sandra</p> <p>He dormido poco y tengo mucho sueño</p> <p>Me encuentro mal y quiero irme a casa</p> <p>Hemos estado mucho tiempo haciendo sumas y restas</p> <p>Estoy bostezando todo el rato durante la mañana</p> <p>He estado coloreando y escribiendo durante un largo rato</p> | <p>La profe me regaña y no es mi culpa</p> <p>Se me pierde la chaqueta en el patio</p> <p>Se me ha caído el bocadillo al suelo y no puedo comer nada</p> <p>Jugamos por equipos al fútbol y mi equipo pierde</p> <p>Nadie quiere jugar conmigo en el recreo</p> <p>Una persona me dice que ya no va a ser más mi amigo</p> <p>Una persona dice mentiras sobre mí</p> |
| MIEDO | FELICIDAD |
| <p>De repente la luz de la clase se apaga y se oyen ruidos raros</p> <p>He visto un bicho raro en clase</p> <p>He tenido una pesadilla esta noche</p> <p>En el patio un niño dice que me quiere pegar</p> <p>Alguien me ha gritado y me ha dicho cosas malas</p> <p>Anoche vi una película en la que salían monstruos y fantasmas</p> <p>De repente alguien me asusta</p> | <p>Me porto bien y la profesora me regala una regalina</p> <p>He acabado todas las tareas el primero</p> <p>Me toca ser el encargado del día</p> <p>Me esfuerzo y consigo todo lo que me propongo</p> <p>Consego dos caritas convenientes en las tarjetas de recompensas</p> <p>He ayudado a terminar las tareas a un compañero</p> <p>Mañana es mi cumpleaños</p> <p>Hay tengo algo muy rico para comer en el almuerzo</p> |

DIVERSIÓN

Alguien cuenta un chiste en clase y me hace mucha gracia

Jugamos a los tabletes en clases de TIC

Juego con mis amigos en el recreo y me río mucho

Una persona pone una cara graciosa

Vemos una película en clase

Jugamos a las cocinitas al final del día

Hacemos una manualidad muy bonita en clase

ASCO

Tengo de bocado algo que no me gusta

He visto un moco de otra persona

La mesa está muy sucia con restos de comida

Hay un guano enorme en clase

Ir al baño y que el retrete esté muy sucio

Estamos en clase y de repente fuele mal

Tengo un bocado de almuerzo y sabe raro

CARIÑO

Echo de menos a mamá y quiero darle un abrazo

Un amigo o amiga me dice que me quiere mucho

Mi mejor amigo me da un abrazo enorme

He hecho un dibujo precioso a una persona que quiero

La profesora me da felicitación porque hoy me he portado genial

El abuelo me da un beso cuando voy a su casa

Alguien me dice que soy muy buena persona

ENFADO

Un compañero está molestando mucho en la asamblea

No me calen las tareas y lo estoy intentando todo el rato

Alguien me pega o me insulta

Estoy jugando a las construcciones y alguien me roba mis piezas

Me empujan todo el rato en la fila para bajar al patio

Quiero hablar en clase y nadie me hace caso

Quiero jugar al pilla-pilla en el recreo y los demás no quieren

Anexo 2.2. Situaciones de la actividad 5

| DESAGRADABLES | |
|---|--|
| <p>Voy corriendo en el patio, me lo estoy pasando genial, cuando de repente lme caigo al suelo Y me hace una herida en la rodilla. ¿qué siento?</p> <p>Se cae otra persona. ¿qué siento? ¿qué hago ante ello?</p> <p>Estamos en la asamblea y me apetece contar una noticia súper interesante, así que levanto la mano y empiezo a explicarlo. Pero, mis compañeros no paran de hablar y me están interrumpiendo. ¿Cómo me siento?</p> <p>Yo y otra persona hablamos e interrumpimos. ¿qué siento el que está contando la noticia? ¿qué hago al respecto?</p> | <p>Estamos en clase haciendo una ficha, y entonces una persona de la clase me insulta. ¿qué siento?</p> <p>Yo insulto a alguien. ¿qué siento la otra persona? ¿qué hago al respecto?</p> <p>Estoy haciendo una construcción muy alta que me ha costado mucho tiempo, y ¡pum! Alguien decide darle un golpe y se derrumba. ¿cómo me siento?</p> <p>Yo le tiro la construcción a alguien. ¿qué siento? ¿qué hago ante ello?</p> |
| <p>Estamos en la asamblea y me apetece contar una noticia súper interesante, así que levanto la mano y empiezo a explicarlo. Pero, mis compañeros no paran de hablar y me están interrumpiendo. ¿Cómo me siento?</p> <p>Yo y otra persona hablamos e interrumpimos. ¿qué siento el que está contando la noticia? ¿qué hago al respecto?</p> | <p>Estamos en clase, toca el timbre y es hora de irse a casa. Pero nadie viene a buscarme, estoy solo y todo el mundo se va. ¿cómo me siento?</p> <p>Un compañero se queda solo. ¿cómo se siente? ¿qué hago al respecto?</p> <p>Es la hora del almuerzo, voy a coger mi bocadillo súper feliz porque es algo que me gusta mucho. Pero ¡no hay maldad! lme lo han robado! ¿cómo me siento?</p> <p>Se lo roban a otra persona. ¿qué siento? ¿qué hago ante ello?</p> |

Llegamos a clase y un compañero me dice: "eres mi mejor amigo, te quiero mucho". ¿qué siento?
Yo se lo digo a una persona importante para mí. ¿qué siento? ¿qué hago al respecto?

Estamos atendiendo en clase y de repente, la persona que tengo al lado me estornuda encima. ¿qué siento?
Yo estornudo a alguien. ¿qué siento la otra persona? ¿qué hago ante ello?

Estamos en clase haciendo unos dibujos y todo el mundo me dice que le encanta el mío. ¿cómo me siento?
Yo le digo a una persona que me encanta su dibujo. ¿qué siento? ¿qué hago ante ello?

Las profesoras nos han mandado hacer unas fichas un poco difíciles, estoy tardando mucho, pero un compañero decide ayudarme. ¿cómo me siento?
Yo ayudo a alguien porque va muy despacio. ¿qué siento? ¿qué hago al respecto?

MAYOR DIFICULTAD

Estamos en el recreo y nadie quiere jugar conmigo, hasta que unos niños me dicen que vaya con ellos. ¿cómo me siento?
Estamos en el recreo jugando, y veo que alguien está solo. ¿cómo se siente? ¿qué hago al respecto?

Le cuento a un amigo una historia muy graciosa que me ocurrió el fin de semana. ¿cómo se sentirá?
Otra persona quiere enterarse de la historia, pero yo no quiero contarla. ¿cómo se sentirá?

AGRADABLES

Estamos haciendo rincones al final del día. Hay un grupo de niños que están jugando a los puzles a mí me apetece también, así que les pregunto si puedo jugar. Si me dejan y además, comparto todas las piezas conmigo. ¿cómo me siento?

Una persona quiere jugar a mi juego y yo le dejo, compartiéndole todas las piezas o fichas. ¿cómo se siente? ¿qué hago ante ello?

Anexo 2.3. Situaciones de la actividad 7

| | |
|--|--|
| <p>LA VOZ DE LA EMOCIÓN</p> <p>Me he comido tres chuches Todos los días voy al colegio Se escribir letras y palabras Me encanta jugar Tengo muchos amigos Ayer vi una película Esta tarde iré al parque Hace mucho calor He corrido mucho en el patio</p> | <p>LA VOZ DE LA EMOCIÓN</p> <p>Mi color favorito es el azul Tengo una pelota amarilla Tengo ganas de hacer un puzle La profe va a contar un cuento Se ha perdido mi chaqueta Hoy va a llover Luego tenemos clases de inglés La música está muy alta Tenemos que cerrar la puerta</p> |
| <p>LA VOZ DE LA EMOCIÓN</p> <p>Hay que escribir la fecha de hoy Hoy hacemos muchas tareas Me he levantado muy pronto Mañana vamos de excursión Mis zapatillas son negras El timbre ha sonado ahora La ventana de clase está abierta La pizarra está sucia de tiza Los gometes son de todos los colores</p> | |

Anexo 2.4. Situaciones de la actividad 9

REPRESENTACIONES GRUPALES

Estamos jugando al fútbol en el patio. Uno de los equipos mete gol y un jugador del equipo contrario se enfada, grita y pega a un compañero.

- Roles: porteros y cuatro jugadores
- Atrezzo: balón y portería.

Nos vamos a ir de vacaciones a la playa, así que cogemos nuestras maletas y vamos al aeropuerto. Cuando montamos en el avión, nos damos cuenta de que a nuestro hermano le da mucho miedo volar.

- Roles: mamá, papá y tres hijos.
- Atrezzo: cuatro sillas y las mochilas a modo de maletas.

Estamos de excursión y decidimos ir a comprar unos helados. Unas personas tienen dos bolas y otras tres, mientras que alguien no trae suficiente dinero y solo puede comprarse una bola, con la mala suerte de que se despista y se le cae al suelo, así que llora.

- Roles: un heladero, un profesor y niños con helado.
- Atrezzo: manualidad de conos de helado y bolas.

Anexo 3. Lista de control de la actividad 2

ACTIVIDAD 2: Representación guiada

Esfera a trabajar: Autoconciencia

Día: 28 de abril de 2023

| ITEMS | SI | A | NO | OBSERVACIONES: |
|---|-------|---|----|--|
| | VECES | | | |
| Distinguen las emociones que sienten | | | | En ocasiones, cuando se les pregunta sobre las emociones que sentirían si se diese una situación u otra, responden diciendo: “bien” o “mal” y diciendo qué harían al respecto. Ante ello se ha insistido en que respondan nombrando una emoción, obteniéndolo finalmente. |
| Conocen qué expresiones se corresponden con cada emoción | | | | Las conocían muy bien. En ocasiones, cuando los compañeros tenían que indicar qué movimientos o gestos hacer a la persona que estaba interpretando, se confundían, y en vez de decir, por ejemplo: “sonríe”, “cruza los brazos” o “frunce el ceño”, insistían en responder con qué harían ellos ante la situación, tratando de ponerle solución. Cuando sucedía esto, se reconducía la actividad, obteniendo las respuestas que pretendía la dinámica. |
| Existen diferencias entre las emociones esperadas y lo obtenido | | | | Sí ha habido diferencias, aunque no resulta algo significativo. Esto se debe a que las emociones que confundía son felicidad y diversión, las cuales son especialmente similares; y enfado y tristeza, lo cual se debe a la personalidad de cada niño y a cómo asimilan las distintas situaciones. En ningún caso ha habido confusión entre la percepción de emociones agradables y desagradables |
| Trabajan correctamente en equipo | | | | Han sido muy participativos. Desde un primer momento han comprendido muy bien los pasos a seguir y tenían claro cómo funcionaba el juego. Por lo que han colaborado y ayudado a sus compañeros. |
| Representan con su cuerpo lo que los compañeros indican | | | | Los resultados en este aspecto han sido especialmente satisfactorios, ya que representaban acciones, movimientos y gestos conocidos por todos y todas, que previamente se habían trabajado. |
| Presencia de inhibición | | | | Todos los niños han querido y mostrado mucho interés en salir ante el resto a representar las diferentes situaciones, aun habiendo personas tímidas. No han tenido problemas en salir de forma individual, y tampoco por parejas; aunque sí es cierto que en un caso, en el que tenían que salir en pareja y representar el amor, les ha costado darse un abrazo, probablemente debido a que dichos niños no tienen una relación muy cercana. |

Anexo 4. Registro anecdótico de la actividad 5

ACTIVIDAD 5: ¿Cómo estás?

Esfera a trabajar: Autogestión

Día: 2 de mayo hasta 19 de mayo de 2023

| ITEMS | OBSERVACIONES: |
|---|--|
| Aparecen distintas emociones | Los primeros días solían responder: “bien” y “mal”. Con el paso de los días pudimos comprobar que los niños escogían emociones trabajadas para expresar cómo se sentían en momentos puntuales, e incluso para comunicarnos cómo se habían sentido a lo largo de la mañana (debido a que, en ocasiones, al final del día les preguntábamos: “¿cómo te has encontrado hoy?”). |
| Justifican sus emociones con la situación en la que se encuentran | |
| Reconocen rápidamente lo que sienten y saben expresarlo | Además, para introducir el uso activo del vocabulario emocional, las maestras solíamos indicar cómo nos sentíamos nosotras si, por ejemplo, ellos no paran de hablar, nos interrumpen al explicar, si ellos atienden y se portan bien, etcétera. Lo cual ha contribuido activamente a fomentar su autoconciencia y uso activo de las emociones. |
| Muestran asertividad al resolver emociones negativas | Algo que nos ha sorprendido gratamente, ha sido que, desde un principio los participantes se han mostrado conscientes de sus sentimientos, justificando las razones. A algunas personas les ha costado más y a otros menos, especialmente cuando les pedíamos que nos contasen cómo habían estado durante la mañana, ante lo cual les dábamos un par de minutos para que pudieran pensar tranquilamente. |
| Conocen y ponen en práctica técnicas de autogestión | |
| Es notable una cierta evolución | |
| En los últimos días no hay tantas rabietas o emociones descontroladas | Sí se muestra intencionalidad ante la resolución de emociones desagradables. Conocen técnicas de autogestión y su funcionamiento, pero necesitan ayuda de las docentes para ponerlas en práctica, sobre todo en momentos de mucha carga emocional o sentimientos fuertes como la ira. |

Anexo 5. Lista de control de la actividad 6

ACTIVIDAD 6: Mímica de situaciones

Esfera a trabajar: Conciencia social

Día: 10 de mayo de 2023

| ITEMS | SÍ A NO VECES | OBSERVACIONES: |
|--|------------------|--|
| Representan las diferentes situaciones sin emplear la voz ni sonidos | X | Fue una norma que cumplieron sin ningún tipo de problema. |
| Representan la emoción junto con elementos, | | En algunos casos no hubo presencia de movimiento, tal vez influenciado por la inhibición. Enfado, tristeza y felicidad les resultaron más sencillas de |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| gestos y movimientos asociados a ellas | | | | representar, mientras que: amor, cansancio y diversión, fueron más complicadas para ellos. Hubo un caso en el que dos niños contrincantes tenían que simular que jugaban al fútbol, y que uno marcaba un gol, por lo que el otro perdía. Al escenificarlo, el que perdía celebraba la victoria, a pesar de ser una situación que se da con normalidad en el recreo. |
| Los espectadores tratan de observar y adivinar la situación y el sentimiento | | | | La dinámica se realizó al final del día, estaban algo cansados, por lo que no atendieron todo el tiempo y las maestras tuvimos que insistir en que observasen a los compañeros y estuviesen en silencio. |
| Reconocen emociones en los que actúan | | | | Intentaron en todo momento participar y tratar de diferenciar y nombrar los diferentes sentimientos trabados |
| Discriminan las emociones en cada escena | | | | Como algunas emociones les parecieron difíciles de representar, a los compañeros observadores les costó percibir de qué emociones se trataban |
| Inhibición. Salen de uno en uno o varios | | | | Estuvo muy presente en esta actividad, sobre todo al principio, por lo que tuvieron que salir en parejas y pequeños grupos (tres personas) |

Anexo 6. Lista de control de la actividad 7

ACTIVIDAD 7: La voz de la emoción

Esfera a trabajar: Conciencia social

Día: 12 de abril de 2023

| ITEMS | SÍ | A VECES | NO | OBSERVACIONES: |
|--|----|------------|----|---|
| Se sirven de su voz y las distintas entonaciones para expresar emociones | | | | Hubo presencia de inhibición, por lo que sus resultados estuvieron influenciados y no realizaron la actividad de forma natural. A pesar de ello, se esforzaron y usaron la voz en todo momento. Algunos emplearon sonidos y onomatopeyas. |
| Representan la emoción indicada, y no lo que ellos sienten | | | | Unos cuatro o cinco niños repitieron la frase olvidando la emoción con la que tenían que decirla. Realmente fue algo que les costó entender a algunos. |
| Se ayudan de expresiones o gestos corporales | | | | Comprendieron bastante bien que únicamente debían emplear la voz. |
| Tienen intencionalidad por escuchar y adivinar cada emoción | | | | Se llevó a cabo al final del día, así que estaban algo cansados, por lo que no atendieron todo el tiempo y las maestras tuvimos que insistir en que prestasen atención. |

| | | |
|--|--|--|
| Reconocen las emociones en los demás | | Aunque algunos sentimientos como: amor, cansancio y miedo, les resultaron complicados tanto de representar como de adivinar. |
| Inhibición. Salen de uno en uno o varios | | Salieron de uno en uno, al principio les costó un poco actuar de forma natural y espontánea, pero las maestras mostramos ejemplos y eso les sirvió para romper el hielo. |

Anexo 7. Lista de control de la actividad 8

ACTIVIDAD 8: El objeto extraño

Esfera a trabajar: Gestión de relaciones

Día: 6 de junio de 2023

| ITEMS | SÍ | A VECES | NO | OBSERVACIONES: |
|--|----|---------|----|--|
| Adivinan de quién es el objeto que tienen | | | | No tienen problemas en averiguarlo |
| Representan la emoción junto con elementos, gestos y movimientos asociados a ellas | | | | Hubo niños con menos movimiento y expresión corporal, pero fue debido a que estuvieron cohibidos porque tenían vergüenza, causado por su personalidad y forma de ser. |
| Tratan de pensar en la emoción que tendría la otra persona | | | | Es algo en lo que las maestras nos quedamos sorprendidas, ya que se percibió una notable mejoría, porque se notó mayor soltura a la hora de averiguar y percibir los pensamientos y sentimientos ajenos. Sí es cierto que hubo pequeñas confusiones entre algunas emociones, pero a nivel general no fue algo significativo. |
| Representan las distintas situaciones como si fuesen otra persona | | | | Primero expresaron verbalmente lo que sentiría la otra persona, y más tarde lo representaron; aunque como ya se ha dicho, algunos tuvieron vergüenza en este momento. |
| Está presente la inhibición | | | | Según pudimos ver, la timidez a la hora de escenificar pequeñas representaciones varió dependiendo de cada forma de ser, por lo que no fue algo que sesgase sus actuaciones. Sin embargo, algo que destacó fue su gran interés e iniciativa por participar en el juego |

Anexo 8. Registro anecdótico de la actividad 9

ACTIVIDAD 9: Representación grupal

Esfera a trabajar: Gestión de las relaciones

Día: 9 de junio de 2023

| ITEMS | OBSERVACIONES: |
|--|--|
| El trabajo en equipo es equilibrado | A la hora de interpretar, cada uno asumió con creces el rol que le correspondía, interactuando y dialogando con los miembros de su equipo; aunque con mucho apoyo y orientación por parte de las maestras (les fuimos indicando paso a paso lo que tenían que hacer y decir). |
| Dialogan y se coordinan en las diferentes decisiones | |
| Proponen una solución justificada atendiendo a la situación dada | En algunos casos, a la hora de tomar una decisión y pensar una posible solución, las profesoras tuvimos que hacerles preguntas para ayudarles a pensar, aunque sin intención de influenciarles u orientar sus respuestas. En otros equipos, fueron ellos mismos los que trataron de dialogar y obtener la solución, a veces incluso con ayuda del resto de compañeros (de otros grupos). |
| Actúan acorde a la situación y la resolución de la misma | |
| Muestran soluciones relacionadas con las técnicas de gestión emocional | Las soluciones siempre fueron realistas y acertadas, muy cercanas a situaciones cotidianas o a experiencias vividas por ellos. Entre ellas destaca la presencia de valores como querer compartir y mostrar empatía y comprensión. |
| Tratan de empatizar y ponerse en el rol que les corresponde | Aunque les guiamos bastante, y no fue una dinámica en la que predominase su iniciativa (causado por su corta edad y sus características), algo que destacó fue la presencia constante del diálogo a la hora de hacer las representaciones, así como el gran interés por participar en la dinámica e interactuar. |
| Hay presencia de emociones en la actuación | |
| Hay presencia de inhibición | La inhibición fue algo que no estuvo muy presente, probablemente debido a que actuaron en grupos de unas 4 o 5 personas y se sintieron más arropados por sus compañeros; aunque sí es cierto que algunos parecían tener risa nerviosa al hablar ante el resto. |