



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Curso 2024 / 2025

TRABAJO FIN DE GRADO

**EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA INFANCIA:
DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
PARA EL ALUMNADO DE TRES AÑOS.**

Presentado por Sheila Deza Gómez

Tutelado por María Valle Flores Lucas

RESUMEN

Durante mucho tiempo, el sistema educativo ha centrado su atención en las capacidades cognitivas, relegando las emociones a un segundo plano. Este enfoque contradice el propósito fundamental de la enseñanza, que busca promover el desarrollo integral del alumnado, atendiendo todas sus dimensiones, incluida la emocional. Afortunadamente, cada vez más personas reconocen la importancia de educar esta dimensión, esencial no solo para la prevención de trastornos, sino también para el aprendizaje, la adaptación al entorno y el bienestar personal. En este sentido, la educación emocional se plantea como una innovación que responde a necesidades no contempladas por el currículo, aunque su presencia en las aulas sigue siendo insuficiente. En concreto, en este Trabajo Fin de Grado se presenta una propuesta de intervención para el alumnado del primer curso de educación infantil, una etapa crucial para sentar las bases del autoconocimiento y la regulación emocional.

Palabras clave: educación emocional, competencias emocionales, intervención, alumnado, educación infantil.

ABSTRACT

For a long time, the education system has focused on cognitive abilities, relegating emotions to the background. This approach contradicts the fundamental purpose of education, which seeks to promote the integral development of students, taking into account all its dimensions, including the emotional. Fortunately, more and more people recognize the importance of educating this dimension, which is essential not only for preventing disorders but also for learning, adaptation to the environment and personal well-being. In this sense, emotional education is seen as an innovation that responds to needs not covered by the curriculum, although its presence in classrooms remains insufficient. In particular, this Final Degree Project presents an intervention proposal for students in the first year of early childhood education, a crucial stage in laying the foundation for emotional identification and regulation.

Keywords: emotional education, emotional competences, intervention, students, early childhood education.

ÍNDICE

RESUMEN.....	2
ABSTRACT	2
1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. JUSTIFICACIÓN	5
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1. La teoría de las inteligencias múltiples.....	7
3.2. La inteligencia emocional	9
3.3. Principales modelos de inteligencia emocional.....	9
3.3.1. Modelos de habilidad	10
3.3.2. Modelos mixtos	11
3.4. Desarrollo emocional de 0 a 6 años.....	14
3.5. La educación emocional.....	16
3.6. Programas de educación emocional.....	19
3.6.1. Educación emocional. Programa para 3-6 años.	20
3.6.2. Inteligencia emocional. Educación infantil 2º ciclo.	21
3.6.3. Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años.....	22
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	23
4.1. Presentación	23
4.2. Contexto	25
4.3. Objetivos del programa	25
4.4. Contenidos del programa	26
4.5. Marco curricular	26
4.6. Metodología.....	31
4.7. Temporalización	32
4.8. Actividades	33
4.9. Evaluación.....	39
5. CONCLUSIONES.....	39
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
ANEXOS	47

1. INTRODUCCIÓN

Durante décadas, los centros educativos han centrado su labor en la transmisión de conocimientos académicos y en la preparación de futuros profesionales competentes (Bisquerra et al., 2015). Ese enfoque tradicional concebía al alumno como un sujeto pasivo, cuya función se limitaba a retener y reproducir los contenidos impartidos por el docente. Por su parte, era este último quien asumía un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un entorno marcado por el orden y el control (Sánchez, 1999). De este modo, la instrucción académica se impuso sobre otras dimensiones igualmente importantes para el desarrollo de la persona. No obstante, como señalan Bisquerra et al. (2015), este planteamiento entra en contradicción con los principios que deberían orientar la práctica educativa.

En 1996, el Informe Delors marcó un cambio significativo en la concepción de la enseñanza. Según este documento, la educación debe sustentarse en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Los dos primeros se vinculan con el intelecto, la comprensión y la capacidad de actuar en diversos contextos o situaciones, mientras que los dos últimos aluden directamente a la dimensión emocional del ser humano (Sánchez, 1999). Por primera vez, el proceso educativo comenzó a entenderse como un proceso integral, que debe contemplar todas las dimensiones de la persona, incluida la emocional. Asimismo, este planteamiento transformó la dinámica escolar, situando al alumnado como protagonista de su aprendizaje y al docente como guía y acompañante (Sánchez, 1999).

A pesar de los avances y del cambio de paradigma, en muchos centros aún predomina la transmisión de contenidos dentro de un marco curricular cerrado que apenas permite abordar aspectos emocionales (López, 2016). Durante los primeros años de escolarización, la atención se centra en la adquisición de la lectoescritura, mientras que en etapas posteriores el profesorado se ve presionado por el cumplimiento de los tiempos y la programación. Esta situación dificulta la incorporación de la educación emocional en las aulas, a lo que se suma la escasez de herramientas y de formación en la materia por parte del personal docente (Carpintero, 2020). Al mismo tiempo, el auge de las tecnologías ha transformado las relaciones interpersonales, aumentando el aislamiento y afectando al bienestar emocional de los más jóvenes (Bisquerra, 2000).

Todo lo anterior pone de manifiesto la urgente necesidad de replantear el modelo educativo e integrar la educación emocional de forma intencionada y sistemática en los programas escolares. Esta demanda cobra especial relevancia en la etapa de educación infantil, periodo en el que niños y niñas presentan una gran disposición para aprender y adaptarse a nuevas situaciones. Intervenir en este momento resulta fundamental para favorecer el desarrollo de competencias emocionales, como identificar y nombrar las emociones que experimentan, regular sus emociones, mejorar la comunicación y las habilidades sociales, desarrollar la empatía y controlar conductas impulsivas (López, 2005).

El objetivo del presente Trabajo Fin de Grado es diseñar una propuesta de intervención para el alumnado de primer curso de educación infantil, orientada a promover dos competencias emocionales esenciales: la conciencia emocional y la regulación emocional. Partiendo de esta premisa, el trabajo se estructura en cuatro grandes bloques: en primer lugar, la justificación del tema seleccionado; luego, el marco teórico, que recoge los fundamentos conceptuales necesarios para comprender los orígenes y los principales modelos de inteligencia emocional, el desarrollo de la dimensión emocional en la infancia y la educación emocional como aplicación educativa; después, se presenta la propuesta de intervención; y, finalmente, las conclusiones obtenidas.

2. JUSTIFICACIÓN

Uno de los propósitos fundamentales de la educación es formar al alumnado para que pueda desenvolverse con autonomía en diversos contextos, tomar decisiones de manera responsable y afrontar con éxito los retos que se le presenten (Pacheco-Salazar, 2017). Para alcanzar este cometido, no basta con centrarse únicamente en el desarrollo de las capacidades cognitivas; también es necesario atender a la dimensión emocional (Cabello y González, 2022). Sin embargo, esta dimensión ha ocupado un lugar secundario dentro del sistema educativo durante mucho tiempo. Esto se evidencia claramente en la normativa anterior al año 2006, en la cual no se encuentran menciones explícitas ni a las emociones ni a su promoción en el ámbito escolar (Lozano y Hernández, 2022).

Con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se produjo un cambio sustancial. Por primera vez, las emociones comenzaron a reconocerse como

componentes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje (Lozano y Hernández, 2022). Este enfoque queda reflejado en varias secciones del documento, incluido el preámbulo, que plantea como objetivo del sistema educativo “conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales” (LOE, 2006, p. 6). No obstante, al examinar la ley con detenimiento, puede afirmarse que la educación emocional sigue ocupando un lugar secundario frente a otras áreas, como la comprensión oral o la competencia matemática (Lozano y Hernández, 2022).

Tras este primer reconocimiento, apenas se registraron avances normativos hasta la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta norma, actualmente vigente, reconoce expresamente la importancia de los contenidos emocionales para favorecer el pleno desarrollo del alumnado (Cabello y González, 2022). Asimismo, introduce el concepto de educación emocional, aunque su presencia se limita a las etapas de educación primaria y secundaria, como se señala en los principios pedagógicos: “se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores” (LOMLOE, 2020, p. 22). A pesar de las reiteradas menciones a esta dimensión, la ley no precisa cómo ni cuándo debe abordarse en el aula (Cabello y González, 2022).

En esta línea, conviene examinar el tratamiento que recibe la educación emocional en la etapa de educación infantil, regulada por el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, que establece su ordenación y enseñanzas mínimas. Esta etapa, aunque no es obligatoria, se considera un periodo clave para el desarrollo personal, ya que representa el inicio de la expresión consciente de las emociones y de las primeras interacciones sociales (Guil et al., 2011). El decreto mencionado dispone que “la práctica educativa se basará en experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas” y que “se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo y a la gestión emocional del alumnado” (Real Decreto 95/2022, p. 4). Así, la educación emocional se configura como un eje vertebrador de los aprendizajes en esta etapa (Cabello y González, 2022).

Ahora bien, la implementación de la educación emocional en cualquier etapa educativa depende del centro, de los recursos disponibles y, especialmente, de los profesores (Cabello y González, 2022). La normativa vigente concede autonomía a estos últimos para diseñar las programaciones curriculares, por lo que la integración de contenidos emocionales en el aula queda condicionada por su interés y formación en la materia (Guil et al., 2011). El principal problema radica en que muchos docentes carecen de los conocimientos y medios necesarios

para abordar estos contenidos de manera eficaz. Además, es esencial que desarrollen sus propias competencias emocionales, ya que un manejo adecuado de estas permite afrontar contratiempos y construir vínculos significativos con el alumnado (Cejudo et al., 2015).

El desarrollo y manejo de las competencias emocionales resulta beneficioso no solo para los docentes, sino también para el alumnado, tanto en lo referido a uno mismo como a las relaciones con los demás. Según Sánchez (1999), la educación emocional implica dar respuesta al principio de “conócete a ti mismo” (p. 395), puesto que permite a los alumnos tomar conciencia y reconocer sus estados emocionales, además de adquirir herramientas para gestionar esas sensaciones de forma eficaz. Por otro lado, la educación emocional promueve la empatía, las conductas prosociales, la resolución de problemas y mejora las destrezas comunicativas (Garaigordobil, 2018). En conjunto, estas competencias favorecen la construcción de relaciones satisfactorias que se traducen en un mayor bienestar personal y éxito académico (Garaigordobil, 2018).

En resumen, la educación emocional ha ido ganando presencia en la normativa a lo largo del tiempo, reconociéndose como un factor preventivo y un elemento motivador para el aprendizaje. Sin embargo, su incorporación real en el sistema educativo y en los programas de formación docente sigue siendo insuficiente (Cabello y González, 2022). Las discrepancias entre el planteamiento legal y la práctica educativa, sumadas a los numerosos beneficios que aporta, justifican la necesidad de profundizar en este tema para avanzar hacia una educación integral y comprometida con el bienestar del alumnado desde las primeras etapas.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La teoría de las inteligencias múltiples

Siempre ha existido un enorme interés por comprender y analizar las características del ser humano, especialmente su inteligencia. Sin embargo, como apuntan Bisquerra et al. (2015), aún hoy se desconoce a qué hace referencia exactamente ese conocido término. Por lo general, se vincula con procesos como el razonamiento, la resolución de problemas o la comprensión, pero hay interpretaciones variadas y, en algunos casos, poco coherentes entre sí.

Desde el siglo XIX, numerosos autores centraron sus esfuerzos en intentar entender los procesos mentales y cómo se procesa la información, e incluso en agrupar a las personas en función de “sus poderes intelectuales” (Trujillo y Rivas, 2005, p. 10). Con el tiempo, se comenzaron a examinar otras cuestiones más complejas, como el lenguaje o el pensamiento abstracto. Fue en 1905 cuando se crearon los primeros test de inteligencia, los cuales se implementaron principalmente en el ámbito académico. Estas pruebas marcaron un antes y un después, ya que instauraron la comprensión de la inteligencia como una capacidad general, única y medible (Bisquerra et al., 2015).

Howard Gardner fue el primero en cuestionar esa creencia, vigente durante décadas. En 1983, este autor presentó una teoría innovadora en la que argumentó que la inteligencia no puede entenderse como una instancia unitaria. En su lugar, planteó la existencia de múltiples formas de inteligencia que se combinan de manera singular en cada persona (Monteros, 2006). Aunque son independientes, estas se complementan entre sí durante el aprendizaje o al enfrentar situaciones complejas. Esto permite una mejor comprensión de los problemas y la búsqueda de soluciones más eficaces. Además, Gardner aseguró que estas inteligencias pueden avanzar gracias a la educación (Escamilla, 2014).

En su primera formulación, Gardner incluyó siete inteligencias: lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal. Más adelante, incorporó la inteligencia naturalista y la existencial (Bisquerra et al., 2015). De entre todas las mencionadas, las tres primeras siguen siendo las más valoradas en el ámbito académico y se relacionan con la concepción más reduccionista del término “inteligencia”. Ahora bien, las inteligencias intrapersonal e interpersonal, que hacen referencia al autoconocimiento y a la comprensión e interacción con los demás, respectivamente, también son fundamentales (López, 2016).

Conviene mencionar que, al contemplar esas dos inteligencias directamente relacionadas con el ámbito personal, Gardner fue pionero al reconocer que las competencias personales, sociales y emocionales constituyen dimensiones esenciales de la inteligencia, una opinión hasta entonces ausente en las propuestas teóricas. En suma, la teoría de las inteligencias múltiples no solo amplió el concepto de inteligencia, sino que también cuestionó los enfoques previos que la reducían a capacidades cognitivas o estrictamente académicas.

3.2. La inteligencia emocional

La inteligencia emocional es un término relativamente reciente que ha suscitado un gran interés durante las últimas décadas. No es un fenómeno casual, sino que son muchos los antecedentes que impulsaron su aparición (Bisquerra, 2000). Sin duda alguna, el principal desencadenante fue la innovadora teoría propuesta por Howard Gardner en 1983. Como se ha mencionado en párrafos anteriores, este autor aseguró que no existe una única forma de inteligencia, sino varias. Concretamente, dos de esas formas, las inteligencias intrapersonal e interpersonal, sentaron las bases de la inteligencia emocional (Bisquerra et al., 2015).

Sumado a esto, durante los noventa se produjo un cambio sustancial en las creencias y el pensamiento social, ya que las emociones empezaron a valorarse más. A comienzos de esta década, Salovey y Mayer fueron los primeros autores en conceptualizar la inteligencia emocional, definiéndola así:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 99)

Esta definición sigue siendo la más reconocida hasta el momento. Sin embargo, fue en 1995 cuando el concepto de inteligencia emocional comenzó a ganar popularidad, gracias a Daniel Goleman. Este autor la describe como la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (Goleman, 1995, p. 89, citado en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Desde entonces, diversos autores han mostrado su opinión sobre el tema, dando lugar a un extenso número de teorías. A continuación, se presentan los modelos de inteligencia emocional más importantes junto con sus exponentes.

3.3. Principales modelos de inteligencia emocional

Durante décadas, numerosos autores han planteado y, en algunos casos, replanteado sus teorías de inteligencia emocional. Esto podría hacer pensar que las posturas son completamente opuestas. Sin embargo, se pueden encontrar semejanzas entre los modelos, los cuales se complementan entre sí (Bisquerra et al., 2015). Ahora bien, es importante destacar que no todos

cuentan con el mismo respaldo empírico. A esto se suman las discrepancias entre los autores respecto a qué componentes debe incluir la inteligencia emocional. En base a estos componentes, los modelos se agrupan en dos categorías: modelos de habilidad y modelos mixtos (Bisquerra et al., 2015).

3.3.1. Modelos de habilidad

Estos modelos fueron los precursores, los primeros en aparecer, y sentaron las bases del concepto de inteligencia emocional. No contemplan los rasgos de comportamiento, sino que se centran en una serie de competencias necesarias para reconocer, entender y gestionar las emociones, tanto propias como ajenas, de manera sensata. Por tanto, solamente incluyen dimensiones cognitivas (Bisquerra et al., 2015). En este caso, el modelo más importante es el que proponen Salovey y Mayer.

Modelo de Salovey y Mayer

Por primera vez, estos autores respaldaron la existencia de una forma de inteligencia relacionada con el ámbito emocional. Con este enfoque, intentaron agrupar un gran número de documentos previos que examinan cómo las personas usan sus emociones para afrontar los problemas (Bisquerra et al., 2015). Así, en 1990, Salovey y Mayer presentaron el primer modelo de inteligencia emocional. Este comprende tres procesos: la evaluación y expresión de las emociones, su regulación y su uso (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Tras este primer planteamiento, Salovey y Mayer reformularon su teoría en diversas ocasiones. En 1997, se sumaron nuevos componentes que enriquecieron el modelo, además de transformarlo en uno de los más reconocidos (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Este nuevo enfoque consta de cuatro ramas, organizadas según la manera en que se procesa la información emocional. Estas son:

1. Percepción emocional: consiste en reconocer adecuadamente las emociones en uno mismo y en otras personas. Asimismo, comprende la destreza para discernir si las emociones expresadas por los demás son sinceras o no y, en consecuencia, ajustar nuestra forma de pensar y de actuar (Mejía, 2013).
2. Facilitación emocional del pensamiento: esta dimensión hace referencia al uso de las emociones para guiar el pensamiento, centrarse en la información más relevante y

enfrentar los problemas. Igualmente, las emociones fomentan la valoración de nuevos puntos de vista. “En otras palabras, se trata de integrar las emociones en los procesos perceptivos y cognitivos” (Mejía, 2013, p. 16).

3. Comprensión emocional: no solo supone reconocer las emociones, sino también entender sus causas y sus consecuencias. Además, esta dimensión abarca la capacidad de poner nombre a las emociones, evaluar en qué situaciones surgen, reconocer la transición de unos estados emocionales a otros y comprender los sentimientos complejos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).
4. Regulación emocional: es la habilidad para gestionar las emociones de manera intencionada y consciente. No se trata de un proceso automático, sino que requiere, en primer lugar, tomar conciencia de las propias emociones, evaluarlas y expresarlas de forma adecuada. Asimismo, implica usar eficazmente esas emociones para orientar el pensamiento y la conducta, y entender cómo evolucionan con el tiempo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). En suma, la regulación emocional comprende los procesos más complejos.

3.3.2. Modelos mixtos

En su conjunto, los modelos mixtos son los más reconocidos y han tenido una gran repercusión, aunque en algunos casos han sido cuestionados por su escaso respaldo empírico (Bisquerra et al., 2015). Estos enfoques no solo contemplan los componentes mentales, sino que también incorporan rasgos de comportamiento estables, variables de personalidad y otros factores relevantes, como la motivación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Entre los representantes más destacados se encuentran Goleman y Bar-On.

Modelo de Goleman

Daniel Goleman popularizó el concepto de inteligencia emocional al publicar su libro *Emotional Intelligence* en 1995, el cual se transformó rápidamente en un superventas. Este evento supuso un claro cambio de rumbo, ya que introdujo un enfoque mucho más amplio de la inteligencia emocional. En su modelo, Goleman planteó por primera vez la existencia de un cociente emocional, que complementa al famoso cociente intelectual (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). El vínculo entre ambos términos se evidencia en las relaciones que la persona mantiene con el entorno.

Según este modelo, los componentes que integran la inteligencia emocional son:

1. Conciencia de uno mismo: sin duda, es uno de los componentes fundamentales de esta teoría. La autoconciencia consiste en comprender las propias emociones, reconocer por qué aparecen en un momento determinado y ser capaz de dominar esas sensaciones (Bueno, 2019).
2. Autorregulación: únicamente cuando una persona se conoce a sí misma aprende a controlar sus emociones, impulsos y respuestas (Bueno, 2019). En resumidas cuentas, gestionar las propias emociones nos permite ajustarlas en función de la situación y atenuar estados como la ansiedad o la ira.
3. Automotivación: para Goleman, la motivación es un componente esencial de la inteligencia emocional y está directamente relacionada con las emociones. Estas impulsan nuestras acciones. Así pues, ambos elementos, motivación y emoción, nos guían hacia la consecución de metas en el entorno escolar y laboral (Bueno, 2019).
4. Empatía: hace referencia al reconocimiento de las emociones y preocupaciones de los demás. Nos guía para hacer el bien y mejora las relaciones interpersonales. Además, la empatía es la base fundamental para una convivencia adecuada (Bueno, 2019).
5. Habilidades sociales: tal y como mencionan García-Fernández y Giménez-Mas (2010), este componente hace referencia a “la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás” (p. 46). No se trata de imponer la propia voluntad, sino de aprender a comunicarse e interactuar de manera amigable.

En conclusión, Daniel Goleman presentó un interesante enfoque que concuerda con las ideas previamente planteadas por Gardner, considerando ciertos elementos relacionados con las inteligencias intrapersonal e interpersonal propuestas por este último autor. La teoría de Goleman subraya la importancia de conocerse a uno mismo como un aspecto fundamental para el crecimiento personal. Asimismo, el autor sostiene que la inteligencia emocional es tan importante como otras formas de inteligencia. A partir de este modelo, surgieron otros que han enriquecido este campo de estudio.

Modelo de Bar-On

En 1997, Bar-On propuso un nuevo modelo de inteligencia emocional, el cual causó un gran impacto. Esta teoría, también conocida como “modelo de la inteligencia emocional y

social” (Bueno, 2019, p. 59), contiene una serie de destrezas que determinan la capacidad de la persona para responder adecuadamente a las demandas del entorno.

Concretamente, este modelo mixto está compuesto por cinco grandes áreas y dentro de cada una se encuentran varios subcomponentes, algunos de los cuales no se relacionan directamente ni con la dimensión emocional ni con la cognitiva. Es decir, combina habilidades emocionales con otras que no lo son, dando lugar a un conjunto tan diverso que pierde precisión conceptual. En consecuencia, Extremera y Fernández-Berrocal (2003) consideran este enfoque un completo “cajón de sastre” (p. 100) de competencias.

Los componentes de este modelo, como apuntan García-Fernández y Giménez-Mas (2010), son los siguientes:

1. El componente intrapersonal está integrado por la autocomprensión emocional, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia. Gracias a estas competencias, cada persona podrá conocerse mejor a sí misma, aumentar su confianza y actuar de manera respetuosa con los demás.
2. El componente interpersonal contiene la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social. Estos elementos son fundamentales para aprender a reconocer y valorar las emociones de otras personas, garantizar su bienestar y mantener relaciones adecuadas.
3. El componente del manejo del estrés incluye la tolerancia al estrés, entendida como la capacidad para afrontar presiones y emociones intensas, y el control de los impulsos.
4. El componente de adaptabilidad está formado por la solución de problemas, la prueba de la realidad y la flexibilidad, la cual nos permite ajustar las emociones en función de la situación.
5. El componente del estado de ánimo incluye elementos tan importantes como la felicidad y el optimismo.

En resumen, este modelo se fundamenta en diversos elementos que muestran cómo los seres humanos interactuamos con las personas de nuestro entorno más cercano (Bueno, 2019). Bar-On sostiene que estos componentes emocionales y sociales pueden mejorar con el tiempo, lo cual no suele ocurrir con el razonamiento ni con el aprendizaje académico; es decir, con las formas de inteligencia cognitiva (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Asimismo, muchos de los componentes que incluye Bar-On guardan relación con otros planteados por autores anteriores, como Salovey y Mayer o Goleman.

Ahora bien, a pesar de los cambios en el pensamiento social y de las interesantes aportaciones de los modelos mencionados, la inteligencia emocional continúa siendo un constructo relativamente reciente. Todavía resulta complejo determinar cómo se adquiere y consolida esta habilidad. De hecho, muchos autores siguen considerando la inteligencia y la emoción como facultades independientes, especialmente en lo que respecta a su desarrollo (Bisquerra et al., 2015).

3.4. Desarrollo emocional de 0 a 6 años

El desarrollo emocional es el proceso mediante el cual el niño va construyendo su identidad, así como su autoestima y la confianza en el entorno que lo rodea. Con el tiempo, comienza a reconocerse como un ser único y distinto de los demás (López, 2024). Este proceso depende en gran medida de las interacciones que mantiene con los adultos de referencia, quienes desempeñan un papel crucial en la construcción de su mundo afectivo (Henao y García, 2009). Comprender cómo y cuándo ocurren estos cambios es fundamental para brindar un acompañamiento coherente. Precisamente, este apartado se centra en el desarrollo emocional durante los primeros seis años de vida.

Primera infancia (0 – 3 años)

Durante la primera infancia se produce una gran evolución en el desarrollo emocional. Los niños y niñas empiezan a reconocer y comunicar lo que sienten, aunque sus emociones son muy intensas y cambiantes (Ruiz de Arcaute, 2004). Esto es completamente normal, ya que todavía no comprenden que muchas de sus emociones están relacionadas con situaciones previas ni que sus acciones pueden tener consecuencias. Por este motivo, no es extraño que pequeñas causas provoquen grandes reacciones emocionales, tanto negativas como positivas. En esta etapa, el control emocional aún no se ha desarrollado, por lo que las emociones se viven de forma espontánea y sin regulación (Ruiz de Arcaute, 2004).

En los primeros meses de vida, los niños muestran una profunda dependencia del adulto, especialmente de la figura materna, con quien establecen un vínculo determinante para su bienestar y seguridad emocional (López, 2024). Durante este periodo, las respuestas emocionales son puramente instintivas y se manifiestan como reacciones de agrado o desagrado frente a estímulos externos. Con el tiempo, estas respuestas adquieren un importante valor

comunicativo y se convierten en el medio a través del cual el niño comienza a relacionarse con el entorno (López, 2024).

En torno a los tres o cuatro meses, se observa un aumento en la expresión emocional y comienzan a aparecer emociones como el miedo, la ira o la tristeza, entre otras. Aunque el niño aún no es capaz de nombrarlas correctamente, empieza a reconocer las emociones de otras personas, lo cual representa un avance fundamental en la comprensión emocional (Bisquerra et al., 2015). Hacia los seis meses, se diferencian con mayor precisión la ira y el dolor. El niño responde con alegría al ver rostros conocidos, pero muestra signos de tensión o incomodidad ante los que no lo son (López, 2024).

Sin lugar a dudas, la emoción predominante durante la primera infancia es el miedo. Este puede aparecer ante la separación temporal de la madre, ruidos fuertes, algunos animales, la oscuridad e incluso determinados rasgos físicos, como la barba (Ruiz de Arcaute, 2004). Aunque genera malestar y se considera una emoción negativa, el miedo cumple una función relevante, ya que permite a la persona mantenerse en estado de alerta ante posibles amenazas. Sin embargo, también puede aprenderse por observación; por lo tanto, es esencial que los adultos regulen sus propias reacciones emocionales frente a estímulos que puedan generar temor en los niños (Ruiz de Arcaute, 2004).

A los nueve meses, el niño comienza a buscar activamente la mirada de su madre cuando aparecen nuevos estímulos, con la intención de obtener información sobre si representan un peligro. Este comportamiento marca el inicio del aprendizaje de conductas emocionales consideradas adecuadas en el contexto sociocultural del niño (Bisquerra et al., 2015). A partir de los doce meses, el niño ya ha interiorizado algunas normas sociales y, en consecuencia, empieza a cambiar sus expresiones emocionales según la situación, lo que constituye “una de las primeras manifestaciones de inteligencia emocional” (Bisquerra et al., 2015, p. 77).

En torno a los dos años, aparecen emociones más complejas, como los celos y la culpa. Además, los niños comienzan a nombrar sus emociones y a mostrar empatía hacia las de otras personas (Bisquerra, 2000). En este momento, también empiezan a reconocer qué situaciones provocan ciertas emociones, lo que puede dar lugar a comportamientos como cuestionar las reglas o explorar las reacciones de los demás. Las rabietas, propias del egocentrismo, son frecuentes y aún existen dificultades para controlar las emociones (López, 2024).

Segunda infancia (3 – 6 años)

Hacia los tres años, las emociones no solo favorecen la interacción con otras personas, sino que comienzan a consolidarse como elementos esenciales en la construcción del autoconocimiento y la autoestima (López, 2024). Además, empieza a surgir un cierto autocontrol emocional. Sin embargo, este aún no está completamente adquirido, por lo que el acompañamiento del adulto sigue siendo necesario. En esta etapa, el juego simbólico desempeña un papel fundamental, ya que permite al niño ensayar roles, regular emociones y explorar diversos escenarios desde un espacio seguro (López, 2024).

Aproximadamente a los cuatro años, los niños ya dominan la capacidad de etiquetar emociones y emplean con frecuencia conceptos como feliz, triste o furioso (Bisquerra, 2000). Este avance en el lenguaje emocional evidencia una mejor comprensión de los estados internos. Del mismo modo, comienzan a entender que los demás pueden tener emociones y pensamientos diferentes a los propios, e incluso que pueden ocultar lo que realmente sienten (Bisquerra et al., 2015). A esta edad, los niños también son capaces de identificar los sentimientos de los personajes de cuentos y narraciones, reconociendo que una misma situación puede generar respuestas emocionales distintas en cada persona.

El nivel más avanzado en el procesamiento emocional se alcanza entre los seis y diez años, momento en el que los niños no solo son capaces de hablar sobre sus emociones, sino que también discuten y reflexionan sobre ellas. Asimismo, comienzan a entender que las emociones pueden surgir de manera simultánea o ser contradictorias (López, 2024).

En conclusión, durante la segunda infancia, el desarrollo emocional viene marcado por la interacción entre la maduración biológica, las experiencias personales y el acompañamiento del entorno familiar. Es precisamente en este entorno donde comienza el desarrollo de las competencias emocionales. Sin embargo, no todos los niños crecen en ambientes que favorezcan este proceso (Cabello, 2011). Por lo tanto, se hace necesaria una intervención intencional y sistemática desde los centros educativos para garantizar una adecuada educación emocional.

3.5. La educación emocional

Según Bisquerra (2012), una persona emocionalmente inteligente es capaz de reconocer sus propias emociones y actuar en consecuencia. No obstante, este no es un proceso inmediato,

sino que depende de numerosos factores personales y contextuales. Aun así, la mayoría de teorías se centran en lo que cada persona, de forma autónoma, puede hacer para comprender y regular sus emociones, sin considerar la enseñanza formal de tales competencias (Machado, 2022). A esto se suma que el sistema educativo continúa priorizando los contenidos académicos frente a la dimensión emocional, lo que impide ofrecer una educación integral.

Ahora bien, tal como apunta el informe *Replantear la educación* (Unesco, 2015, citado en Pérez y Filella, 2019), debemos avanzar hacia una educación integral que contemple todas las dimensiones de la persona, incluida la emocional. Para alcanzar este propósito, es necesario superar la visión del alumno como un mero receptor de conocimientos y aceptar que las emociones son una parte esencial del proceso educativo. Además, la escuela debe preparar al alumnado para afrontar situaciones diversas, incluso las más desalentadoras, como los desastres naturales o las guerras recientes.

Las circunstancias previamente mencionadas han ocasionado un gran aumento en los niveles de ansiedad, así como en la manifestación de conductas de riesgo, especialmente entre los más jóvenes. Estos se encuentran expuestos a una intensa presión, lo que repercute de manera directa en su bienestar psicológico y emocional. En consecuencia, Pérez y Filella (2019) insisten en la urgencia de “promover, difundir y desarrollar la educación emocional” (p. 28). Esta constituye una herramienta clave para prevenir dichos efectos.

De igual manera, la educación emocional surge como una respuesta educativa a las necesidades del alumnado que, hasta ahora, no se habían contemplado ni en el currículo ni en la dinámica escolar (Bisquerra, 2011). Por tanto, se considera una propuesta innovadora. Gracias a ella, se proporcionan herramientas y estrategias que permiten a los estudiantes tomar buenas decisiones, mejorar sus relaciones y afrontar desafíos (Verdugo-Coronel, 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, conviene destacar que la educación emocional es un concepto realmente complejo y amplio. Sin embargo, Bisquerra (2000) se atreve a resumirlo en los siguientes términos:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad el bienestar personal y social. (p. 243)

El conjunto de conocimientos y habilidades sobre las emociones que menciona Bisquerra en la definición anterior corresponde a las competencias emocionales. Precisamente, el fin último de la educación emocional es fomentar su desarrollo, ya que constituyen el instrumento fundamental para su puesta en práctica. A continuación, se presenta una tabla que expone cada una de estas competencias, su descripción y los elementos que las integran.

Tabla 1

Estructuración de las competencias emocionales propuesta por Rafael Bisquerra (2003).

Competencia emocional	Descripción	Componentes
1. Conciencia emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.	1.1. Toma de conciencia de las propias emociones 1.2. Dar nombre a las propias emociones 1.3. Comprensión de las emociones de los demás
2. Regulación emocional	Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.	2.1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento 2.2. Expresión emocional 2.3. Capacidad para la regulación emocional 2.4. Habilidades de afrontamiento 2.5. Competencia para auto-generar emociones positivas
3. Autonomía personal	Incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal.	3.1. Autoestima 3.2. Automotivación 3.3. Actitud positiva 3.4. Responsabilidad 3.5. Análisis crítico de normas sociales 3.6. Buscar ayuda y recursos 3.7. Auto-eficacia emocional
4. Inteligencia interpersonal	Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.	4.1. Dominar las habilidades sociales básicas 4.2. Respeto por los demás 4.3. Comunicación receptiva 4.4. Comunicación expresiva 4.5. Compartir emociones 4.6. Comportamiento pro-social y cooperación 4.7. Asertividad

5. Habilidades de vida y bienestar	Capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.	5.1. Identificación de problemas 5.2. Fijar objetivos adaptativos 5.3. Solución de conflictos 5.4. Negociación 5.5. Bienestar subjetivo 5.6. Fluir
------------------------------------	---	---

Fuente: Bisquerra (2003).

3.6. Programas de educación emocional

Pese a su enorme valor en la formación del alumnado, la educación emocional sigue sin tener una presencia firme dentro del sistema educativo (Bisquerra, 2011). A menudo se considera un contenido transversal; sin embargo, este tratamiento no permite profundizar en su enseñanza. Las competencias emocionales no pueden abordarse de forma ocasional ni a través de dinámicas aisladas, ya que su adecuado manejo exige tiempo y esfuerzo. A diferencia de otros contenidos, la educación emocional requiere una intervención sistemática, basada en un conjunto de tareas coherentes, bien organizadas y con un objetivo claro (Pérez y Filella, 2019).

Ante esta situación, muchos autores y educadores han remarcado la importancia de incorporar la educación emocional en las aulas mediante programas concretos. Entendemos por programa un “plan de acción o actuación, sistemática y organizada, al servicio de metas educativas que se consideran valiosas” (López, 2003, p. 13). Estos programas se han creado para respaldar la labor docente y ofrecer herramientas para trabajar la dimensión emocional en la infancia. En suma, la intención es que los alumnos dispongan de recursos para regular sus emociones y afrontar situaciones adversas, como el fracaso escolar (López, 2003).

A continuación, se presentan y analizan varios programas de educación emocional implementados en centros escolares de diversas regiones de España. Estas propuestas se han seleccionado por estar centradas en la promoción de las competencias sociales y emocionales del alumnado de educación infantil, en línea con el objetivo central de este Trabajo Fin de Grado. No obstante, autores como Hurtado (2015) afirman que, para conseguir un impacto real, estos programas y sus contenidos deberían estar presentes en todas las etapas educativas.

3.6.1. Educación emocional. Programa para 3-6 años.

Presentación

Este programa fue diseñado por Èlia López Cassà en 2003, en colaboración con diversos miembros del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica). Está pensado para el alumnado de tres a seis años y se caracteriza por su enfoque eminentemente práctico. A través de dinámicas y materiales cercanos al mundo infantil, el programa pretende ser una herramienta útil tanto para los docentes como para las familias.

Objetivo. Como menciona la autora, la intención que se persigue con este programa es “favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas” (López, 2003, p. 9). Asimismo, se busca acompañar y ayudar a los maestros en el fomento de las capacidades emocionales del alumnado de tres a seis años, así como en la prevención de conductas de riesgo.

Contenidos. El programa contiene cinco bloques temáticos: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida. En cada bloque se incluye una presentación del tema o contenido a tratar, así como seis actividades relacionadas, los materiales complementarios necesarios para su desarrollo y un glosario con los términos más relevantes. Además, todas las dinámicas siguen una estructura uniforme que incluye título, objetivos, procedimiento, recursos, duración y orientaciones.

Análisis

El programa se fundamenta en las competencias emocionales propuestas por Rafael Bisquerra, lo cual se aprecia claramente en la organización de los contenidos. Sin embargo, en este caso, la autora ha optado por reemplazar la competencia de autonomía personal por la de autoestima, un aspecto estrechamente relacionado con el autoconocimiento. De esta forma, solo se contemplan las competencias más pertinentes para el alumnado de educación infantil.

Asimismo, conviene destacar que el programa presenta una secuenciación adecuada e incluye variantes que permiten ajustar las dinámicas a las características y al nivel del grupo-clase en el que se imparten. Además, se especifican claramente los objetivos de cada actividad. Estas también pueden aplicarse en contextos de educación no formal y se basan en métodos activos. No obstante, una de las limitaciones del programa es que ofrece una única propuesta para toda la etapa de educación infantil.

3.6.2. Inteligencia emocional. Educación infantil 2º ciclo.

Presentación

Este programa fue presentado en 2008 por Ro Agirrezabala Gorostidi y Ane Etxeberria Lizarralde, gracias al Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de Gipuzkoa. Está orientado al alumnado de entre tres y cuatro años, y combina una introducción teórica, que aborda cuestiones como la importancia de la educación emocional o las vías para su implementación, con una parte práctica. Esta última ofrece recursos para integrar la dimensión emocional en las aulas.

Objetivo. El programa busca promover el desarrollo de las competencias emocionales para que, al terminar su formación académica, los jóvenes demuestren ser personas responsables y comprometidas, y alcancen un mayor bienestar personal, además del éxito profesional (Agirrezabala y Etxeberria, 2008).

Contenidos. Estos se organizan en cinco bloques temáticos: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y habilidades de vida y bienestar. Cada bloque incluye diferentes actividades acompañadas de imágenes, lo que favorece su comprensión. El número de propuestas varía según el contenido, pero todas mantienen la misma estructura que incluye título, introducción, objetivos, metodología, recursos, duración y orientaciones.

Análisis

Al igual que el primer programa examinado, este también toma como referencia las competencias emocionales propuestas por Rafael Bisquerra. Uno de sus principales puntos fuertes es su carácter progresivo, ya que cuenta con versiones diferenciadas para cada etapa educativa, desde la educación infantil hasta la enseñanza secundaria. Esto permite una intervención continuada y coherente durante toda la formación del alumnado.

Asimismo, conviene destacar que el programa contempla la participación de las familias en algunas propuestas, lo que refuerza su enfoque integral. Otro aspecto relevante es que cada actividad incluye sugerencias para su implementación según el curso; por ejemplo, en las tareas centradas en el reconocimiento emocional se especifica qué emociones conviene trabajar con el alumnado de tres años y cuáles con el de cuatro.

No obstante, el programa presenta algunas limitaciones, como la ausencia de una explicación clara sobre los motivos de su creación. Además, en la estructura de las actividades se emplea el término “metodología” para referirse al procedimiento, lo cual puede generar confusión.

3.6.3. Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años.

Presentación

El presente programa fue creado en 2011 por un grupo de orientadores y maestros del CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos) de la Comunidad Valenciana. Es una propuesta eminentemente práctica, orientada al alumnado de tres a ocho años, que surge como respuesta al aumento de los problemas de convivencia en los centros educativos. Además, los autores han demostrado un fuerte compromiso con la educación emocional, habiendo desarrollado previamente otros programas para alumnos de secundaria.

Objetivo. El programa *Cultivando emociones* persigue dos objetivos: favorecer el pleno desarrollo del alumnado y garantizar su bienestar, así como prevenir la aparición de conductas violentas en el futuro. Además, se busca que el alumnado empiece a tomar conciencia de sus emociones, aprenda a manejarlas, mejore su comunicación y coopere con sus compañeros, entre otros aspectos (Caruana y Tercero, 2011).

Contenidos. A diferencia de otros programas, este consta de seis bloques temáticos: autoconocimiento emocional, autoestima, autocontrol emocional, empatía, habilidades sociales y resolución de conflictos. Cada bloque incluye una presentación teórica, además de los aprendizajes esperados y una serie de actividades prácticas. Estas mantienen una estructura común que abarca título, nivel recomendado, objetivos, competencias emocionales, descripción, orientaciones, duración y materiales.

Análisis

Este programa se caracteriza por una minuciosa selección de contenidos, que toma como base las aportaciones de autores tan relevantes como Howard Gardner y Daniel Goleman. Uno de sus puntos fuertes es que las actividades presentan una estructura muy completa y, en cada una, se precisa el curso recomendado para su implementación. Esto incrementa la eficacia del

programa, dado que las dinámicas están alineadas con las capacidades del alumnado. A su vez, permite a los docentes seleccionar únicamente las que consideren oportunas para su grupo-clase.

Asimismo, el programa no se concibe como una intervención puntual, sino como una propuesta continua a lo largo de toda la escolarización. Esto se evidencia en que los propios autores también han diseñado programas de educación emocional para la enseñanza secundaria, reforzando así su apuesta por un seguimiento coherente del desarrollo emocional del alumnado.

En conclusión, tras analizar los programas previamente mencionados y revisar numerosos documentos centrados en la educación emocional, es posible determinar algunas de las características que todo programa relacionado con esta materia debe reunir. Estas sentarán las bases de la propuesta de intervención elaborada en el presente Trabajo Fin de Grado. Entre ellas, destacan las siguientes:

- El programa debe adecuarse al contexto en el que se implemente.
- El alumnado debe desempeñar un rol activo en la construcción del conocimiento.
- El docente actuará como mediador durante el desarrollo de las actividades.
- Es importante que las familias conozcan el programa y se involucren en el proceso.
- Las dinámicas no deben superar los 20 minutos de duración.
- Es necesario emplear un lenguaje accesible y recursos apropiados para el alumnado.
- En todo momento, se debe fomentar el razonamiento, el respeto y el buen clima en el aula.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. Presentación

Recientemente, la educación emocional ha ido ganando protagonismo en los centros educativos, donde cada vez más docentes la incorporan en sus dinámicas de aula (López, 2003). Su objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, entendidas como el conjunto de destrezas y conocimientos necesarios para tomar conciencia de las propias emociones, comprenderlas, expresarlas adecuadamente y gestionarlas de forma eficaz. Sin embargo, estas

capacidades no surgen de manera espontánea, sino que requieren una práctica continuada desde los primeros años de vida (Bisquerra, 2011).

En educación infantil, el mundo emocional del alumnado es particularmente complejo, pues los niños se encuentran en pleno proceso de maduración afectiva. A menudo, experimentan emociones intensas que no saben identificar ni expresar, lo que puede repercutir tanto en su bienestar como en sus relaciones interpersonales (De Andrés, 2005). Por ello, es fundamental dotarles de herramientas que les permitan reconocer sus emociones, ponerles nombre y aprender a comunicarlas de manera adecuada. Lo que el alumnado siente durante el proceso de enseñanza es tan importante como los conocimientos que adquiere; por tanto, atender la dimensión emocional debe ser una prioridad (De Andrés, 2005).

Además de lo mencionado, existen otras razones que justifican la implementación de un programa de educación emocional en cualquier centro escolar. Según López (2003), aprender a gestionar las emociones negativas no solo previene comportamientos de riesgo, sino que también favorece la convivencia, permite afrontar situaciones adversas y contribuye al bienestar personal y social. Asimismo, la temprana exposición a las nuevas tecnologías y las demandas del entorno refuerzan aún más la importancia de incorporar la educación emocional en el proceso educativo (Salas et al., 2018).

A continuación, se presenta un programa de educación emocional destinado al alumnado de educación infantil. Se trata de una propuesta orientada al desarrollo de dos grandes bloques competenciales: la conciencia emocional y la regulación emocional. El primer bloque incluye cinco actividades que permitirán al alumnado tomar conciencia de sus emociones y ampliar el vocabulario emocional. Por otro lado, el segundo bloque, formado por seis actividades, se centra en la gestión de la ira y el miedo, emociones frecuentes durante la infancia.

En resumen, con esta propuesta se pretende crear un entorno seguro y respetuoso en el aula, donde el alumnado pueda entender que, aunque todos sentimos emociones, la forma en que las experimentamos y expresamos es única en cada persona. Además, podrá descubrir herramientas que le acompañarán a lo largo de la vida.

4.2. Contexto

El programa está pensado para el alumnado del primer curso de educación infantil (tres años) en un centro concertado. En concreto, el grupo-clase destinatario está formado por veintitrés alumnos, de los cuales catorce son niños y nueve son niñas.

Es un grupo bastante numeroso y, para la mayoría de los alumnos, este curso ha supuesto su primer contacto con la educación formal. Algunos alumnos han tenido problemas para adaptarse a las nuevas rutinas y para compartir los materiales con sus compañeros. Además, las conductas impulsivas son frecuentes y todavía les cuesta ponerse en el lugar de otra persona. Aunque comienzan a emerger formas de autocontrol, el acompañamiento emocional por parte de padres y docentes sigue siendo esencial (López, 2024).

En cuanto al entorno, el centro escolar se ubica en una zona urbana caracterizada por un nivel socioeconómico medio, que ha experimentado un notable crecimiento en los últimos años. El centro cuenta con alumnado de diversas procedencias culturales y, recientemente, se han implementado varios proyectos diseñados para promover la salud emocional y el bienestar de la comunidad educativa.

4.3. Objetivos del programa

General

- Promover el desarrollo de la conciencia y la regulación emocional en el alumnado de tres años.

Específicos

- Reconocer y nombrar adecuadamente diferentes emociones.
- Expresar diferentes emociones mediante el lenguaje facial y corporal.
- Ampliar el vocabulario emocional.
- Comprender que las reacciones emocionales varían de una persona a otra.
- Identificar situaciones que provocan determinadas emociones.
- Adquirir estrategias para la regulación de emociones negativas.
- Favorecer el intercambio de vivencias emocionales con apoyo de la maestra.
- Potenciar destrezas como la discriminación visual, la atención y la memoria.
- Fomentar actitudes de respeto y cooperación entre iguales.

4.4. Contenidos del programa

Esta propuesta toma como referencia el planteamiento de López (2003) sobre los contenidos que debería incluir un programa de educación emocional para alumnos de tres a seis años, y se centra en dos competencias clave: la conciencia emocional y la regulación emocional. A través de una secuenciación adaptada a las necesidades de los destinatarios, se abordarán los siguientes contenidos:

Bloque 1. Conciencia emocional

- Vocabulario emocional.
- Identificación de las propias emociones y sentimientos.
- El lenguaje verbal y no verbal como medio de expresión emocional.
- Reconocimiento de sentimientos y emociones de los demás.
- Toma de conciencia del propio estado emocional.

Bloque 2. Regulación emocional

- Estrategias de autorregulación emocional.
- Regulación de sentimientos e impulsos.
- Tolerancia a la frustración.

4.5. Marco curricular

Aunque la educación emocional no se contempla como un área concreta dentro del currículo de educación infantil, la normativa vigente incorpora numerosos elementos estrechamente vinculados con esta dimensión. En el presente apartado se muestra la relación entre el programa propuesto y los componentes curriculares recogidos en el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León, evidenciando su coherencia con los objetivos y contenidos de esta etapa.

Objetivos de etapa

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- d) Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.
- e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Área 1. Crecimiento en Armonía

Competencias específicas

- 1. 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.
- 2. Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones, expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva.
- 4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.

Criterios de evaluación

- 1.1. Progresar en el conocimiento de su cuerpo reproduciendo acciones y reacciones relacionadas con el equilibrio, la percepción sensorial, el control respiratorio y la coordinación en el movimiento.
- 1.3. Manifestar sentimientos de seguridad personal en la participación dirigida en juegos y en las diversas situaciones de la vida cotidiana, reproduciendo acciones del adulto e identificando sus posibilidades.
- 2.1. Reconocer y nombrar necesidades y sentimientos propios iniciándose en el control de sus emociones.
- 2.4. Reconocer las características, intereses y gustos de los demás mostrando actitudes de respeto.

- 4.3. Participar en juegos y actividades colectivas con mediación del adulto, mostrando actitudes de afecto, respetando los distintos ritmos individuales, y evitando todo tipo de discriminación.

Contenidos

A. El cuerpo y el control progresivo del mismo.

- Identificación de las diferencias.
- El movimiento: coordinación de movimientos en actividades y desplazamientos, realización de movimientos de manejo con brazos y manos. Inicio en técnicas de respiración y relajación.
- El juego como actividad placentera, fuente de aprendizaje y relación con los demás. Normas de juegos sencillos. Juego dirigido.

B. Desarrollo y equilibrio afectivos.

- Herramientas para la identificación de las necesidades, emociones, sentimientos, vivencias e intereses en sí mismo.
- Habilidades elementales para desarrollar actitudes de escucha y respeto hacia los demás.

D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás.

- Habilidades socioafectivas y de convivencia: identificación de sentimientos y emociones; pautas básicas de convivencia.
- Estrategias de autorregulación de la propia conducta.

Área 2. Descubrimiento y Exploración del Entorno

Competencias específicas

2. Desarrollar, de manera progresiva, los procedimientos del método científico y las destrezas del pensamiento computacional, a través de procesos de observación y manipulación de objetos, para iniciarse en la interpretación del entorno y responder de forma creativa a las situaciones y retos que se plantean.

Criterios de evaluación

- 2.2. Identificar la frustración ante las dificultades o problemas, reconociendo, con ayuda del docente, las situaciones conflictivas con actitudes tolerantes.

Contenidos

- A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de materiales y espacios.
- Asociación de diferentes formas de representación.
- B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico, razonamiento lógico y creatividad.
- Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, andamiaje e interacciones de calidad con las personas adultas, con iguales y con el entorno.
 - Secuencias de acciones o instrucciones para la resolución de tareas. Respeto de las opiniones de los demás.
 - Estrategias para explorar soluciones: diálogo, imaginación y descubrimiento.

Área 3. Comunicación y Representación de la Realidad

Competencias específicas

1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y responder a las exigencias del entorno.
2. 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.
3. Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades expresivas para responder a diferentes necesidades comunicativas.
5. Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural.

Criterios de evaluación

- 1.1. Participar y escuchar de manera activa, espontánea y respetuosa con las diferencias individuales en situaciones comunicativas sencillas, reproduciendo las normas de la comunicación social con ayuda del adulto, en función de su desarrollo individual.
- 1.2. Enriquecer su repertorio comunicativo a través de diferentes propuestas, expresándose en diferentes lenguajes.

- 1.4. Iniciarse en la interacción con distintos recursos digitales, familiarizándose con diferentes medios y herramientas digitales sencillas con ayuda del adulto.
- 2.1. Comprender de forma adecuada los mensajes verbales y no verbales e intenciones comunicativas de sus iguales y de los adultos apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia.
- 3.1. Hacer un uso funcional del lenguaje oral y/o de otros lenguajes, comunicando sentimientos, emociones, necesidades, deseos, intereses, experiencias propias e información, aumentando progresivamente su vocabulario interactuando en diferentes situaciones y contextos.
- 3.3. Evocar y expresar ideas a través del relato oral sobre situaciones vivenciadas, con la ayuda del adulto.
- 5.6. Expresar emociones e ideas a través de manifestaciones artísticas y culturales sencillas, disfrutando del proceso creativo con ayuda del adulto.

Contenidos

A. Intención e interacción comunicativas.

- El lenguaje oral u otros sistemas de comunicación como medio de relación con los demás y regulación de la propia conducta. Espacios de interacción comunicativa y vínculos afectivos para todo el alumnado.

C. Comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo.

- El lenguaje oral en situaciones cotidianas: asambleas, conversaciones en parejas, pequeño y gran grupo, rutinas, juegos de interacción social, juego simbólico y expresión de vivencias. El adulto como modelo de referencia.
- Normas que rigen la conversación: pedir la palabra, esperar el turno y escuchar activamente.
- Aumento del vocabulario a través de proyectos, conversaciones, situaciones de aprendizaje y textos literarios. Distintas categorías y relaciones semánticas.

D. Aproximación al lenguaje escrito.

- Otros códigos de representación gráfica: imágenes, pictogramas, símbolos, números.
- Situaciones de lectura a través de modelos lectores de referencia, para incentivar el gusto por leer.

E. Aproximación a la educación literaria.

- Expresión de sensaciones y emociones en torno a textos literarios.

G. El lenguaje y la expresión plásticos y visuales.

- Intención expresiva y comunicativa de producciones plásticas y pictóricas, de hechos, vivencias y sentimientos.

H. El lenguaje y la expresión corporales.

- Posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo.

I. Alfabetización digital.

- Función motivadora, lúdica y educativa de los dispositivos y elementos tecnológicos de su entorno.

4.6. Metodología

El presente programa sigue un enfoque activo, centrado en el alumnado, y se fundamenta en los principios contemplados en el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. En concreto, destacan los siguientes:

Individualización

En educación infantil, especialmente durante el primer curso, es frecuente observar diferencias pronunciadas en los ritmos de aprendizaje, la motivación y los intereses personales del alumnado (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992). Por esta razón, en el programa se han planteado dinámicas ajustadas a las características del grupo-clase y se promueve el uso de diversos lenguajes.

Globalización

El programa parte de un enfoque globalizador, en consonancia con la capacidad innata de los niños de entender el mundo como un todo antes que como una suma de partes (Urbano, 2010). Siguiendo este planteamiento, las actividades propuestas integran contenidos de las tres áreas curriculares, que se complementan y enriquecen mutuamente. De este modo, la educación emocional se sitúa como centro de interés del programa, favoreciendo la conexión con otros saberes y garantizando un aprendizaje funcional.

Aprendizaje significativo

Como apuntan Cedeño-Tuarez et al. (2022), la construcción del conocimiento en educación infantil no depende únicamente de los contenidos que transmite el maestro, sino que las experiencias personales y las interacciones con otras personas tienen una gran relevancia.

En consecuencia, se han diseñado propuestas colectivas y lúdicas que permiten al alumnado construir nuevos aprendizajes mediante el contacto con sus iguales y con el docente.

Juego

El juego es una herramienta fundamental para el desarrollo de los niños, ya que les permite explorar el entorno en el que se encuentran inmersos, comprender las normas sociales, expresar sus emociones y mejorar sus destrezas motoras. Además, refuerza tanto su confianza personal como los vínculos entre iguales (Farias, 2024). Dado su enorme valor, el juego se ha incorporado como un componente esencial en varias actividades del programa.

La labor docente

El docente ha de asumir un rol activo, guiando al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y actuando como modelo de regulación emocional. Además, su presencia y acompañamiento constantes permiten generar un ambiente de confianza en el aula, donde el alumnado se sienta comprendido (López, 2005). De igual manera, los cuentos y personajes empleados en algunas dinámicas funcionarán como referentes emocionales y conductuales para los alumnos.

4.7. Temporalización

El programa planteado se implementará durante el segundo trimestre del curso escolar, entre los meses de marzo y abril. Tendrá una duración total de seis semanas, a lo largo de las cuales se realizarán once sesiones.

Concretamente, las sesiones se llevarán a cabo los miércoles y viernes, en horario de 10:30 a 11:00 h, una franja en la que el alumnado aún mantiene un buen nivel de concentración, lo que favorece su implicación en las actividades. La duración aproximada de cada sesión será de 30 a 40 minutos; no obstante, se contempla cierta flexibilidad horaria, ya que las necesidades del grupo-clase requieren una atención inmediata y no siempre se ajustan a una programación cerrada.

Los contenidos del programa se abordarán también de forma secuencial. En primer lugar, se desarrollarán las dinámicas relacionadas con la conciencia emocional, centradas en el reconocimiento y la expresión de emociones. Posteriormente, se trabajará la regulación emocional.

4.8. Actividades

A. Identificación emocional

ACTIVIDAD 1	Así se ven las emociones
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Identificar las emociones básicas representadas en las imágenes.- Relacionar las imágenes con la emoción correspondiente.- Iniciarse en el uso del lenguaje emocional para nombrar y expresar emociones.
Procedimiento	<p>Esta primera dinámica tendrá lugar en la zona de asamblea, donde el alumnado se sentará formando un semicírculo. La maestra, situada al frente, mostrará una serie de imágenes en las que aparecen personas expresando tres emociones concretas: alegría, tristeza y enfado. Estas imágenes se dispondrán en el suelo, y el grupo-clase deberá observarlas atentamente.</p> <p>A continuación, de manera conjunta, los alumnos deberán identificar la emoción representada en cada imagen. Finalmente, las agruparán y pegarán en tres grandes cartulinas, una para cada emoción. Así, trabajarán el reconocimiento emocional y aprenderán a poner nombre a sus propias emociones.</p>
Agrupamiento	Gran grupo
Tiempo estimado	30-35 minutos
Recursos	Imágenes, tres cartulinas grandes y pegamento
Fuente	Actividad recuperada de Agirrezabala y Etxeberria (2008), https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/documents/2211625/2252903/Infantil+3-4+a%C3%B1os.pdf/bf7dec04-b087-4ce9-9273-2cd15ae0c260?t=1386090921000

ACTIVIDAD 2	Una emoción en cada cara
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Reconocer y nombrar las emociones representadas en las caras del dado.- Compartir experiencias personales relacionadas con las propias emociones.- Respetar las normas de la comunicación y las intervenciones de los compañeros.
Procedimiento	<p>El alumnado se sentará formando un semicírculo. Antes de comenzar, la maestra presentará el material, que consiste en un dado cuyas caras muestran personajes que expresan las siguientes emociones: alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa y vergüenza. Tras observarlo detenidamente, la maestra planteará una pregunta inicial: “¿Todos los personajes tienen la misma cara?”, con la intención de fomentar el reconocimiento emocional desde el primer momento.</p> <p>Posteriormente, cada alumno lanzará el dado de forma individual y deberá nombrar la emoción que aparezca. Además, con ayuda de la maestra, compartirá con sus compañeros una situación en la que haya experimentado dicha emoción. Por ejemplo, si el dado muestra tristeza, podría decir: “Me pongo triste cuando no estoy con mamá”. La dinámica finalizará cuando todos los alumnos hayan intervenido.</p>
Agrupamiento	Gran grupo
Tiempo estimado	30 minutos
Recursos	Dado de las emociones
Fuente	Actividad recuperada de MiCuento (2020), https://micuento.com/blog/dado-de-las-emociones/

ACTIVIDAD 3	Emociones en pareja
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y nombrar las emociones representadas en las tarjetas. - Encontrar al compañero que posee la misma tarjeta mediante la observación. - Participar activamente en una dinámica grupal, respetando a los compañeros.
Procedimiento	<p>Para esta actividad es necesario un espacio amplio, por lo que se acondicionará una zona dentro del aula que favorezca el movimiento. El alumnado se distribuirá por ese espacio, procurando mantener cierta distancia entre sí. A continuación, la maestra entregará a cada alumno una tarjeta con la imagen de un personaje que expresa una emoción concreta: alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa o vergüenza.</p> <p>Cada tarjeta cuenta con una pareja idéntica, de forma que dos alumnos tendrán la misma imagen y deberán encontrarse. La búsqueda comenzará cuando suene la música. Durante la dinámica se harán pausas para comprobar qué parejas se han formado; estas esperarán sentadas en la zona de asamblea hasta que termine el juego. Una vez que todos hayan encontrado a su compañero, cada dúo compartirá con la clase la emoción que les haya tocado.</p>
Agrupamiento	Parejas
Tiempo estimado	30 minutos
Recursos	Tarjetas con emociones, ordenador, altavoces y música
Fuente	Actividad de elaboración propia

ACTIVIDAD 4	¡Atrapa las emociones!
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las emociones nombradas por la maestra durante la dinámica. - Reproducir diferentes emociones básicas a través de la expresión facial. - Participar activamente en una dinámica grupal, respetando a los compañeros.
Procedimiento	<p>Los alumnos se sentarán formando un círculo en una zona del aula donde haya espacio para todos. La maestra también formará parte del círculo y, antes de comenzar, presentará a la protagonista de la dinámica: una “pelota mágica” capaz de transmitir diferentes emociones.</p> <p>Un alumno al azar dará comienzo al juego pasando la pelota al compañero que desee. Cuando este último la atrape, la maestra pronunciará en voz alta su nombre junto con una emoción; por ejemplo: “Nerea está enfadada”. Entonces, el alumno mencionado deberá expresar dicha emoción con su rostro. A continuación, pasará el turno a otro compañero, y así sucesivamente hasta que todos hayan participado. De este modo, se fomenta el reconocimiento y la expresión emocional de forma lúdica.</p>
Agrupamiento	Gran grupo
Tiempo estimado	15 minutos
Recursos	Pelota de gomaespuma
Fuente	Actividad de elaboración propia

ACTIVIDAD 5	Veo, veo... ¡Emociones!
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Nombrar y reconocer la emoción expresada por el personaje modelo. - Diferenciar las caras que muestran la misma emoción dentro de la lámina.

Procedimiento	<p>En esta actividad, los alumnos permanecerán sentados en sus mesas. En la pizarra digital se proyectarán cuatro láminas diseñadas para trabajar la discriminación visual, cada una centrada en una emoción básica: alegría, tristeza, enfado y miedo. Además, cada lámina contiene varios rostros que transmiten distintas emociones y un personaje modelo cuya expresión facial servirá como referencia.</p> <p>En primer lugar, el alumnado deberá identificar y nombrar la emoción que transmite dicho personaje. A continuación, tendrá que encontrar todas las caras que presenten la misma expresión. La maestra guiará al grupo-clase durante el proceso. Tras unos minutos de observación y búsqueda, un alumno al azar saldrá a la pizarra para marcar las opciones correctas.</p>
Agrupamiento	Gran grupo
Tiempo estimado	20-25 minutos
Recursos	Ordenador, pizarra digital y láminas
Fuente	Actividad de elaboración propia

B. Regulación y comprensión emocional

ACTIVIDAD 6	Bruno, Lucía y su enfado
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situaciones que pueden generar enfado a partir de relatos e imágenes. - Descubrir técnicas para gestionar el enfado, con ayuda de la maestra. - Relacionar el personaje con el elemento o situación que le ha hecho enfadar. - Participar activamente en una conversación guiada sobre el enfado.
Procedimiento	<p>Los alumnos se sentarán en la zona de asamblea formando un semicírculo. La maestra colocará en el suelo cuatro grandes piezas de puzzle, cada una con una imagen: un camión de juguete, bloques de construcción, un oso de peluche y un balón. Luego, presentará al primer personaje, también representado en una pieza de puzzle, y les contará una breve historia sobre él:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este es Bruno. Tiene cuatro años y le encanta jugar con su camión rojo. Ayer, cuando fue a buscarlo, vio que su hermano lo había roto sin querer. ¡Bruno se enfadó muchísimo! <p>Tras escuchar el relato, la maestra guiará al grupo-clase con preguntas como: “¿Qué había roto el hermano de Bruno?”, para que los alumnos puedan encontrar la imagen relacionada con lo ocurrido al protagonista y completar el puzzle de dos piezas (personaje e imagen). A continuación, se pondrá otro ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esta es Lucía, viene a nuestro cole y ha construido una gran torre con los bloques de construcción. Pero, de pronto, su amigo Juan la tocó sin querer... ¡y la torre se derrumbó! ¡Lucía se enfadó muchísimo! <p>Después de formar ambos puzzles, la maestra preguntará: “¿Sabéis qué hicieron Bruno y Lucía para calmar su enfado?”. Les explicará que Bruno contó lentamente hasta cinco, mientras que Lucía optó por hablar con su profesora. Seguidamente, se destinarán unos minutos para conversar sobre lo que suelen hacer los alumnos en esas situaciones. La maestra actuará como guía durante toda la conversación.</p>
Agrupamiento	Gran grupo
Tiempo estimado	30 minutos
Recursos	Piezas de puzzle
Fuente	Actividad inspirada en López (2003).

ACTIVIDAD 7	El gran enfado del conejo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situaciones que pueden generar enfado mediante la lectura de un cuento. - Descubrir, a través de un cuento, técnicas que ayudan a gestionar el enfado. - Compartir experiencias personales relacionadas con el enfado, con ayuda de la maestra.
Procedimiento	<p>Esta actividad consiste en la lectura del cuento <i>Cuando estoy enfadado</i>, de Trace Moroney (2007). A lo largo del relato se presentan distintas situaciones que pueden provocar enfado y que, además, son comunes en la infancia. También se muestran técnicas y recursos sencillos para aprender a gestionar esta emoción, como respirar hondo o acudir a un lugar tranquilo.</p> <p>Durante la dinámica, el alumnado permanecerá sentado en la zona de asamblea. Se realizarán breves pausas para observar con atención algunas de las ilustraciones más relevantes y comentar lo que sucede en ellas. Esto permitirá comprobar si el alumnado está siguiendo adecuadamente la narración.</p> <p>Finalmente, la maestra planteará algunas preguntas relacionadas con el cuento, con la intención de que los alumnos piensen y compartan con el grupo-clase situaciones en las que se hayan sentido como el protagonista, así como las estrategias que emplearon en esos momentos para calmarse o gestionar su enfado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué le pasa al conejo? - ¿Qué cosas le ponen furioso? ¿Y a vosotros? - ¿Qué hace el conejo para calmarse? - ¿Y vosotros, qué hacéis cuando estáis enfadados? - ¿Quién os ayuda cuando estáis enfadados?
Agrupamiento	Gran grupo
Tiempo estimado	15-20 minutos
Recursos	Cuento <i>Cuando estoy enfadado</i> (Moroney, 2007).
Fuente	Preguntas y dinámica de elaboración propia

ACTIVIDAD 8	¡Respira, conejo!
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y seguir los pasos marcados en la lámina visual. - Practicar la respiración consciente como herramienta para gestionar el enfado.
Procedimiento	<p>Una de las técnicas que emplea el protagonista del cuento <i>Cuando estoy enfadado</i> (Moroney, 2007) para calmarse y manejar su enfado es la respiración profunda. Precisamente, en esta actividad los alumnos aprenderán a controlar su respiración y a usarla como herramienta para gestionar dicha emoción siempre que lo necesiten. Para ello, se utilizará una tarjeta visual que muestra las orejas de un conejo, creada para guiar de forma lúdica el proceso de respiración. La maestra enseñará esta lámina al grupo-clase y explicará los pasos a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Cogemos aire por la nariz mientras subimos por la oreja del conejo”. - “¡Ya estamos arriba! Ahora mantenemos el aire dentro un momento”. - “Bajamos soltando el aire poco a poco”. - “Contamos hasta tres y repetimos el proceso con la segunda oreja”. <p>Primero, la maestra realizará una demostración del ejercicio. A continuación, se practicará una vez todos juntos. Cuando el alumnado conozca bien los pasos, se harán tres respiraciones profundas guiadas, siguiendo el recorrido marcado en la tarjeta, mientras la maestra acompaña el movimiento con su dedo para favorecer el ritmo y la concentración.</p>
Agrupamiento	Gran grupo
Tiempo estimado	15 minutos

Recursos	Tarjeta de respiración consciente
Fuente	Actividad de elaboración propia

ACTIVIDAD 9	Clara y Mateo tienen miedo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situaciones que pueden causar miedo a partir de relatos e imágenes. - Descubrir técnicas para afrontar el miedo, con ayuda de la maestra. - Relacionar el personaje con el elemento o situación que le ha asustado. - Participar activamente en una conversación guiada sobre el miedo.
Procedimiento	<p>Los alumnos se sentarán en la zona de asamblea formando un semicírculo. La maestra colocará en el suelo cuatro grandes piezas de puzzle, cada una con una imagen: un perro, una araña, una tormenta y un payaso. Luego, presentará al primer personaje, también representado en una pieza de puzzle, y les contará una breve historia sobre él:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este es Mateo. Tiene tres años, como vosotros. Ayer fue a pasear con su mamá. Al girar la esquina, vieron un perro muy grande que empezó a ladrar. Mateo se asustó mucho. <p>Tras escuchar el relato, la maestra guiará al grupo-clase con preguntas como: “¿Qué animal empezó a ladrar?”, para que los alumnos puedan encontrar la imagen relacionada con lo ocurrido al protagonista y completar el puzzle de dos piezas (personaje e imagen). A continuación, se pondrá otro ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esta es Clara. El viernes estuvo viendo una película con su mamá cuando, de repente... ¡BUM, BUM! Se escucharon unos truenos muy fuertes. Clara se asustó mucho. <p>Después de formar ambos puzzles, la maestra preguntará: “¿Sabéis qué hicieron Mateo y Clara para sentirse mejor?”. Les contará que Mateo agarró muy fuerte la mano de su madre, mientras que Clara se tapó los oídos para evitar escuchar los truenos. Seguidamente, se destinarán unos minutos para conversar sobre lo que suelen hacer los alumnos en esas situaciones. La maestra actuará como guía durante toda la conversación.</p>
Agrupamiento	Gran grupo
Tiempo estimado	30 minutos
Recursos	Piezas de puzzle
Fuente	Actividad inspirada en López (2003).

ACTIVIDAD 10	Un cuento sobre el miedo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situaciones que pueden generar miedo mediante la lectura de un cuento. - Descubrir, a través de un cuento, técnicas y recursos para afrontar el miedo. - Compartir experiencias personales relacionadas con el miedo, con ayuda de la maestra.

Procedimiento	<p>Esta actividad consiste en la lectura del cuento <i>Cuando tengo miedo</i>, de Trace Moroney (2007). A través de un lenguaje comprensible y cercano, el relato transmite que el miedo no es malo en sí mismo, sino una emoción más. Además, presenta situaciones que pueden generar temor y destaca una estrategia para afrontarlo: hablar con una persona de confianza, como pueden ser los padres o los docentes.</p> <p>Durante la dinámica, el alumnado permanecerá sentado en la zona de asamblea. Se realizarán breves pausas para observar con atención algunas de las ilustraciones más relevantes y comentar lo que sucede en ellas. Esto permitirá comprobar si el alumnado está siguiendo adecuadamente la narración.</p> <p>Finalmente, la maestra planteará algunas preguntas relacionadas con el cuento, con la intención de que los alumnos piensen y compartan con el grupo-clase situaciones en las que se hayan sentido como el protagonista, así como las estrategias que emplearon en esos momentos para afrontar el miedo o sentirse mejor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué le pasa al conejo? - ¿Qué cosas le dan miedo? ¿Y a vosotros? - ¿A todos nos dan miedo las mismas cosas? - ¿Es malo sentir miedo? - ¿Qué hace el conejo cuando tiene miedo? - ¿Y vosotros, qué hacéis cuando tenéis miedo?
Agrupamiento	Gran grupo
Tiempo estimado	15-20 minutos
Recursos	Cuento <i>Cuando tengo miedo</i> (Moroney, 2007).
Fuente	Preguntas y dinámica de elaboración propia

ACTIVIDAD 11	La caja come miedos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Representar gráficamente los propios miedos. - Comunicar oralmente las situaciones o elementos que producen temor.
Procedimiento	<p>En el cuento <i>Cuando tengo miedo</i> (Moroney, 2007) se menciona que no todas las personas tienen los mismos miedos y que una de las mejores formas de afrontar esta emoción es hablar con alguien de confianza. No obstante, también existen otras estrategias. En la presente actividad, el alumnado podrá expresar sus miedos de una manera creativa.</p> <p>La dinámica se hará de forma individual, por lo que los alumnos permanecerán sentados en sus mesas. La maestra entregará a cada niño una hoja de papel en la que deberán dibujar algo que les cause miedo. Podrán utilizar pinturas o rotuladores, según su preferencia.</p> <p>Una vez terminados los dibujos, los alumnos se acercarán uno por uno a la maestra para contarle cuál es el miedo que han representado. A continuación, colocarán su dibujo dentro de la caja come miedos y la cerrarán cuidadosamente. Esta acción simbólica les permite ver cómo sus miedos quedan atrapados, lo que favorece una sensación de control y calma.</p>
Agrupamiento	Individual
Tiempo estimado	20 minutos
Recursos	Caja come miedos, pinturas, rotuladores y hojas de papel.
Fuente	Actividad recuperada de Sánchez (2022), https://www.educapeques.com/estimulapeques/la-caja-de-los-miedos-ahuyenta-los-temores-de-los-ninos.html

4.9. Evaluación

La evaluación será continua, lo que permitirá obtener información relevante a lo largo de las once sesiones que conforman el presente programa de educación emocional. Este enfoque es fundamental para hacer frente a las dificultades que puedan surgir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomar decisiones adecuadas y mejorar la intervención educativa. Además, la observación directa y sistemática se empleará como técnica principal.

Con la intención de plasmar y analizar los avances del alumnado durante el programa, se emplearán dos instrumentos. Por un lado, una escala de observación (anexo 1), que proporcionará una visión general del nivel de consecución de los objetivos planteados (Nieto et al., 2013); y, por otro, un registro anecdótico (anexo 2), destinado a recoger situaciones o conductas del alumnado que resulten significativas para la evaluación (López, 2003).

5. CONCLUSIONES

Actualmente, la educación emocional representa uno de los grandes retos del sistema educativo (Machado, 2022). A pesar de su relevancia y del creciente interés que ha suscitado en los últimos años, su presencia en el currículo y en la programación escolar sigue siendo limitada. En este sentido, diversos informes internacionales señalan que, aunque existen intervenciones puntuales en este ámbito, rara vez se traducen en prácticas estructuradas e integradas en los centros educativos (Pérez y Filella, 2019). Esta ausencia también se extiende a la formación docente, donde las competencias emocionales no ocupan un lugar destacado y escasean las orientaciones para su incorporación en el aula (Bisquerra y Chao, 2021).

Se evidencian, por tanto, discrepancias entre el reconocimiento teórico de la educación emocional y su implementación en el ámbito escolar. Autores como Bisquerra y Chao (2021) sostienen que debe entenderse como un proceso continuo y permanente, centrado en el bienestar del alumnado y en la prevención de trastornos emocionales y conductuales. Además, los avances en neurociencia demuestran que el ser humano es, ante todo, un ser emocional. Las emociones preceden a la razón y condicionan nuestro comportamiento, nuestras acciones y la forma en que nos relacionamos con el entorno (Salas et al., 2018).

Asimismo, es importante destacar que las emociones son parte inherente del proceso educativo, ya que están presentes en cada interacción que tiene lugar en el entorno escolar. Resultan determinantes para el aprendizaje y, por ello, es fundamental atender la dimensión emocional del alumnado desde los primeros cursos (Bisquerra, 2000). Esta idea concuerda con lo expuesto en el Informe Delors, que establece cuatro principios básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Los dos últimos están estrechamente vinculados con la educación emocional, al contemplar el crecimiento personal y la comprensión de uno mismo y de los demás (De Andrés, 2005).

En este contexto, la incorporación de la educación emocional en las aulas sigue siendo una tarea pendiente. Para que su implementación sea realmente efectiva, no basta con promover acciones puntuales; se requieren intervenciones sostenidas en el tiempo, orientadas al desarrollo de competencias emocionales concretas (Bisquerra y Chao, 2021). Del mismo modo, las propuestas deben contar con el compromiso de toda la comunidad educativa y vincularse con situaciones cercanas a las vivencias del alumnado. Además, la evaluación sistemática de estas iniciativas resulta fundamental para comprobar su eficacia y realizar los ajustes necesarios (Bisquerra y Chao, 2021).

Los resultados de diversas investigaciones respaldan esta última afirmación, al constatar que los programas de educación emocional generan beneficios en el alumnado siempre que se den las condiciones adecuadas. En particular, se han observado mejoras en la conciencia emocional, una mayor capacidad de autorregulación, un enriquecimiento del vocabulario emocional y un aumento en la atención del profesorado hacia los estados emocionales de sus estudiantes (Aguaded y Pantoja, 2015; García, 2016; Salas et al., 2018). No obstante, los autores coinciden en destacar la escasez de programas dirigidos a la educación infantil, lo que pone de manifiesto la necesidad urgente de diseñar y promover iniciativas específicas para esta etapa educativa (García, 2016).

En respuesta a esta carencia, en el presente Trabajo Fin de Grado se ha diseñado una propuesta de intervención en educación emocional, dirigida al alumnado del primer curso de educación infantil. El programa se sustenta en una revisión teórica previa que ha permitido aclarar conceptos clave y analizar las aportaciones de autores relevantes en la materia, entre otros aspectos. Asimismo, la mayoría de las dinámicas planteadas son de creación propia y tienen un carácter lúdico. Ahora bien, el proyecto presenta algunas limitaciones. En primer lugar, la ausencia de implementación ha impedido comprobar su eficacia y adecuación al

contexto educativo para el que fue concebido. Además, al estar orientado a un grupo-clase concreto, su alcance es limitado y no permite generalizar los resultados a otras etapas o entornos.

A pesar de las restricciones señaladas, la realización de este trabajo ha sido una experiencia muy valiosa, tanto a nivel académico como personal. Sin duda, ha ampliado mis conocimientos previos, enriquecido mi perspectiva y complementado los aprendizajes adquiridos durante el grado. El acercamiento al concepto de educación emocional me ha permitido tomar conciencia de su importancia y de la necesidad de integrarla en las dinámicas de aula desde las primeras etapas educativas. Asimismo, considero esencial su presencia en la formación docente, ya que difícilmente se puede enseñar aquello que no se comprende ni se domina (Escolar et al., 2017). En cualquier caso, aún queda un largo camino por recorrer para que la educación emocional se convierta en una realidad plenamente consolidada en el ámbito escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agirrezabala, R. y Etxeberria, A. (2008). *Inteligencia emocional. Educación infantil 2º ciclo*. Gipuzkoako Foru Aldundia.
<https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/documents/2211625/2252903/Infantil+3-4+a%C3%B1os.pdf/bf7dec04-b087-4ce9-9273-2cd15ae0c260?t=1386090921000>
- Aguaded, M. C. y Pantoja, M. J. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 69-88.
<https://doi.org/10.15366/tp2015.26.004>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, (337), 5-8.
<http://hdl.handle.net/11162/81300>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Editorial Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Bueno, A. F. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista Seres y Saberes*, 6(1), 57-62.
- Cabello, M. J. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía Magna*, (11), 178-188.
- Cabello, S. y González, A. M. (2022). Las competencias emocionales en el sistema educativo español. Propuesta de desarrollo desde la acción tutorial. *Revista Educativa Hekademos*, (33), 59-72.

- Carpintero, L. (27 de mayo de 2020). *Educación emocional, la gran olvidada en las aulas*. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/05/27/articulo-laura-carpintero-educacion-emocional-gran-olvidada-aulas-19197/>
- Caruana, A. y Tercero, M. P. (Coords.) (2011). *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Generalitat Valenciana. <https://www.aulapt.org/wp-content/uploads/2016/03/cultivando-emociones.pdf>
- Cedeño-Tuarez, J. G., Miranda-Moreira, K. Y. y Saltos-Intriago, C. (2022). Educación emocional para aprendizajes significativos. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 6(10), 33-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=685872166004>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J. y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-124. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1856>
- Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-37-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul>
- Escamilla, A. (2014). Un enfoque educativo desde la teoría de las inteligencias múltiples. *Educación y Futuro*, (31), 15-42. <http://hdl.handle.net/11162/154543>
- Escolar, M. C., De la Torre, T., Huelmo, J. y Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de educación infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos educativos*, (20), 113-125. <http://doi.org/10.18172/con.2994>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, (332), 97-116.

- Farias, I. (20 de junio de 2024). La importancia del juego en los niños y tipos de juegos. *PsicoActiva*. <https://www.psicoactiva.com/blog/la-importancia-del-juego-en-los-ninos-y-tipos-de-juegos/>
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación Educativa*, 5(8), 105-127. <http://hdl.handle.net/11162/178711>
- García, M. J. (2016). Eficacia de un programa integral breve de educación emocional para menores de tres años. En J. L. Castejón (Ed.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1414-1421). Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE). <http://hdl.handle.net/10045/63976>
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>
- Guil, R., Mestre, J. M., González, G. y Foncubierta, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 131-144. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109010>
- Henao, G. C. y García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Hurtado, M. D. (2015). *Educación Emocional. Programa y guía de desarrollo didáctico*. Región de Murcia. [https://www.carm.es/web/descarga?IDCONTENIDO=14978&ALIAS=PUBT&RASTRO=c2709\\$m4331,4330&IDADIC=10185&ARCHIVO=Texto+Completo+1+Educaci%C3%B3n+emocional.+Programa+y+gu%C3%ADa+de+desarrollo+did%C3%A1ctico.pdf](https://www.carm.es/web/descarga?IDCONTENIDO=14978&ALIAS=PUBT&RASTRO=c2709$m4331,4330&IDADIC=10185&ARCHIVO=Texto+Completo+1+Educaci%C3%B3n+emocional.+Programa+y+gu%C3%ADa+de+desarrollo+did%C3%A1ctico.pdf)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

- López, A. T. (2016). La teoría de las inteligencias múltiples en el aula. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (8). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2016/08/inteligencia.html>
- López, C. (18 de diciembre de 2024). La educación emocional en los niños: etapa de 0-6 años. *BonaMind*. <https://bonamind.com/2024/12/18/la-educacion-emocional-en-los-ninos-etapa-de-0-6-anos/>
- López, È. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Editorial Praxis.
- López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927009>
- Lozano, M. J. y Hernández, S. (2022). La educación emocional en la legislación educativa. Análisis a partir de los decretos de contenidos mínimos emanados de la LOMLOE. *Revista Internacional de Humanidades*, 13(2), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4023>
- Machado, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia: Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35-47. <http://dx.doi.org/10.33996/alternancia.v4i6.819>
- Mejía, J. J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista Científica*, 17(1), 10-32. <https://doi.org/10.14483/23448350.4505>
- MiCuento. (9 de diciembre de 2020). Dado de las emociones. *MiCuento*. <https://micuento.com/blog/dado-de-las-emociones/>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Individualización de la Enseñanza*. https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/185311/free_download/
- Monteros, J. M. (2006). Génesis de la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), 1-3. <https://doi.org/10.35362/rie3912596>
- Moroney, T. (2007). *Cuando estoy enfadado*. Ediciones SM.
- Moroney, T. (2007). *Cuando tengo miedo*. Ediciones SM.
- Nieto, E., Callejas, A. I. y Jerez, Ó. (2013). *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Universidad de Castilla-La Mancha.

- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107-113. <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>
- Ruiz de Arcaute, M. (2004). *Desarrollo emocional de 0 a 6 años* [Archivo PDF]. <https://www.eiarela.com/es/desarrollo-emocional-de-0-a-6-anos?down=true>
- Salas, N., Alcaide, M. y Hurtado, A. (2018). Programas de intervención en inteligencia emocional para educación infantil. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(22), 137-165. <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1083>
- Sánchez, A. (20 de octubre de 2022). La caja de los miedos ¡Ahuyenta los temores de los niños!. *Educapeques*. <https://www.educapeques.com/estimulapeques/la-caja-de-los-miedos-ahuyenta-los-temores-de-los-ninos.html>
- Sánchez, J. (1999). ¿Educación intelectual versus educación emocional?. *Boletín Millares Carlo*, (18), 389-403.
- Trujillo, M. M. y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802502>
- Urbano, G. (2010). Metodología globalizada en educación infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (28), 1-9.
- Verdugo-Coronel, C. G. (2021). Educación emocional para un aprendizaje significativo. *Dominio de las ciencias*, 7(4), 1054-1063. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4.2465>

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de evaluación (escala de observación).

Alumno:	Curso:	Fecha:	
Poner una X según corresponda: 0 (<i>No ha logrado el objetivo</i>); 1 (<i>Ha logrado parcialmente el objetivo</i>); 2 (<i>Ha logrado totalmente el objetivo</i>).			
BLOQUE TEMÁTICO: CONCIENCIA EMOCIONAL			
ACTIVIDAD 1: Así se ven las emociones	0	1	2
Identificar las emociones básicas representadas en las imágenes.			
Relacionar las imágenes con la emoción correspondiente.			
Iniciarse en el uso del lenguaje emocional para nombrar y expresar emociones.			
ACTIVIDAD 2: Una emoción en cada cara	0	1	2
Reconocer y nombrar las emociones representadas en las caras del dado.			
Compartir experiencias personales relacionadas con las propias emociones.			
Respetar las normas de la comunicación y las intervenciones de los compañeros.			
ACTIVIDAD 3: Emociones en pareja	0	1	2
Reconocer y nombrar las emociones representadas en las tarjetas.			
Encontrar al compañero que posee la misma tarjeta mediante la observación.			
Participar activamente en una dinámica grupal, respetando a los compañeros.			
ACTIVIDAD 4: ¡Atrapa las emociones!	0	1	2

Identificar las emociones nombradas por la maestra durante la dinámica.			
Reproducir diferentes emociones básicas a través de la expresión facial.			
Participar activamente en una dinámica grupal, respetando a los compañeros.			
ACTIVIDAD 5: Veo, veo... ¡Emociones!	0	1	2
Nombrar y reconocer la emoción expresada por el personaje modelo.			
Diferenciar las caras que muestran la misma emoción dentro de la lámina.			
BLOQUE TEMÁTICO: REGULACIÓN EMOCIONAL			
ACTIVIDAD 6: Bruno, Lucía y su enfado	0	1	2
Identificar situaciones que pueden generar enfado a partir de relatos e imágenes.			
Descubrir técnicas para gestionar el enfado, con ayuda de la maestra.			
Relacionar el personaje con el elemento o situación que le ha hecho enfadar.			
Participar activamente en una conversación guiada sobre el enfado.			
ACTIVIDAD 7: El gran enfado del conejo	0	1	2
Identificar situaciones que pueden generar enfado mediante la lectura de un cuento.			
Descubrir, a través de un cuento, técnicas que ayudan a gestionar el enfado.			
Compartir experiencias personales relacionadas con el enfado, con ayuda de la maestra.			
ACTIVIDAD 8: ¡Respira, conejo!	0	1	2
Reconocer y seguir los pasos marcados en la lámina visual.			
Practicar la respiración consciente como herramienta para gestionar el enfado.			
ACTIVIDAD 9: Clara y Mateo tienen miedo	0	1	2
Identificar situaciones que pueden causar miedo a partir de relatos e imágenes.			

Descubrir técnicas para afrontar el miedo, con ayuda de la maestra.			
Relacionar el personaje con el elemento o situación que le ha asustado.			
Participar activamente en una conversación guiada sobre el miedo.			

Anexo 2. Instrumento de evaluación (registro anecdótico).

Alumno:	Fecha:
Curso:	Hora:
Actividad:	Lugar:
DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO	INTERPRETACIÓN DE LO OBSERVADO
Otros comentarios:	