



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL.

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2024/2025

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**“PLAN DE INTERVENCIÓN EMOCIONAL PARA LA
MEJORA DE CLIMA DE AULA Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO”**

Por: Paula Fernández Ruiz.

Tutor del TFG: Dr. Juan Carlos García Alonso.

Junio de 2025

Índice

1	RESUMEN/ABSTRACT.....	7
2	INTRODUCCIÓN	9
3	JUSTIFICACIÓN	10
4	OBJETIVOS	11
5	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	12
5.1	CONCEPTO DE EMOCIÓN	12
5.2	INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	14
5.3	EMOCIONES PRIMARIAS Y SECUNDARIAS.....	15
5.4	DESARROLLO EMOCIONAL (0-6 AÑOS)	17
5.5	LAS EMOCIONES EN EL CURRÍCULO.....	20
5.6	LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	21
5.6.1	PAPEL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	22
5.7	EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	23
5.7.1	VARIABLES QUE CONDICIONAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	25
5.8	CLIMA DE AULA.....	28
5.8.1	VARIABLES QUE CONDICIONAN AL CLIMA DE AULA.....	29
5.9	RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CLIMA DE AULA.....	31
5.10	TEORÍAS DEL DESARROLLO EMOCIONAL	32
5.11	EXPERIENCIAS LLEVADAS A CABO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.	34
5.12	INSTRUMENTOS DE MEDIDA	35
5.12.1	MEDIDA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	35
5.12.2	MEDIDA CLIMA DE AULA.....	38
6	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	40
6.1	CONTEXTUALIZACIÓN	40

6.2	OBJETIVOS.....	41
6.3	PROCEDIMIENTO Y METODOLOGÍA.....	42
6.4	ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR CON MATERIALES' SESIONES Y TEMPORALIZACIÓN.	43
6.4.1	SESIÓN 1: “CONOZCO MIS EMOCIONES”	43
6.4.2	2º SESIÓN: “PARO, PIENSO Y ACTÚO”	45
6.4.3	3º SESIÓN: “LA CAJA DE LOGROS”	47
6.4.4	4º SESIÓN: SECUENCIAS EMOCIONALES	49
6.4.5	5º SESIÓN: “EL JARDÍN DE LA ALEGRÍA”	50
6.4.6	6º SESIÓN: “ME PONGO LOS ZAPATOS”	52
6.4.7	7º SESIÓN: ME GUSTO COMO SOY	55
6.4.8	8º SESIÓN: UN GLOBO EN MÍ.....	56
6.4.9	9º SESIÓN: CAMBIO EL FINAL.....	57
6.4.10	10º SESIÓN: CUERDA DE SUEÑOS.....	59
6.5	MEDIDAS Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN: INSTRUMENTOS Y DESTINATARIOS. CUANDO SE APLICAN.....	61
6.6	RESULTADOS (ESPERADOS SI NO SE PUEDE APLICAR)	62
6.7	DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, PUNTOS FUERTES Y LIMITACIONES.....	63
7	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
8	ANEXOS	75
	ANEXO 1: OBJETIVOS Y MATERIALES SESIÓN 1	75
	ANEXO 2: RECURSOS PARA REALIZAR LA SESIÓN 1 “CONOZCO MIS EMOCIONES”	76
	ANEXO 3: EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DE LA SESIÓN 1.....	77
	ANEXO 4: OBJETIVOS Y MATERIALES SESIÓN 2	78
	ANEXO 5 : RECURSOS PARA REALIZAR LA SESIÓN 2 “PARO, PIENSO Y ACTÚO”	78
	ANEXO 6: EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DE LA SESIÓN 2.....	79
	ANEXO 7: OBJETIVOS Y MATERIALES SESIÓN 3	80
	ANEXO 8: RECURSOS PARA REALIZAR LA SESIÓN 3 “LA CAJA DE LOGROS”	80
	ANEXO 9: EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN SESIÓN 3.....	81
	TABLA 11	81
	ANEXO 10: OBJETIVOS Y MATERIALES SESIÓN 4.....	82
	ANEXO 11: RECURSOS PARA REALIZAR LA SESIÓN 4 “SECUENCIAS EMOCIONALES”	82

ANEXO 12: EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN SESIÓN 4	83
ANEXO 13: OBJETIVOS Y MATERIALES SESIÓN 5	84
ANEXO 14: EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN SESIÓN 5	85
ANEXO 15: OBJETIVOS Y MATERIALES SESIÓN 6	86
ANEXO 16: RECURSOS PARA REALIZAR LA SESIÓN 6 “ME PONGO LOS ZAPATOS”	86
ANEXO 17: EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN SESIÓN 6	87
ANEXO 18: OBJETIVOS Y MATERIALES SESIÓN 7	88
ANEXO 19: RECURSOS PARA REALIZAR LA SESIÓN 7 “ME GUSTO COMO SOY”	88
ANEXO 20: EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN SESIÓN	88
ANEXO 21: OBJETIVOS Y MATERIALES SESIÓN 8	89
ANEXO 22: RECURSOS PARA REALIZAR LA SESIÓN 8 “UN GLOBO EN MÍ”	89
ANEXO 23: EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN SESIÓN	90
ANEXO 24: OBJETIVOS Y MATERIALES SESIÓN 9	91
ANEXO 25: RECURSOS PARA REALIZAR LA SESIÓN 9 “CAMBIO EL FINAL”	91
ANEXO 26: EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN SESIÓN	92
ANEXO 27: OBJETIVOS Y MATERIALES SESIÓN 10	93
ANEXO 28: EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN SESIÓN 10	93
ANEXO 29: RECOPIACIÓN DE VARIABLES POR SESIONES	94
ANEXO 30: RÚBRICA PARA EVALUAR RENDIMIENTO ACADÉMICO	95
ANEXO 31: RÚBRICA PARA EVALUAR EL CLIMA DE AULA	96

1 Resumen/Abstract

Resumen:

Se presenta un plan de intervención emocional con el objetivo de mejorar el clima de aula y el rendimiento académico en los alumnos de educación infantil.

Se comienza con una revisión teórica a cerca de las emociones profundizando también en el concepto de la inteligencia emocional, el clima de aula y el rendimiento académico, así como las variables influyentes en los dos últimos conceptos. Teniendo en cuenta otras experiencias que se han llevado a cabo anteriormente, se ha diseñado un plan de intervención compuesto por 10 sesiones planteadas para cumplir el objetivo de éste.

Al final de dicha propuesta, se espera que el alumnado obtenga unos mejores resultados en el rendimiento académico y en el clima de aula.

Palabras clave: Educación emocional, rendimiento académico, clima de aula.

Abstract:

An emotional intervention plan is presented with the aim of improving the classroom climate and academic performance among early childhood education students. It begins with a theoretical review of emotions, also delving into the concepts of emotional intelligence, classroom climate, and academic performance, as well as the variables influencing the latter two concepts. Taking into account other experiences previously carried out, a 10-session intervention plan has been designed to achieve this objective.

At the end of this proposal, it is expected that students will achieve better results in academic performance and classroom climate.

Keywords: Emotional education, academic performance, classroom climate.

2 Introducción

La etapa de educación infantil es clave para el desarrollo integral de los alumnos; en ella se trabajan muchos aspectos que van a ser de gran utilidad para el futuro de todos los educandos.

Las emociones están muy presentes en las aulas; es de gran importancia que los alumnos aprendan a gestionar y reconocer estas mismas a través de experiencias prácticas. De esta manera, formaremos personas capacitadas para gestionar sus propias emociones en diversas situaciones, así como también, entender las emociones en las otras personas.

Las emociones están presentes en todos los aspectos de la vida de una persona y las aulas no se quedan atrás; a través de estas, podemos conseguir un mayor rendimiento de nuestro alumnado, tal y como apoya Eccles (2016); haciendo que el venir a clase se convierta para ellos en una experiencia enriquecedora y motivadora cada día, cuando enseñamos a los alumnos a gestionar de una manera adecuada cada una de sus emociones.

También influye de manera directa en el clima de aula, haciendo que ellos mismos sepan resolver posibles conflictos de su día a día de una manera pacífica y autónoma, sin la necesidad de recurrir a un adulto, que conozcan también el significado de la empatía, haciendo que cada uno de ellos, se pongan en la piel de los demás y, con ello, mejorar la relación entre los miembros de la clase.

A lo largo de este trabajo de fin de grado se verá cómo numerosos autores afirman que las emociones influyen de manera directa tanto en el clima de aula como en el rendimiento académico del alumnado, dos conceptos, que, como se verá más adelante, están muy relacionados entre sí.

3 Justificación

La idea de este trabajo de fin de grado surge a través de mi interés personal sobre el tema. Siempre he pensado que las emociones son cruciales en todos los aspectos de la vida de una persona. Es un tema en el que los maestros debemos incidir con nuestros alumnos, haciendo que cada niño que pase por nuestras manos se convierta en una persona con una buena gestión emocional.

Por ello, decidí elaborar este plan de intervención, enfocado a la mejora del clima del aula y el rendimiento académico, en la etapa de educación infantil.

Como se podrá ver a lo largo de este trabajo, dicho plan ayudará a los alumnos a mejorar estos dos aspectos, haciendo que cada vez se conviertan en personas más autónomas y capacitadas para hacer todo lo que se propongan en la vida.

4 Objetivos

El presente trabajo de fin de grado busca mejorar el rendimiento académico y el clima de aula en el alumnado de educación infantil.

Para alcanzar este objetivo propuesto, se ha elaborado un plan de intervención emocional, ayudando a los educandos a través de un total de 10 sesiones a alcanzar este resultado.

Objetivos:

- Obtener mejores resultados en el éxito académico.
- Obtener resultados positivos en el clima de aula.
- Alcanzar en el alumnado una autoestima media-alta.
- Generar interacciones en el aula basadas en el respeto y tolerancia para una mejor resolución de conflictos.

5 Fundamentación teórica

5.1 Concepto de emoción

En el diccionario de la Real Academia Española (Real Academia Española, s.f.), el término emoción está definido como “una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa que va acompañada de cierta conmoción somática”.

En el diccionario de Neurociencia de Mora y Sanguinetti (2004), se define la emoción como “una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo”.

Para Bisquerra (2000), el concepto de emoción refleja un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone una respuesta organizada.

Según Daniel Goleman (1995), el término emoción hace referencia a un sentimiento concreto, a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan.

Hablar de emociones desde una postura crítica y objetiva no es sencillo, pues dicho concepto ha estado permeado de características que en gran medida involucran aspectos subjetivos (Fredrickson, 2001). Sin embargo, tal y como Sroufe (2000) sugiere, cada una de sus conceptualizaciones y enfoques coincide en que las emociones tienen múltiples facetas, lo que implica la consideración de factores cognitivos, sociales y comportamentales. Así, cada autor encuentra su definición desde una perspectiva distinta, sin dejar de lado los factores y componentes asociados.

Lazarus (1991, 2000), por ejemplo, argumenta que las emociones son reacciones ante el estado de nuestros objetivos adaptativos y en los que participa la valoración cognitiva.

La emoción es la fuerza impulsora más poderosa del comportamiento humano. Es una corriente de energía electroquímica que recorre las células de nuestro cuerpo preparándolo para la acción (Valderrama, 2009).

Labrador (2011) destaca tres funciones principales:

- Adaptativa: la emoción es el principal sistema de evolución y adaptación a las condiciones ambientales del que dispone el ser humano.
- Social: las emociones nos sirven para comunicar el propio estado de ánimo a los congéneres, predecir e influir en su comportamiento.
- Motivacional: las emociones facilitan las conductas motivadas para alcanzar una meta.

Conviene diferenciar entre emociones (breves, intensas y desencadenadas por un acontecimiento concreto) y estados de ánimo (duraderos, por lo general menos intensos y más vagos, no ligados a un evento preciso). Lo que llamamos sentimientos son las etiquetas o representaciones mentales de los cambios fisiológicos que experimentamos mediante las emociones.

Las emociones, como se ha mencionado anteriormente, cumplen un papel adaptativo para nuestra supervivencia y bienestar, incluidas las emociones negativas, estas nos informan de las amenazas que pueden poner en peligro nuestra integridad física o psíquica, permitiéndonos reaccionar para ponernos a salvo. En un instante, estrechan nuestro repertorio

de pensamientos y acciones a aquellos que favorecieron la supervivencia de nuestros ancestros (Frederickson, 2003).

5.2 Inteligencia emocional

Los psicólogos Salovey y Mayer acuñaron el término inteligencia emocional y la definieron como “la habilidad para percibir, valorar, comprender, regular y expresar emociones, con el fin de promover el crecimiento emocional e intelectual” (Salovey & Mayer, 1990).

Daniel Goleman popularizó el concepto definiéndola como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones” (Goleman, 1998).

5.3 Emociones primarias y secundarias

Paul Ekman (1972) desarrolló la Lista de Emociones basada en el estudio de diferentes culturas independientes y cómo sus habitantes asocian reacciones faciales específicas con situaciones específicas, llevándolo a creer que existen emociones comunes en la especie humana. y está determinada por el desarrollo (Fernández M. , 2023).

Las emociones se pueden dividir en emociones básicas o primarias y secundarias. Para que una emoción sea primaria, debe ser reconocible a primera vista y tener un carácter universal que pueda reconocerse en todas las culturas. Las emociones primitivas también juegan un papel importante en la supervivencia en respuesta a estímulos agradables o desagradables que pueden estar asociados con una acción en particular (Jodar, 2023).

De las emociones primarias que corresponden a todas estas características surgen diversas emociones secundarias, más complejas por la combinación de una o más emociones primarias. Algunos estudios han dividido hasta 27 subgrupos de emociones, tanto primarias como secundarias, que se mueven entre diferentes estados emocionales con límites borrosos y son mucho más difíciles de observar y definir, por ejemplo: envidia, vergüenza, excitación o ira (Jodar, 2023).

Alegría

En la publicación de Rull (2020) la primera emoción básica que destacamos es la alegría, que se puede definir como una agradable sensación de satisfacción o placer fugaz o temporal.

Tristeza

Otra emoción universal básica es la tristeza. Se caracteriza por un bajo estado emocional, que se manifiesta en forma de afecto y depresión, además de otras consecuencias físicas y emocionales, como el llanto, la apatía o la pérdida del apetito. (Rull, 2020).

La ira

La ira es una de las seis emociones básicas de la lista y se define como una expresión rápida e inconsciente en respuesta a un evento o situación que nos enoja o molesta. Quizás, junto con el miedo, sea uno de los estados emocionales que mejore la supervivencia, porque nos hace actuar en situaciones incómodas. Sin embargo, un estado prolongado puede ser dañino para el comportamiento y generar otros sentimientos y emociones dañinos en las relaciones. (Rull, 2020).

El miedo

El miedo representa una emoción psicológica intensa que inicialmente es incómoda y negativa, pero finalmente beneficiosa en respuesta a una amenaza o peligro. El miedo es tan común en los humanos como en los animales, y siempre ha sido una respuesta adaptativa que ha permitido que la especie sobreviva. Este sentimiento básico nos prepara para la protección, pero también para evitar situaciones perturbadoras y también ante hechos u objetos que no queremos enfrentar o queremos proteger. (Rull, 2020).

El asco

Algunos estudios ya no consideran las náuseas como una emoción fundamental, mientras que otros las clasifican como una habilidad primitiva e innata, que es muy subjetiva. Aversión a alimentos, cosas o situaciones que provocan náuseas, y estudios científicos

han demostrado que el cuerpo tiene una función adaptativa para evitar las náuseas. Uno de los efectos físicos como respuesta más común del asco son las náuseas. (Rull, 2020)

5.4 Desarrollo emocional (0-6 años)

Ibarrola, B (2014) desarrollo emocional de los 0 a los 3 años:

De los 0 a los 12 meses:

Un recién nacido tiene la capacidad de responder emotivamente, y la primera señal de conducta emotiva es la excitación general debido a una fuerte estimulación.

En los tres primeros meses, las reacciones emocionales cuando el bebé se siente bien o mal son muy intensas: llanto o sonrisas. Al principio, el llanto es simplemente una descarga, posteriormente pasará a convertirse en un elemento de comunicación, más adelante, incorporará gestos y luego palabras.

A partir de los 4-5 meses aparece la rabia y el disgusto, respondiendo cada vez más a las caras y a la voz.

Sobre los 6-7 meses, hay una reacción frente a lo desconocido, apareciendo tensión y miedo frente a personas extrañas.

A partir de los 8 meses, empiezan a tener un cierto sentido frente a la broma.

Es a partir de los 9 meses cuando ya expresan con facilidad la alegría, el disgusto y la rabia, dándose también cuenta si las personas de su entorno están enfadadas o contentas.

Cuando cumple el año, el niño ya capta la información que le proporciona el adulto, intentará también llamar la atención de este a través de objetos que le llamen la atención, sobre todo para buscar orientación hacia dicho objeto.

De los 13 a los 18 meses:

A partir de los 15 meses, pueden aparecer los celos en el niño, acompañados de ansiedad, frustración, también se puede desarrollar el miedo frente a cualquier situación

De los 19 a los 24 meses:

- Esta etapa puede convertirse en un periodo emocional de difícil manejo, generando en ocasiones frustración o conflictos
- Es una fase que está marcada por el egocentrismo.
- El niño estará frente a una lucha continua entre la dependencia y la independencia, lo que provocará con ello pataletas y, en algunos casos, ansiedad por separación.
- A los 24 meses, se produce un cambio importante en el niño, éste comienza a consolar de manera excesiva. Se vuelven expertos en fastidiar y consolar, es decir, empiezan a identificar las condiciones o acciones que desencadenan o provocan un estado emocional en otras personas.

De los 2 a los 3 años

A esta edad, los niños ya son capaces de predecir las acciones de los demás. Es importante en estos años, que se transmita al pequeño el sentido de la empatía con sus sentimientos y, a partir de ahí, enseñarle a controlar cada una de sus emociones poniendo nombre a cada una de ellas.

Un adecuado desarrollo emocional implica integrar cuatro aspectos: El entorno social, que permite el sentimiento de valoración, comprensión y respeto; el diálogo interno, que da

paso a la autorregulación; la proximidad/distancia, que incide en el crecimiento autónomo y la sensibilidad estética, que facilita la creación de significados y reflejos (Palou, 2008).

Los grandes avances en el ámbito afectivo se producen en la etapa de 3 a 6 años gracias al progreso de entre otros aspectos: El lenguaje, la memoria, una mayor diferenciación del yo y los otros, mayor capacidad para asociar determinadas situaciones a una emoción concreta y una capacidad cada vez mayor para tolerar la excitación. Ello implicará una diferenciación, transformación y ampliación de las emociones vividas. Lewis (1992) defiende que las emociones básicas de la infancia (tristeza, alegría, miedo) se van identificando en un conjunto de reacciones posturales, corporales y verbales que el niño es capaz de identificar en los otros y en él mismo. Con ayuda del adulto, el niño irá interpretando el lenguaje verbal y no verbal de las emociones y ampliando su vocabulario emocional. Además, el reconocimiento y comprensión de las emociones ajenas permitirá, en un futuro, desarrollar el sentimiento de empatía.

5.5 Las emociones en el currículo

Dicho currículo en Castilla y León reconoce la educación emocional como un pilar fundamental en el desarrollo integral de cada uno de los alumnos. Así lo establece el Decreto 37/ 2022, de 29 de septiembre, vigente en la comunidad autónoma.

Las emociones aparecen de manera explícita en distintos elementos del currículum:

Área “Crecimiento en armonía”

Dentro de las tres áreas que nos encontramos en el curriculum de educación infantil, el área *crecimiento en armonía* incluye el desarrollo de la afectividad, la autoestima, la empatía y la expresión de las emociones como uno de sus ejes principales.

Principios metodológicos

El Decreto 37/ 2022, de 29 de septiembre, establece que la intervención educativa debe garantizar un clima afectivo seguro que favorezca la expresión emocional, el desarrollo de la identidad personal y la autoestima del alumnado. También menciona la importancia de atender a los diferentes ritmos que se puedan presentar en el aula y respetar la diversidad emocional desde una perspectiva inclusiva.

Situaciones de aprendizaje

Las emociones se integran en las situaciones de aprendizaje como parte de la vida diaria del aula, se proponen actividades que permitan a cada uno de los alumnos vivir, expresar y comprender las emociones a través del juego, las relaciones sociales y la resolución de conflictos.

5.6 La educación emocional

Podríamos definir la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que proyecta aumentar el progreso de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida.”

Rafael Bizquera, (2011, p.19): Describe la educación emocional como un proceso educativo con el que desarrollar habilidades sobre las emociones con el fin de afrontar adecuadamente las dificultades cotidianas y aumentar nuestro bienestar:

“Nos atrevemos a resumir la educación emocional 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 aumentar el bienestar personal y social.”

La educación emocional es una respuesta educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias. (Bisquerra, 2011).

El objetivo de la educación emocional se convierte en la promoción y el desarrollo de competencias emocionales, entendiendo estas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007)

5.6.1 *Papel del docente en la educación emocional*

Se conoce que las emociones se relacionan con muchos aspectos de la vida diaria y son necesarias para interactuar con los demás. Para los niños éstas son básicas y las desarrollan en función a cómo se sienten, por eso es importante instruirlos desde sus primeros años de vida para que puedan aprender a regularlas y de tal manera alcancen a desarrollar actitudes positivas y saludables (Anzelin, et al., 2020, p. 2).

Al hablar de educación emocional, se hace énfasis en el área educativa en el que el principal protagonista es el educando y el profesor cumple su rol de facilitador de los métodos educativos y de orientación, en donde el proceso de enseñanza y control de las emociones se define, acorde a Barreiro (2018), como la secuencia de actividades orientadas a la promoción de aprendizajes en un determinado contexto, facilitando el control del estado emocional de los niños con la aplicación de actividades metodológicas que aporten al desarrollo de las habilidades y destrezas educativas en los niños.

García- Martínez et al. (2013) convierten la escuela en uno de los medios más importantes a través del cual el niño rinde y conforma su personalidad, por lo tanto, es en los centros educativos donde se debe enseñar al alumnado a ser emocionalmente más inteligente, ofreciéndole herramientas, estrategias y habilidades básicas que les protejan de los factores de riesgo, o al menos, que reduzcan sus efectos negativos.

Gallego, et al. (1999) precisan que un buen profesional de la enseñanza debe tener conciencia de sus propias emociones, tener la capacidad para controlarlas y ser capaz de motivarse a sí mismo, empatizar con sus alumnos, padres y colegas y tener habilidades sociales para crear y mantener relaciones, para reconocer conflictos y saber solucionarlos.

5.7 El rendimiento académico

John Hattie (2009) define el rendimiento académico como la medida de la capacidad de los estudiantes para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. Este autor afirma que el rendimiento académico está influenciado por una serie de factores como la retroalimentación positiva y la motivación, así como también las expectativas de los maestros. En su modelo, afirma que un entorno de aprendizaje positivo y el desarrollo de competencias socioemocionales son claves para el éxito académico.

Para Petralta (2020) el rendimiento académico es la capacidad de los estudiantes para alcanzar los aprendizajes esperados en función de habilidades cognitivas y socioemocionales, un término que no solamente depende de competencias cognitivas, sino que también está muy relacionado con la autorregulación emocional permitiendo a los niños gestionar sus emociones y comportamientos en el entorno escolar.

Eccles (2016), señala que el rendimiento académico está estrechamente relacionado con las creencias y actitudes de los alumnos hacia la escuela y el aprendizaje, este autor asegura que la percepción positiva de los niños sobre su capacidad para aprender está asociada con mejorar sus resultados académicos.

En los últimos años, se ha aumentado el interés por analizar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Salovey y Mayer (1990) iniciaron el estudio del papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje, proponiendo una teoría de IE en la literatura académica con el objetivo de integrar la literatura emocional en los currículos escolares (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

El RA no puede ser enmarcado solamente por la evaluación individual del alumno, también debe ser revisado en como el entorno influye en él, es decir su ámbito escolar, familiar y social (Cominetti y Ruiz 1997).

Algunos estudios como los realizados por Fernández-Berrocal et al. (2003), han demostrado la importancia del bienestar personal para lograr un buen rendimiento académico mostraron que los niveles altos de IE daban lugar a un mejor equilibrio y bienestar emocional y psicológico; es decir, se reducen los síntomas de ansiedad y depresión, así como los pensamientos intrusivos, lo que, por consiguiente, favorece al rendimiento académico de los estudiantes.

Según Garbanzo (2007) coexisten distintos puntos vista encadenados al rendimiento académico; algunos de los que se interponen son: las variables personales (elemento interno) y las variables sociales (elementos externos al alumnado):

- Las variables personales son aquellas que abarcan los componentes de carácter personal y se pueden producir en función de determinantes subjetivos y sociales.
- Las variables sociales son aquellos componentes relacionados al rendimiento académico con una condición social que interaccionan en el proceso educativo del alumno.

Por todo ello, la elaboración de programas para desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos son una buena estrategia para favorecer el rendimiento escolar de estos mismos. Es importante que sepan manejar adecuadamente cada una de sus emociones para que su rendimiento en la escuela sea óptimo.

5.7.1 *Variables que condicionan el rendimiento académico*

El conjunto de variables que inciden en el éxito o el fracaso escolar se les conoce como condicionantes del rendimiento académico.

Estos condicionantes están formados por una serie de variables que se pueden agrupar en dos grandes niveles: las *variables personales* (inteligencia, aptitud, estilo de aprendizaje, conocimientos previos, género, edad y las variables motivacionales) y las *variables socioambientales* que se refieren al estatus social en el que se encuentra el individuo.

De este conjunto de variables, las más estudiadas son las de carácter personal y dentro de ellas, las motivacionales.

Variables del ámbito motivacional

Diversos estudios han mostrado que las personas con una alta motivación presentan una serie de características que favorecen un mejor y mayor rendimiento académico (Barbera y Molero, 1996) resumen las siguientes: *se plantean metas realistas a largo plazo, perciben sus metas como instrumentales para su éxito futuro, son perseverantes e innovadores, analizan sus resultados de manera positiva, son responsables de sus acciones y presentan una activación ante tareas con estándares de excelencia.*

Alonso Tapia (1997) sugiere que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje. Desde esta perspectiva se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje. Así pues, parece probable que el estudiante motivado intrínsecamente seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan. Del mismo modo, es posible también que el alumno motivado intrínsecamente este más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental

significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamiento más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas.

Tras analizar el estudio desarrollado por Garrido et al. (2013) manifestó que la motivación ejerce de intermediario entre las estrategias de aprendizaje- rendimiento y el entorno escolar- rendimiento, de manera que si existe una motivación, dichas estrategias mantendrán una relación con el rendimiento; en cambio, si no existe esa motivación, esa relación sería inexistente y, lo mismo ocurrirá en el entorno escolar.

La autoestima- rendimiento académico

Entre las definiciones de la autoestima, encontramos la de Rosenberg (1965) que la define como el sentimiento de valía personal y de respeto hacia la propia persona, considerando la evaluación positiva o negativa del yo; la de Coopersmith (1967), que la describe como el juicio personal de la valía que es expresada en las actitudes que tiene un individuo hacia sí mismo.

En el ámbito educativo, el auto concepto y la autoestima son de gran importancia, de tal manera que la percepción y valoración que tengan los alumnos sobre sí mismos, condicionan en su equilibrio psicológico, su relación con los demás y su rendimiento académico (Sebastián, 2012).

Desarrollar una alta autoestima implica que la persona se valora de forma positiva y que numerosos estudios correlacionan ésta con la satisfacción personal de uno mismo, su relación con los y las demás y con el rendimiento académico en general (Martínez et al. 2007; Povedano et al. 2011). En cambio, una baja autoestima hace que la persona no se considere capaz de afrontar satisfactoriamente una tarea (aunque su capacidad se lo

permita), se considere poco valiosa y perciba que los y las demás lo ven de esa manera; lo que correlaciona con un bajo rendimiento académico general (Pereira, 2010).

Atención y rendimiento académico

La atención se define como la función responsable de la activación y el funcionamiento de los procesos de selección, distribución y mantenimiento de la actividad mental (Portellano, 2005; Ríos-Lago et al., 2007). Muchas investigaciones demostraron que los alumnos inquietos, con dificultad para permanecer sentados en el aula, distraídos, con altos niveles de impulsividad y con peores puntuaciones en las pruebas de atención, obtenían resultados escolares más bajos -medida a partir de las calificaciones escolares (Boujon & Quaireau, 1999; Bresleau et al., 2009).

Una investigación comprobó que los niños que asistían a la educación primaria con problemas atencionales -trastorno por déficit de atención- presentaban un peor rendimiento escolar (Rabiner et al., 2016). Está bien documentado que los niños y los adolescentes diagnosticados con dicho trastorno presentan mayor probabilidad de tener peores calificaciones, de repetir grados o de lograr menos años de escolaridad (Baweja et al., 2015).

5.8 Clima de aula

Según Sánchez (2009), el clima de aula supone una interacción socio afectiva producida durante la intervención en el aula y engloba varios elementos los cuales interaccionan entre sí. Una definición completa que abarca todos los factores que afectan al clima del aula, es la que ha hecho Martínez (1996, p.118):

“Definimos pues el clima de atmósfera o ambiente de aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo, y las reglas y las normas que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo”.

Marchena (2005, p. 198) se centra más en los factores sociales e inclusivos a la hora de definir el clima de aula:

“Es una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase, así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, esto es, por la cultura existente en el aula”

Blanco (2005) y Cohen (2006) insisten en la importancia de que se dé un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula para que los alumnos aprendan y participen plenamente. Añaden, además, la constatación del aumento de la participación de los estudiantes como consecuencia de la seguridad generada por un clima favorable (López et al. 2012).

5.8.1 Variables que condicionan al clima de aula

Resolución de conflictos y clima de aula

Tradicionalmente, se ha visualizado el conflicto con una connotación negativa y para el caso de las instituciones educativas; esta mirada impacta negativamente el ambiente escolar y a quienes conviven en él, ya que impide la fluidez en el proceso de enseñanza-aprendizaje y coarta el desarrollo social y personal de los estudiantes (Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez, 2016).

La participación del docente es fundamental cuando, en un conflicto escolar, son los estudiantes los protagonistas, ya que se espera que promueva la solución pacífica en un contexto facilitador, eficaz y neutral, reconociendo la igualdad de derechos y oportunidades entre las partes, en la búsqueda de solución que satisfaga a los involucrados. Se requiere además que proponga posibles soluciones permitiendo la participación y democracia (Mineduc, 2017).

Interacciones en el aula

Ruíz et al. (2010), manifiesta que necesitamos un entorno-ambiente favorable para el desarrollo y la interacción positiva del niño con los factores escolares, implementando actividades, normas y reglas que generen un clima con valores y buenas costumbres. Finalmente, para que se dé una interacción entre los compañeros es necesario un clima de aula que la fomente.

Para abordar el tema de la relación maestro-alumno, alumno escuela, es necesario partir del concepto de relación como interacción; es decir, se trata de una relación de reciprocidad e influencias mutuas. El proceso de enseñanza aprendizaje se encuentra condicionado por la

interacción que tiene lugar dentro del aula entre el niño, el maestro y los iguales; y esta a su vez está condicionado por el entorno físico (González Blanco 2004).

Medina (1988) constataba que los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven favorecidos si el clima de aula y de la escuela son positivos porque sus componentes, profesor y alumnos se sienten satisfechos y felices, es decir, disfrutan enseñando y aprendiendo respectivamente. Pero también, se ven influidos negativamente si el ambiente no es propicio porque las relaciones entre los profesores, profesores-alumnos y profesores con los órganos directivos son negativas, y, por lo tanto, no facilitan que los aprendizajes se hagan con disfrute. En definitiva, se trata de crear climas agradables para trabajar de forma óptima (Navarro et al., 2010).

5.9 Rendimiento académico y clima de aula

Daniel Goleman (1995) popularizó el término de inteligencia emocional. Según este autor, la capacidad de reconocer comprender y regular las emociones, no solo mejora las relaciones interpersonales, sino que también influye en el bienestar del grupo.

Un aula donde los niños aprenden a gestionar sus emociones y a empatizar con los demás provoca un mejor clima favoreciendo y aumentando el aprendizaje de cada uno de los alumnos (Goleman, 1995).

Bisquerra a también nos habla del valor de la inteligencia emocional, apoyándose en que la inteligencia emocional no solamente ayuda a los niños a controlar sus emociones, sino que también proviene de conflictos y mejora la convivencia en el aula. Propone que el desarrollo de competencias emocionales es esencial para un clima escolar positivo. (Bisquerra, 2003, 2011).

Un autor muy actual es Marc Brackett (Brackett, 2019), en su libro *Permission to Feel* nos habla de que los niños emocionalmente equilibrados tienen una mayor capacidad de atención y memoria además de regular mejor el estrés lo que lleva a un ambiente de aula más positivo y un mejor rendimiento académico.

Otros autores como Pérez, C. y Asensi, C. (2021) afirman la gran importancia que tiene que los estudiantes perciban seguridad y bienestar en las aulas; las sensaciones percibidas condicionan el desarrollo de vínculos sociales con sus compañeros y profesores, por ello los docentes debemos crear un espacio y un entorno que favorezca la convivencia y el aprendizaje diario, las investigaciones muestran como un buen clima de aula favorece el aprendizaje afectando la percepción de los estudiantes y profesores, su interacción y también sus emociones.

Daniel Goleman (Goleman, 1995) en sus libros de “*inteligencia emocional*” y “*La práctica de la inteligencia emocional*” menciona la importancia de un buen clima de aula para mejorar el rendimiento de los alumnos en la etapa de educación infantil. Según este autor, un ambiente positivo de aula favorece la regulación emocional de los alumnos, lo que mejora su capacidad de atención, su motivación y su rendimiento académico; también menciona que las emociones tienen una gran influencia en la memoria y en el aprendizaje de los niños ya que los alumnos que experimentan estrés, ansiedad o algún tipo de miedos en el aula, pueden tener bloqueos cognitivos haciendo que la adquisición de los conocimientos sea de una mayor dificultad.

5.10 Teorías del desarrollo emocional

Modelo de Salovey y Mayer (1990)

Según este modelo el desarrollo de la inteligencia emocional, ésta pasa por:

1. la percepción de las emociones, definida como la capacidad de percibir nuestras propias emociones y la de los demás; 2. Asimilación emocional *que es la habilidad de sentir y expresar las emociones*; 3. La comprensión emocional *entendida como la destreza de saber apreciar los significados emocionales a través del tiempo*; y 4. La reflexión emocional *que no es más que la habilidad de estar abierto a las emociones y sentimientos propios, la de los demás, de modularlos, comprenderlos y estar siempre dispuesto al crecimiento personal*.

Modelo de Bar-On (1997)

El modelo de IE de Bar-On, comprende aspectos tanto individuales como sociales para el desarrollo de la inteligencia emocional. Según este autor, la persona debe desarrollar cinco aspectos principales: 1. Lo intrapersonal, *que abarca la auto comprensión emocional*,

asertividad, auto concepto, autorrealización e independencia. 2. Lo interpersonal, que involucra la empatía, responsabilidad social, relaciones interpersonales y el control de los impulsos. 3. Manejo del estrés, referido a la tolerancia al estrés y el control de los impulsos. 4. Adaptabilidad vinculado con las habilidades de resolución de problemas, toma de decisiones, comprensión de la realidad y flexibilidad; y 5. Estado de ánimo que alude a la capacidad de mantenerse optimista y feliz ante las diferentes situaciones del medio.

Modelo de Goleman (1995)

Para este autor, el desarrollo de la inteligencia emocional consta de cinco etapas:

1. El autoconocimiento, 2. La gestión emocional, 3. la automotivación, 4. La empatía y la 5, que se refiere a las relaciones interpersonales.

El modelo de Goleman es bastante completo, toca el ámbito educativo de manera muy superficial al plantear la alfabetización emocional como una visión de la tarea que debe cumplir la escuela, convirtiéndose en un agente de gran importancia en la sociedad.

Modelo de Fernández-Berrocal y Extremera (2001; 2006)

Según los autores, la IE se puede desarrollar y optimizar a partir de la práctica de las habilidades emocionales. Dichas habilidades pueden ser medidas a través de los test de IE.

Fernández-Berrocal y Extremera (2001, 2006) desarrollaron un test de auto informe de inteligencia emocional denominado TMMS-24, que es una versión reducida de 24 ítems del instrumento original de TMMS de Salovey y Mayer. El objetivo de este cuestionario es evaluar aspectos intrapersonales que permitan atender, comprender y reparar los propios estados emocionales en el cual se evalúan tres dimensiones (8 ítems por cada factor):

1. La atención emocional, *que hace referencia al grado en el que las personas prestan atención*

a sus propias emociones. 2. La claridad emocional que alude a la percepción que cada persona tiene de sus propias emociones. 3. La reparación emocional referida a la capacidad de interrumpir y regular los estados emocionales negativos y prolongar los positivos

5.11 Experiencias llevadas a cabo en las aulas de educación infantil.

Hay grandes maestros de educación infantil que han implementado planes de intervención emocional en sus aulas de tres a seis años para mejorar el clima de aula.

Programa “educación emocional de 3 a 6 años”

En el curso 2016/2017, concretamente en el colegio CEIP Bilingüe Pérez de Hita (Murcia) participó en el programa “educación emocional de 3 a 6 años” desarrollado por Bisquerra (2010).

El programa se centra en desarrollar competencias emocionales y sociales en los alumnos de educación infantil. Se obtuvieron resultados muy significativos en dichas competencias mejorando la capacidad para reconocer y gestionar sus emociones lo que llevó a un ambiente de aula más positivo.

La evaluación de dicho programa fue mediante la observación sistemática y pruebas de competencias emocionales (diarios reflexivos del profesorado, cuestionarios tanto a las familias como a los docentes y pruebas) usándose rúbricas basadas en el modelo de Bisquerra para medir la capacidad de los niños en el reconocimiento y regulación de las emociones.

Programa Piloto de Educación Socioemocional

Este programa se ha implementado en la (Comunidad de Madrid, 2021) con unos 3.000 alumnos del segundo ciclo de educación infantil, mediante la realización de tres sesiones

semanales de media hora, utilizando libros de cuentos originales y actividades adaptadas a las nuevas tecnologías para fomentar la educación emocional.

Programa “Educar para Ser”

“Educar para Ser” es un programa desarrollado en el colegio Miralmonte, Cartagena; aplicado desde la etapa de infantil hasta sexto de primaria, su objetivo principal es la mejora de la capacidad de autorregulación en los niños.

Programa “Emociona2”

Llevado a cabo en el CEIP Antonio Machado, Fuenlabrada; reconocido por el Ministerio de Educación por su labor en la promoción del bienestar emocional en los centros de infantil y primaria; el programa mencionado se centra en el desarrollo de competencias emocionales a través de actividades propuestas en el currículo escolar.

“Mar en calma”

Programa desarrollado en CEIP Dama de Guardamar, Alicante; reconocido por el Ministerio de Educación por su contribución al bienestar emocional en la etapa de infantil y primaria; dicho programa incluye actividades que fomentan la calma y la gestión emocional en el entorno escolar

5.12 Instrumentos de medida

5.12.1 Medida inteligencia emocional

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2003) En las investigaciones educativas se emplean tres procedimientos de evaluación de la Inteligencia Emocional:

1. Medidas de auto – informe, Los instrumentos están compuestos por enunciados cortos en los que el alumno evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en

determinadas habilidades emocionales. Este indicador se denomina “índice de inteligencia emocional percibida o auto - informada” y nos informa de las creencias de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y controlar sus emociones (Extremera y Fernández Berrocal, 2003);

2. Medidas basadas en la observación externa que como testifican se solicita la evaluación por parte de los compañeros de clase o el profesor para que nos dé su opinión sobre como el alumno es percibido con respeto a su interacción con el resto de compañeros, su manera de resolver los conflictos en el aula o bien su forma de afrontar las situaciones de estrés;

3. Medidas de ejecución, los participantes se les pide que cumplimenten un total de ocho tareas emocionales de diversa índole que recogen las habilidades del modelo.

MSCEIT

MSCEIT v. 2.0 (Mayer y Salovey, 1997). es un instrumento compuesto por 141 ítems, y diseñado para medir los cuatro factores del modelo: a) percibir emociones de manera eficaz, b) usar emociones para facilitar el pensamiento, c) comprender las emociones y d) manejar emociones. Proporciona una puntuación total, dos puntuaciones referidas a las áreas (experimental y estratégica), las puntuaciones referidas a las cuatro habilidades del modelo y, finalmente, las puntuaciones en cada una de sus subescalas.

PERVALEX

PERVALEX (Mestre et al., 2011) (*Percepción, valoración y expresión de las emociones en la etapa de educación infantil*) es una prueba que está desarrollada a través de PPT para ser presentada a los niños entre 3 y 6 años a través de una pantalla, con un total de 16 ítems.

Se pide a los alumnos que señalen en la pantalla en función de las instrucciones presentadas en cada una de las diapositivas.

Hay tres tipos de presentaciones: 1. Diapositiva para la evaluación de la capacidad del niño para percibir, valorar y expresar las emociones básicas. 2. Diapositiva para la evaluación de la capacidad del niño para percibir y valorar qué personaje se ajusta mejor al elenco de tres respuestas. 3. diapositiva para la evaluación de la capacidad del niño para percibir y valorar la emoción a través de la música.

Por otra parte, se le pide al profesorado rellenar un formulario con cinco cuestiones relacionadas con el grado de adaptación del niño, valorando del 1 al 6 los siguientes apartados, siendo:

1: Nada o casi nada, 2: Algo, 3: Medio, 4: Bastante, 5: Mucho y 6: Completamente.

FACE TEST

Este test, consiste en mostrar a los niños imágenes de rostros con distintas expresiones y pedirles que identifiquen que emoción representan cada una de las imágenes. Es utilizado para medir el reconocimiento emocional básico (Izard et al., 2008).

ESCALA LIKERT ADAPTADA

Una escala sencilla, adaptada para niños de educación infantil, se dan de tres a cinco opciones representadas cada una de ellas con caras tristes, neutras o felices para que ellos mismos valoren como se sienten ante determinadas situaciones. (Kemple et al., 2007).

CUESTIONARIO TEC (Test of Emotion Comprehension)

Instrumento diseñado por Pons y Harris (2000) para evaluar la comprensión de las emociones en niños entre 3 a 11 años de edad. Dicho cuestionario mide nueve componentes emocionales (*reconocimiento de las emociones, comprensión de causas externas, comprensión de deseos, comprensión de creencias, recuerdo emocional, regulación emocional, disimulo emocional, causalidad mixta de las emociones*).

5.12.2 Medida clima de aula

CLASS-K

Los dominios medidos con el otro instrumento de clima de aula denominado CLASS-K (Pianta, et al. 2008) son los siguientes:

Apoyo emocional, que a su vez se divide en: clima positivo, clima negativo, sensibilidad del educador y atención a las perspectivas de los estudiantes;

Organización de la clase, que a su vez se divide en: Manejo de la conducta, productividad y formato pedagógico de enseñanza.

Apoyo pedagógico, que a su vez se divide en: Desarrollo de los conceptos, calidad de la retroalimentación y lenguaje de modelado.

Escala de Evaluación de los Entornos infantiles ECERS (Early Childhood Environmental Rating Scale) (Harms y Clifford, 1980)

Escala creada en el año 1980 para evaluar las variables del contexto escolar y se empezó a aplicar en las aulas de educación infantil en los años 90 (Atkinson et al. 1993; Atwater y Morris, 1988; Blatchford y cols., 1986).

Esta escala engloba tanto aspectos interiores como exteriores del aula y analiza las interacciones producidas en la clase entre el docente y los alumnos, tanto en situaciones informales, como por ejemplo, el tiempo de entrada de los niños al centro; como en situaciones formales, como por ejemplo, los trabajos de clase; también mide el espacio físico del aula, la seguridad, el confort... la atención a la estimulación y desarrollo en todas las áreas (lenguaje, motricidad fina y gruesa, la creatividad, las habilidades sociales) y las necesidades que puedan tener los educadores (Harms y Clifford, 1980).

La escala está compuesta por cuarenta y tres indicadores distribuidos en siete áreas o subescalas de: cuidados personales, material y mobiliario, lenguaje, motricidad fina y gruesa, creatividad, desarrollo social, y necesidades de los adultos. Cada indicador se puntúa del 1 al 7.

6 Propuesta de intervención

6.1 Contextualización

Esta propuesta de intervención está diseñada para llevarse a cabo en Las Agustinas, un colegio concertado de la provincia de Valladolid, situado en C. del Puente Colgante, 75.

El colegio tiene un total de 1.170 estudiantes, cuenta con educación infantil (1º y 2º ciclo), educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato, distribuidos de la siguiente manera:

- Cuatro unidades en el primer ciclo de educación infantil.
- Nueve unidades en el 2º ciclo de educación infantil.
- Dieciocho unidades en educación primaria.
- Doce unidades en educación secundaria.
- Cuatro unidades en Bachillerato.

En general, todas las familias cuentan con un nivel socioeconómico medio-alto y la mayor parte de los estudiantes son procedentes de la provincia de Valladolid.

Los destinatarios a los que va dirigida esta propuesta de intervención son alumnos del 2º curso de educación infantil, un total de 22 alumnos (ocho niños y 14 niñas), que no presentan ningún tipo de dificultad en el aprendizaje, todos ellos tienen un buen comportamiento en el aula, aunque de vez en cuando, surgen conflictos que hay que solucionar al momento, la mayor parte de ellos se producen en el patio debido a que todavía no saben cómo expresar sus sentimientos, lo que implica que la mayor parte de las veces recurren al adulto en todo al mínimo conflicto que les pueda surgir.

Por ello, esta propuesta está hecha con el objetivo de que sean ellos mismos los que resuelvan sus propios conflictos sin la necesidad de recurrir a un adulto y sobre todo sin recurrir a la violencia, para que así, de manera implícita, el clima de aula mejore y con ello también el rendimiento académico de los estudiantes.

6.2 Objetivos

- Mejorar la resolución de conflictos que puedan surgir tanto en el aula como en el patio a través del diálogo y la expresión adecuada de las emociones que sienta el alumnado.
- Potenciar un buen clima de aula, basado en el respeto, la comunicación, la ayuda y el cariño.
- Mantener en el alumnado una autoestima media-alta.
- Mejorar el rendimiento académico de los alumnos.

6.3 Procedimiento y Metodología

El presente plan de intervención emocional está formado por un total de diez sesiones destinadas al alumnado de segundo de educación infantil, todas ellas orientadas a mejorar el clima de aula y el rendimiento académico de dichos educandos.

Cada una de las sesiones, contará con una evaluación que se realizaría a los alumnos a través de la observación sistemática en el aula además de una autoevaluación para el profesional que realice dicho plan.

Puesto que este estudio no se ha podido implementar, hablaremos de resultados esperados.

Para este estudio, se trabajará con tres grupos iguales en cuanto a edad y número, pero aplicando un diferente nivel de intervención a cada uno de ellos.

Se implantará la misma evaluación a los tres grupos, tanto al inicio como al final, con el objetivo de comprobar si este conjunto de sesiones alcanza los resultados esperados.

Tabla 1

Relación de las variables con las sesiones trabajadas

Rendimiento académico	Clima de aula
Variable 1: Motivación/ afecto.	Variable 4: Resolución de conflictos.
Variable 2: Autoestima.	Variable 5: Interacciones en el aula.
Variable 3: Atención.	

6.4 Actividades para desarrollar con materiales sesiones y temporalización.

6.4.1 Sesión 1: “Conozco mis emociones”

En el apartado Anexos, se encontrará una tabla con los objetivos y materiales de la sesión 1 (ANEXO 1).

“Conozco mis emociones”, es una sesión orientada, como dice el propio título a conocer cada una de las emociones.

Al llegar del recreo, se les planteará un “reto” a los alumnos: Para leer *el monstruo de los colores* es necesario que realicemos actividades que nos han puesto cada uno de los monstruos para conocerlos un poco más.

En la pantalla interactiva, podrán ver diapositivas con un reto por cada uno de los monstruos, cada uno de esos retos será una actividad, los alumnos tendrán que realizar un total de seis actividades para que se pueda leer el cuento mencionado.

1ª Actividad: Alegría

Los alumnos tendrán que buscar como dice en la diapositiva un objeto amarillo que se encuentre en el aula para luego decir una situación en la que ellos se sientan felices.

2º Actividad: Tristeza

En la diapositiva se encuentra un acceso directo a un juego de internet, sobre dicha emoción, que contendrá una serie de preguntas sobre la tristeza.

3º Actividad: Amor

Cada alumno tendrá a su disposición un corazón en blanco con el nombre de un compañero en la parte trasera, tendrán que pintarlo para posteriormente dárselo a la persona correspondiente, el motivo de poner el nombre detrás es para que ninguno de los alumnos se quede sin corazón.

4º Actividad: Ira

A través de un vídeo de YouTube centrado en la resolución de conflictos, los alumnos tendrán que resolver un conflicto ficticio centrado en el diálogo.

5º Actividad: Miedo

Para enfrentarse a un miedo común en el alumnado de educación infantil, los alumnos tendrán que transformar la cara de la diapositiva que les da miedo en otra cara diferente graciosa para que esa emoción desaparezca, lo harán a través del dibujo encima de la misma cara de la diapositiva, todo ello en la pantalla interactiva.

6º Actividad: Calma

Con ayuda de una canción relajante, los alumnos tendrán que tumbarse, cerrar los ojos mientras escuchan dicha canción y se imaginan en un lugar que les transmita calma, posteriormente se hablará de como se han sentido cada uno de ellos y que lugar se han imaginado.

7ª Actividad: “El monstruo de los colores”

Una vez realizadas las seis actividades y comprendidas dichas emociones, se procederá a leer el cuento de *“El monstruo de los colores”*

Relación con las variables trabajadas:

- Variable 1: Motivación / afecto.
- Variable 5: interacciones en el aula.

En el apartado Anexos, se encontrarán todos los recursos que se necesitan para realizar dicha sesión (ANEXO 2) a mayores de la evaluación y autoevaluación de dicha sesión (ANEXO 3)

6.4.2 2ª Sesión: “Paro, pienso y actúo”

En el apartado Anexos, se encontrará una tabla con los objetivos y materiales de la sesión 2 (ANEXO 4).

Como he mencionado anteriormente, uno de los problemas que hay en el aula, es la resolución de los conflictos ya que muchos de los alumnos no sabe expresar sus sentimientos hacia los demás para que estos consigan ponerse en su posición y juntos llegar a un acuerdo común sin entrar en conflicto; por ello, con esta actividad, se conseguirá que los estudiantes aprendan a resolver muchos de los conflictos que surgen en el día a día de manera autónoma, sin la necesidad de un adulto que les diga en todo.

1ª Actividad: Presentación del semáforo

Se presentará al alumnado un semáforo grande hecho de cartón: rojo (paro), amarillo (pienso), verde (actúo).

Posteriormente se explicarán situaciones cotidianas que ellos mismos viven a menudo en el patio (ej.: *Un compañero está jugando con la pelota que yo quiero, se la he pedido para jugar yo, pero no me la quiere dar*) se analizan los colores del semáforo:

Color rojo (paro): Me paro para no actuar de una manera de la que luego me pueda llegar a arrepentir.

Color amarillo (pienso): Pienso en una solución que pueda beneficiar tanto a mi compañero que tiene la pelota como a mí.

Color Verde (actúo): Le propongo a mi compañero jugar con él a la pelota para que los dos la tengamos y nos divirtamos juntos.

2º Actividad: Canción de las emociones.

Se enseñará una canción que relaciona los colores del semáforo con las emociones que pueden surgir ante cualquier conflicto, los alumnos la aprenderán con gestos.

La canción ha sido creada a través de inteligencia artificial “*Los colores del corazón*”

3º Actividad: Roles

El propósito de la actividad de “*roles*” es poner en práctica lo aprendido en las dos actividades anteriores.

Se le dará a los alumnos diferentes situaciones que a ellos les puedan pasar en su día a día y que sean conflictivas *como por ejemplo, mi amigo quiere jugar a un juego diferente al que yo le he propuesto.*

La organización de esta actividad será por parejas, a cada pareja se le asigna un conflicto que ellos mismos tendrán que solucionar, sin recurrir a la violencia ni a las malas palabras, intentando llegar a un acuerdo conjunto sin necesitar a ningún adulto que lo solucione.

4º Actividad: Botella de la calma

Cualquier tipo de conflicto produce siempre una situación de estrés, por ello, los alumnos harán una botella de la calma que agitarán de una manera tranquila cuando piensen que la situación del conflicto les sobrepasa.

Cada uno de los alumnos creará su propia botella de la calma (con purpurina y agua) para que puedan usar cuando necesiten “parar” y respirar.

5º Actividad: Rincón del semáforo

Se habilitará un espacio tranquilo en el aula con el semáforo, cuentos, peluches y las botellas de la calma para que todos los alumnos puedan acudir a él cuando estén desbordados.

Relación con las variables trabajadas

- Variable 4: Resolución de conflictos
- Variable 5: Interacciones en el aula

En el apartado Anexos, se encontrarán todos los recursos que se necesitan para realizar dicha sesión (ANEXO 5) a mayores de la evaluación y autoevaluación de dicha sesión (ANEXO 6).

6.4.3 3º sesión: “La caja de logros”

En el apartado Anexos, se encontrará una tabla con los objetivos y materiales de la sesión 3 (ANEXO 7).

“Caja de logros” es una sesión orientada a reforzar la autoestima de cada uno de los alumnos, haciendo ver que todos tienen cosas buenas por las que deben sentirse orgullosos y contentos, también se fomenta y refuerza el compañerismo y el trabajo en equipo.

1º Actividad: Hilos llenos de emoción

Los alumnos se colocarán en el medio del aula haciendo un círculo grande, uno de ellos, tendrá un ovillo de lana, que lanzará a un compañero suyo acompañado de una frase positiva de él (ej.: *“tienes un pelo muy bonito”* o *“me gusta cuando jugamos juntos en el patio”*), seguidamente este nuevo alumno cogerá el hilo de lana y el ovillo, sin soltar el hilo, lanzará el ovillo a otro de sus compañeros, así sucesivamente hasta que todos los alumnos tengan un trozo de lana en la mano y formen entre todos una “tela de araña”

2º Actividad: “Maya y los colores”

Se leerá el cuento de “Maya y los colores”, un cuento que habla sobre la autoestima, a través de la protagonista *Maya*, los alumnos aprenderán a que no les tiene que afectar la opinión de los demás.

3º Actividad: “Manos a la obra”

Se les presentará cinco cajas de cartón a los alumnos (sin decorar), una caja por cada grupo, cada miembro del grupo tendrá que decorar la caja grupal como más le guste a cada uno, contarán con témperas, acuarelas, pompones, pegamento, pinceles para decorar la caja del grupo como más les guste.

4º Actividad “Cajas de logros”

Una vez realizadas las cinco cajas, cada miembro del grupo tendrá que meter durante una semana un “logro” que para él haya sido importante en ese tiempo, el viernes, se abrirán las cajas y se compartirán los logros de cada uno de los alumnos.

Relación con las variables trabajadas:

- Variable 2: Autoestima

En el apartado Anexos, se encontrarán todos los recursos que se necesitan para realizar dicha sesión (ANEXO 8) a mayores de la evaluación y autoevaluación de dicha sesión (ANEXO 9)

6.4.4 4ª sesión: Secuencias emocionales

En el apartado Anexos, se encontrará una tabla con los objetivos y materiales de la sesión 4 (ANEXO 10).

“Secuencias emocionales” es una sesión orientada hacia la atención de los alumnos, para ello, se ha empleado el uso de diferentes pictogramas con lo que irán trabajando de manera conjunta y creando secuencias coherentes.

1ª Actividad: Cuento colectivo

Entre todos los alumnos tendrán que crear una historia ellos mismos de manera conjunta, dicha historia tendrá que estar relacionada con una serie de pictogramas, que se habrán preparado previamente, estos mismos tendrán que ver con diferentes emociones y situaciones de la vida cotidiana, propia a su edad.

Todos ellos tendrán que mantener una atención sostenida a lo largo del “cuento colectivo” para que nuestra nueva historia cobre sentido.

2ª Actividad: Secuencias emocionales

Por parejas, tendrán que ordenar las diferentes imágenes (previamente preparadas por el docente) para crear una situación con sentido

3ª Actividad: Mimos

Por parejas, tendrán que recrear una situación, previamente visa en las anteriores actividades a través de mímica, empleando su lenguaje no verbal, para que el resto de los alumnos adivinen la situación correcta.

Relación con las variables trabajadas:

- Variable 3: Atención

En el apartado Anexos, se encontrarán todos los recursos que se necesitan para realizar dicha sesión (ANEXO 11) a mayores de la evaluación y autoevaluación de dicha sesión (ANEXO 12)

6.4.5 5ª sesión: “El jardín de la alegría”

En el apartado Anexos, se encontrará una tabla con los objetivos y materiales de la sesión 5 (ANEXO 13).

“Jardín de alegría”, pretende trabajar con los alumnos de cuatro años, una emoción que ya es para ellos conocida, la alegría, puesto que está trabajada en sesiones anteriores.

En asamblea, se les hablará a los alumnos de un jardín en el que todo el mundo estaba alegre, ellos mismos serán los que mencionen uno a uno algún elemento que tiene que estar en ese jardín.

Se explicará a los alumnos, que, durante el día, el aula se convertirá en el “*jardín de la alegría*”, jardín que tendrán que crear ellos mismos a través de una serie de actividades.

1ª actividad: El buzón del jardín

Todos los alumnos trabajarán en equipo para decorar juntos un el “buzón del jardín”, una vez decorado, cada uno de ellos meterá en él, de manera anónima un mensaje para uno de sus compañeros con el objetivo de que, al abrir nuestro buzón al finalizar la jornada escolar cada uno de ellos tenga en su cara una gran sonrisa.

2ª actividad: Poción de la alegría

En esta actividad se contará con la ayuda de las familias, puesto que cada uno de los alumnos tendrán que traer fotos en formato pequeño, de elementos, personas, juguetes o lugares con los que ellos se sientan alegres.

En el aula, contarán con un tarro grande de cristal, en el cual, cada uno de ellos irá saliendo a explicar a los demás compañeros el motivo de la elección de sus fotos y procederá a meter cada una de ellas en la poción (el tarro de cristal), seguidamente, irán pasado uno a uno por la poción de la alegría compartiendo con el resto de los compañeros sus experiencias vividas.

3ª actividad: Sembramos alegría

Cada alumno, decorará una pequeña maceta con caras felices, o diferentes elementos que para ellos expresen alegría, posteriormente pondrán las semillas, la tierra y el agua (necesario para que la flor crezca) se les pedirá a los niños que cada vez que rieguen su planta mencionen algo que a ellos les ha hecho feliz durante ese día, posteriormente se les explicará que va a crecer una flor preciosa gracias a los cuidados que le han dado y a la sonrisa de cada uno de ellos

Relación con las variables trabajadas:

- Variable 1: motivación / afecto.
- Variable 5: interacciones en el aula.

En el apartado de Anexos, se encontrará la evaluación y autoevaluación de dicha sesión (ANEXO 14)

6.4.6 6º sesión: “Me pongo los zapatos”

En el apartado Anexos, se encontrará una tabla con los objetivos y materiales de la sesión 6 (ANEXO 15).

“Me pongo los zapatos” es una sesión en la que se pretende que los alumnos de cuatro años se pongan en el lugar del otro, lo que implica además conocer las emociones en los demás, provocando que la relación entre los miembros de la clase esté basada en el respeto hacia los demás.

1º Actividad: me siento mal

Se hará una dinámica de inicio. a través de una asamblea, en la que, junto con la maestra, los alumnos irán diciendo momentos en los que ellos se han sentido mal a causa de algún compañero o persona *me he sentido mal cuando mi amigo me dijo que no me dejaba jugar con él en el recreo.*

Con lo que se pretende presentar la idea “me pongo los zapatos” como metáfora para entender las emociones en los demás.

2º Actividad: “Zapatitos mágicos”

“Zapatitos mágicos” es un cuento de Farrés Jaume en el que se aborda el tema y significado de la empatía a través de las dos protagonistas de esta historia, Ana y Martina, Ana, se ríe de Martina por su aspecto físico, hasta que un día, su profesora les dijo que se cambiaran los zapatos entre ellas, al principio no lo entendieron, pero cuando hicieron caso a la maestra Ana se convirtió en Martina y Martina en Ana, lo que hizo que ambas amigas pudieran entender el significado de la empatía, poniéndose en el lugar de los demás.

3º Actividad: “quitando zapatos”

La siguiente actividad consiste en que los alumnos, reflexionen en cómo se sentirían sus compañeros en distintas situaciones incómodas que le generan tristeza, para ello todos los alumnos se sentarán en el suelo haciendo un círculo, una vez sentados se quitarán los zapatos, seguidamente los 22 pares de zapatos se pondrán en medio del círculo.

Ahora los alumnos, con los ojos cerrados cogerá un par de zapatos (si la maestra ve que el alumno que sale coge sus propios zapatos, le pedirá que repita este paso, ya que un alumno no puede tener sus propios zapatos).

4º Actividad: “camino con tus zapatos”

Esta cuarta actividad, está relacionada con la tercera, la maestra nombrará a uno de los alumnos, este preguntará de quién son los zapatos que lleva puestos en ese momento, se le pedirá al alumno que imagine que es esa persona.

El alumno tendrá que andar unos pasos con los zapatos del compañero en base a determinadas situaciones imaginarias que diga la maestra en es instante.

Sus amigos no le han dejado jugar hoy en el patio con ellos (el alumno que lleva el par de zapatos se imagina que es el compañero y andará de manera triste)

Una amiga la ha dicho lo bonito que tiene hoy el pelo (el alumno que lleva el par de zapatos se imagina que es la compañera y andará de manera contenta)

5º Actividad: “El dado zapatero”

Esta actividad está relacionada con la anterior, los alumnos ya saben a quién pertenece el par de zapatos que llevan puestos.

Habrà un dado en el que en cada cara se encuentre una emoción diferente (*alegría, tristeza, miedo, amor y asco*) también se encontrarán diferentes tarjetas esparcidas por el suelo, cada una de ellas, con un dibujo que exprese una de esas emociones mencionadas anteriormente.

El alumno tirará el dado y en base a la emoción que le salga, cogerá una tarjeta u otra, siempre imaginándose que es la persona de los zapatos que lleva en ese momento.

Relación de la sesión con las/ la variable:

- Variable 5: Interacciones en el aula.
- Variable 1: Motivación-afecto.

En el apartado Anexos, se encontrarán todos los recursos que se necesitan para realizar dicha sesión (ANEXO 16) a mayores de la evaluación y autoevaluación de dicha sesión (ANEXO 17)

6.4.7 7º sesión: me gusto como soy

En el apartado Anexos, se encontrará una tabla con los objetivos y materiales de la sesión 7 (ANEXO 18).

“Me gusta como soy” pretende conseguir mejorar la autoestima de cada uno de los alumnos, así como una imagen positiva de ellos mismos a través de una serie de actividades.

1ª Actividad: la pequeña luciérnaga

Se leerá a los alumnos la historia de “La pequeña luciérnaga” la cual, al principio tenía una baja autoestima a causa de compararse con los demás, por lo que no quería salir a volar al anochecer, hasta que un día su abuela la explicó que cada uno tiene luz propia y no debe hacer comparaciones, lo que hizo que la pequeña luciérnaga saliera a volar cada noche de nuevo junto a su familia.

2ª Actividad: Lo que me gusta de ti

De manera voluntaria, los alumnos irán saliendo al medio del aula para que sus compañeros digan aspectos o cosas bonitas de él *me gusta mucho jugar contigo, te quedan muy bien las gafas...*

Acto seguido, el alumno voluntario, responderá a su compañero con una cualidad que le guste de él. *A mi, me gusta hablar contigo, tú eres muy divertido*

3ª Actividad: mi silueta

Cada uno de los alumnos tendrá un folio en el que tendrán que dibujar cada uno su propia silueta, coloreando únicamente las partes que más les gustan de ellos mismos.

Finalmente, los dibujos se pondrán en común, siendo ahora el resto de los compañeros los que digan lo que al dibujo le falta por colorear porque para ellos es bonito.

Relación de la sesión con las/ la variable:

- Variable 2: autoestima

En el apartado Anexos, se encontrarán todos los recursos que se necesitan para realizar dicha sesión (ANEXO 19) a mayores de la evaluación y autoevaluación de dicha sesión (ANEXO 20)

6.4.8 8º sesión: *Un globo en mí*

En el apartado Anexos, se encontrará una tabla con los objetivos y materiales de la sesión 8 (ANEXO 21).

Muchas veces, para tener una atención focalizada, es necesario relajarse y calmarse para volver a conectar, es por ello, por lo que, en este conjunto de actividades se va a trabajar con la respiración de los alumnos, aprender a controlarla y aprender a relajarse.

1ª Actividad: Un globo en mí

Se pedirá a cada uno de los alumnos que imaginen que tienen un globo en su barriga, este, se infla y se desinfla a través de cada una de sus respiraciones.

Los alumnos inhalan por la nariz, sintiendo como su pecho su barriga se llena de aire, tras realizar esta pequeña actividad, se debatirá con el grupo acerca de lo que ha sentido cada uno de ellos y en que situaciones lo pueden realizar.

2ª Actividad: Contrastes

Los alumnos caminarán por el aula libremente, cuando empiece la música comenzarán a bailar, cuando esta pare, cada alumno tiene que realizar el ejercicio aprendido anteriormente

para relajarse, calmarse y, sobretodo, volver a estar atentos a la siguiente actividad, se dejarán cuatro minutos para que realicen este último paso de y la atención posterior sea máxima.

3º Actividad: encuentra mi par

Con esta actividad, se pretende que los alumnos vean por ellos mismos que es más fácil realizar cualquier tipo de juego/ actividad si se mantiene una buena atención, para ello se hará un memory de emociones, en el cual, las tarjetas contengan expresiones faciales que expresen tristeza, alegría, miedo y enfado.

Relación de la sesión con las/ la variable:

- Variable 3: atención.

En el apartado Anexos, se encontrarán todos los recursos que se necesitan para realizar dicha sesión (ANEXO 22) a mayores de la evaluación y autoevaluación de dicha sesión (ANEXO 23)

6.4.9 9º sesión: Cambio el final

En el apartado Anexos, se encontrará una tabla con los objetivos y materiales de la sesión 9 (ANEXO 24).

1ª Actividad: ¿conflicto?

De manera colectiva, se hablará con los alumnos sobre lo que es un conflicto, basándonos en su experiencia previa *¿habéis tenido alguna vez un conflicto? ¿por qué? ¿cómo lo habéis solucionado?* esta actividad se basa en la comunicación entre todos los integrantes del aula, la escucha y la reflexión.

Se enfatizará en que los conflictos son algo normal, pero hay que aprender a resolver un conflicto sin pelear *¿es lo mismo un conflicto que una pelea?*

2ª Actividad: Cambiando el final

Los alumnos escucharán una situación conflictiva, la cual ha terminado en pelea y enfado.

Se preguntará a los alumnos si la historia que han escuchado ha terminado bien para alguno de los protagonistas y el por qué de esto mismo.

Entre todos, tendrán que llegar a un final conjunto en el cual este conflicto se solucione de una manera pacífica.

3ª Actividad: Rayuela conflictiva

Esta tercera actividad, es una adaptación al juego de la rayuela, en el que los alumnos escucharán antes de empezar un conflicto base, narrado por la maestra.

Deberán saltar sobre las tarjetas adecuadas que estarán colocadas en el suelo, cada una de ellas, representará una manera adecuada o no, de resolver un conflicto de manera pacífica.

4º Actividad: Mi conflicto

Se le pedirá a cada alumno que en un folio realice un dibujo de alguna situación en la que él ha vivido cualquier tipo de conflicto, posteriormente, de manera aleatoria, varios alumnos explicarán a todos sus compañeros el conflicto que han vivido y como pudieron solucionar.

Relación de la sesión con las/ la variable:

- Variable 4: Resolución de conflictos

En el apartado Anexos, se encontrarán todos los recursos que se necesitan para realizar dicha sesión (ANEXO 25) a mayores de la evaluación y autoevaluación de dicha sesión (ANEXO 26)

6.4.10 10ª sesión: Cuerda de sueños

En el apartado Anexos, se encontrará una tabla con los objetivos y materiales de la sesión 10 (ANEXO 27).

1ª Actividad: Cuerda de sueños

En esta primera actividad, cada uno de los alumnos tendrá que dibujar en un cuarto de folio, un sueño que desea hacer realidad, posteriormente, cada uno de los sueños se colgarán uno por uno en una cuerda, como representación de símbolo de unión.

Tras realizar los dibujos, los alumnos irán explicando su sueño y mencionarán a un compañero del aula, para que le ayude a hacerlo realidad.

2ª Actividad: Juntos es mejor

Entre todos los miembros de la clase, tendrán que debatir sobre un sueño común para todos ellos, al igual que la manera de hacerlo realidad, cuando hayan realizado este paso, en un papel continuo, todos ellos dibujarán el sueño de la clase.

3ª Actividad: soy capaz

Los alumnos se sentarán en círculo, uno a uno irá diciendo algún aspecto de él mismo por lo que se siente capaz *soy capaz de...* y también una capacidad de otro compañero, seguidamente este nuevo compañero realizará el mismo paso *soy capaz de...*

4ª Actividad: Mural de clase

Se habilitará un lugar en el aula, en el que haya un mural en blanco, los alumnos traerán fotos de ellos mismos haciendo alguna actividad que les apasione y se sienta muy feliz realizándola, o logros de cada uno de ellos, cuando el mural esté lleno, cada alumno comentará sus fotos junto a sus pequeños logros.

Relación de la sesión con las/ la variable:

- Variable 2: Autoestima
- Variable 5: Interacciones en el aula
- Variable 1: Motivación/ afecto

En el apartado de Anexos, se encontrará la evaluación y autoevaluación de dicha sesión (ANEXO 28)

Poniendo final a las sesiones, en Anexos se encuentra una tabla en la que se podrá ver con mayor facilidad una recopilación de las variables por sesiones (ANEXO 29)

6.5 Medidas y evaluación de la intervención: instrumentos y destinatarios.

Cuando se aplican.

Para evaluar la efectividad de este plan de intervención emocional, se comparan tres grupos. Se recuerda que dicho plan no ha sido implementado en realidad lo cual significa que toda la información presentada a continuación son previsiones.

Grupo A: Grupo formado por 22 alumnos de 2º de educación infantil que recibirían todas las sesiones completas de este plan de intervención emocional orientadas a mejorar el rendimiento académico y el clima de aula en dicho alumnado.

Grupo B: Grupo placebo, formado por 22 alumnos de 2º de educación infantil que recibirían algunas charlas relacionadas con la alimentación, sin estar relacionadas con el plan de intervención emocional propuesto; dichas charlas tendrían un calendario paralelo al del grupo A.

Grupo C: Este grupo también estaría formado por 22 alumnos de cuatro años que, a diferencia de los dos grupos anteriores, seguirán con sus tareas ordinarias, sin ningún tipo de intervención.

Todos los grupos serán evaluados antes y después de dicha intervención con el mismo instrumento, dos rúbricas cuyos resultados se obtendrán de la observación sistemática de dicho alumnado.

Dichas rúbricas, la primera para evaluar el rendimiento académico y la segunda para evaluar el clima de aula. (ANEXO 30 Y 31) respectivamente.

6.6 Resultados (esperados si no se puede aplicar)

Los resultados que se prevén en el grupo A serían mejores en todos los ítems mencionados, tanto en la evaluación referida al rendimiento académico como referida al clima de aula, puesto que a través de cada una de las sesiones mencionadas anteriormente habrán adquirido nuevas técnicas y conocimientos que les serán útiles tanto en el clima de aula como en el rendimiento académico.

Este alumnado será capaz tras finalizar las 10 sesiones propuestas de: afrontar un conflicto y saber resolver éste mismo sin resolverlo a través de la violencia, gestionar cada una de sus emociones, entender que cada persona es diferente, ponerse en el lugar de los demás, mejorar su autoestima y emplear técnicas de relajación para volver a mantener la atención frente a cualquier tipo de actividad futura.

Por otra parte, los 22 alumnos que forman el grupo B podrían mejorar los resultados académicos debido a que la intervención realizada con ellos aborda un aprovechamiento del tiempo además de dedicarles atención, lo que aumentaría la motivación en éstos mismos. En cuanto al clima de aula, no se espera una mejora significativa.

Por último, el grupo C, no debería tener mejores resultados que el grupo A y B ni en el rendimiento académico, como tampoco en el clima de aula.

6.7 Discusión, conclusiones, puntos fuertes y limitaciones

Si los resultados esperados se pudieran verificar, podríamos constatar la validez que es necesario incluir programas y actividades que trabajan las emociones e introducir mejoras en el mismo.

Se estima que la propuesta de un grupo placebo es una aportación interesante ya que, el transmitir ilusión, actividad y objetivos adicionales, siempre supone un incentivo y una mejora de la motivación, además de un factor de relación y de mejora de grupo.

Soy consciente de que, aun implementándose, es una muestra muy reducida, que no permitiría valorar las diferencias individuales, los tipos de necesidades educativas y otras variables que suelen tener impacto en los resultados.

7 Referencias bibliográficas

Ajuntament de Barcelona. (2023). *Educación emocional escolar para niños y niñas de 3 a 5 años*. <https://ajuntament.barcelona.cat/digital/es/actualidad/noticias/educacion-emocional-escolar-para-ninos-y-ninas-de-3-a-5-anos-1058303>

Alonso Tapia, j. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. EDEBE, Barcelona.

Anzelin I, Marín A, Chocontá J. (2020). Relación entre la relación y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Revista Sophia*, 16(1), 2. doi:<https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>

Atkinson, P., Delamont, S., Hammersley, M. (1993). Qualitative research traditions, in M. Hammersley (Ed.), *Educational Research: current issues. Vol 1*. London, PCP Open University.

Atwater, J.; Morris, E. (1988). Teachers' instructions and children's compliance in preschool classrooms: a descriptive analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 21, pp. 157-167.

Barbera, E. & Molero, C. (1996). *Motivación social*. En: Garrido, I. (Ed.). *Psicología de la motivación* (pp. 163-194). Madrid: Síntesis.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-HealthSystems

Barreiro A. (2018). Estrategias didácticas para el logro de los aprendizajes esperados. *Centro de investigación educativa y capacitación institucional S. C*, 5. http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_didacticas_para_el_logro_de_aprendizajes_esperados_en_la_educacion_basica1_0.pdf

Baweja, R., Mattison, R. E., & Waxmonsky, J. G. (2015). Impact of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder on School Performance: What are the Effects of Medication? *Pediatric Drugs*, 17(6), 459–477. <https://doi.org/10.1007/s40272-015-0144-2>

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R. (2011 a). La educación emocional. *Padres y Maestros*, 337, 5–8. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Bisquerra, R. (2011 b). Educación emocional: *Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. y Pérez, Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297

Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Preal*, 1, 174-177.

Blatchford, P.; Burke, J.; Farquhar, C.; Plewis, I.; Tizard, B. (1986). A systematic observation study of children's behaviour at infant school. *Research Paper in Education*, 2 (1), pp.47-62.

Boujon, CH. & Quaireau, CH. (1999). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Narcea.

Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.

Breslau, J., Miller, E., Breslau, N., Bohnert, K., Lucia, V., & Schweitzer, J. (2009). The impact of early behavior disturbances on academic achievement in high school. *Pediatrics*, 123, 1472–1476. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1406>

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.

Colegio Miralmonte. (s.f.). *Educar para Ser: Proyecto de educación emocional*. <https://colegiomiralmonte.es/Proyectos/educar-para-ser/>

Cominetti, R., & Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20.

Comunidad de Madrid. (2021). *Ponemos en marcha un programa de educación socioemocional pionero en España*. <https://www.comunidad.madrid/noticias/2021/06/13/ponemos-marcha-programa-educacion-socioemocional-pionero-espana>

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: W.H. Freeman and Company.

Eccles, J. (2016). *The development of academic achievement and motivation*. *Educational Psychologist*, 51(4), 330-347. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1203476>

Ekman, P. (1972). *Emotion in the human face*. Cambridge University Press.

España. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. (2022). *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, 13418-13451. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>

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. Recuperado el 10/03/2013 en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006): «Emocional Intelligence as Predictor of Mental, Social, and Physical Health in University Students». *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 9 (1), 45-51.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2003). *Perceived emotional intelligence, psychological adjustment and academic performance*. Manuscrito remitido para publicación.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, P. (2001). ¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *Research Gate*, 1-14.
https://www.academia.edu/30728469/_Es_la_Inteligencia_emocional_un_adeecuado_predictor_del_rndimiento_acad%C3%A9mico_en_estudiantes

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, P. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*. 12(2-3), 139-153.

https://www.academia.edu/30728469/_Es_la_Inteligencia_emocional_un_adequado_predictor_del_rendimiento_acad%C3%A9mico_en_estudiantes

Fernandez, M. (2023). AWEN *Centro de Psicología y Salud Emocional*. Obtenido de Emociones Básicas Primarias y Emociones Básicas Secundarias: <https://awenpsicologia.com/emociones-basicas-cuales-son-emociones-primarias-secundarias/>

Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.

Fredrickson, B. L. (2003). The Value of Positive Emotions. The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good en American Scientist 91(4), pp. 330-335.

Gallego, D., Alonso, C, Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Garbanzo, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación pública. *Revista Educación* 31(1), 43-63.

García Martínez, J., Fernández Ozcorta, E. J., Rodríguez Peláez, D. y Tornero Quiñones, I. (2013). Necesidades formativas en competencias socioemocional en el cuerpo docente. *E-Motion: Revista de educación, Motricidad e Investigación*, 1, 128-143. Recuperado de: <http://dianlet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=4707706>.

Garrido, M. et al. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico: la motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona:Kairós

González Blanco, R. (2004). Aprendizaje en el aula. Relaciones interpersonales. En E. González, yJ.A. Bueno: *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar* (pp.749-786). Madrid: Editorial CCS.

Harms, T., Clifford, D y Cryer, D. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York, Teachers College Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Ibarrola, B. (2014). La educación emocional en la etapa 0-3. *Tecnología Educativa*, 5(1), 1-11.

Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2008). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>

Jodar, P. O. (2023). *Escuela de líderes*. Obtenido de Emociones primarias y secundarias, ¿qué y cuáles son?: <https://www.inesem.es/revistadigital/educacion-sociedad/emociones-primarias-y-secundarias/#:~:text=%C2%BFCu%C3%A1les%20son%20las%20emociones%20primarias,e>l%20asco%20y%20la%20sorpresa.

Junta de Castilla y León. (2022). 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.
<https://bocyl.jcyl.es/html/2022/09/30/html/BOCYL-D-30092022-1.do>

Kemple, K. M., Oh, J. H., Kenney, E. M., & Smith-Bonahue, T. (2007). Preschool teachers' attitudes and practices toward emotional expression and social competence in children. *Early Child Development and Care*, 177(3), 311–338.

Labrador, F.J. (2011). Prólogo en Fernández Abascal. E.G. (coord). *Emociones positivas*. Madrid, España: Pirámide.

Lazarus, R.S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.

Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y emoción*. Manejo e implicaciones en nuestra salud. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Lewis M. (1992). The self in self-conscious emotions: commentary. En Stipek (Coord.), *Monographs of the society for research in child development*, 57, 85–95.

López, V., Bilbao, M., Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101

Marchena Gómez, R. 2005. El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Bordón. Sociedad española de la pedagogía*, 57 (4) 197

Martínez Muñoz, M. (1996). La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación. Tesis doctoral. Barcelona

Martínez, M., Buelga, S.M. y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Medina, A. (1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.

Mestre, J.M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. & González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *REIFOP*, 14(3) 37–54.

Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Marco para la buena enseñanza*. <https://www.mineduc.cl>

Ministerio de Educación, Chile (MINEDUC). (2017). Orientación. Apoyo técnico a los establecimientos educacionales en la apropiación e implementación de la Asignatura de Orientación. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/06/Asig-Orientacion-7%C2%BA-B-a-2%C2%BAM-2017-web.pdf>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Premios al bienestar emocional* 2024. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2024/10/20241023-premiosbienestaremocional.html>

Mora, J., & Sanguinetti, J. (2004). La evaluación en la educación: fundamentos, enfoques y prácticas. Editorial Universitaria.

Navarro, R., Rodríguez Gallego, M., Barcia, M. y Bravo, M. A. (2010). *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. Madrid: Dykinson.

Palou, S. (2008). Sentir y Crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Barcelona: Graó.

Peralta, M. V. (2020). Autorregulación emocional y su impacto en el rendimiento académico de la infancia. *Revista de Psicopedagogía*, 32(1), 45-58.

Pereira, M.L.N. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Revista Educación*, 34 (1), 31-53

Pérez, C. y Asensi, C.(2021). Cómo crear un clima de aula positivo. Actividades y técnicas de intervención.(Fran J. García-García). *Revista Española de Pedagogía*, 30.

Pérez-Archundia, E. y Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3),163-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811010>

Pérez, C., & Asensi, C. (2021). La evaluación en la educación: enfoques, prácticas y tendencias. Editorial Académica.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., y Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment ScoringSystem, Pre-k*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Pons, F., & Harris, P. L. (2000). Test of Emotion Comprehension: A study on the development of emotion understanding in children. *Cognition and Emotion*, 14(2), 297–320. <https://doi.org/10.1080/026999300378996>

Portellano, J. (2005). Introducción a la neuropsicología. McGraw-Hill.

Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos, M.J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention/Intervencion Psicosocial*, 20 (2), 5-12.

Rabiner, D., Carrig, M., & Dodge, K. (2016). Attention problems and academic achievement: Do persistent and earlier-emerging problems have more adverse long-term effects? *Journal of Attention Disorder*, 20(11), 946–957.
<https://doi.org/10.1177%2F1087054713507974>

Real Academia Española. (s.f.). *Emoción*. En Diccionario de la lengua española. Recuperado de <https://dle.rae.es/emoción>

Ríos-Lago, M., García, C., & Fernández, A. (2007). Factores que influyen en el rendimiento académico. *Revista de Psicología Educativa*, 22(3), 345-360

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: University Press.

Ruiz, R. O., Aguayo, J. E., Font, C. M., Municio, J. I. P., Majós, T. M., Goñi, J. O., y Hernández, A. M. (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (Vol. 11). Graó.

Rull, A. (ERW2020). *El periodico*. Obtenido de Emociones basicas: <https://www.elperiodico.com/es/ser-feliz/20191001/emociones-basicas-ser-feliz-7652361>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Sánchez, P. (2009). Formación del profesorado no universitario y Espacio Europeo de Educación Superior. *Avances en Supervisión Educativa*, 10. Consultado el día 1/5/2009 en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=318&Itemid=63.

Sebastián, V.H. (2012). Autoestima y autoconcepto docente / Self-esteem and teacher self-concept. *Phainomenon*, 1 (11), 23-34.

Sroufe, A. (2000). La naturaleza del desarrollo emocional. En A. Sroufe (Comp.): *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford.

Teruel, F. M., & Sanguinetti, A. M. (2004). *Diccionario de neurociencia*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=291675>

Valderrama, B. (2009). Desarrollo de competencias de mentoring y coaching. Madrid, España: Pearson.

8 Anexos

ANEXO 1: Objetivos y materiales sesión 1

Tabla 2

Objetivos y materiales de la sesión 1

Objetivo	<ul style="list-style-type: none">- Conocer las emociones alegría, tristeza, ira, calma, miedo y amor.- Trabajar de manera práctica cada una de estas emociones con el alumnado.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">- Cuento “El monstruo de colores”- Pantalla interactiva.- Diapositivas en PPT.- Corazones de papel.

ANEXO 2: Recursos para realizar la sesión 1 “Conozco mis emociones”

- Acceso a juego interactivo sobre la tristeza:
<https://wordwall.net/es/resource/73241407/emoción-tristeza>
- Acceso a vídeo Youtube sobre la ira:
https://www.youtube.com/watch?v=Y_e67kTNFH4
- Acceso a vídeo sobre la calma:
<https://www.youtube.com/watch?v=RKJ6hfxercw>
- Acceso al cuento monstruo de colores: https://youtu.be/___NmMOkND8g
- Acceso directo a diapositivas generales:
https://www.canva.com/design/DAGi8rL88CE/W3Jv9lEtRLVKgg3atSWHDg/view?utm_content=DAGi8rL88CE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=h274a1aa9a6

ANEXO 3: Evaluación y autoevaluación de la sesión 1

Tabla 4

Evaluación sesión 1

	Si	Algo	No
Han aprendido el significado de cada una de las emociones			
¿Se han sentido capaces a la hora de realizar cada actividad y con ello se han sentido motivados para seguir la sesión			
Han respetado los turnos de cada uno fomentando un clima de aula positivo			

Tabla 5

Autoevaluación sesión 1

	Si	Algo	No
Considero que la explicación en cada una de las actividades ha sido adecuada.			
He sabido mantener a los alumnos motivados			
La duración ha sido la correcta			

ANEXO 4: Objetivos y materiales sesión 2

Tabla 6

Objetivos y materiales sesión 2

Objetivo	<ul style="list-style-type: none">- Trabajar la manera adecuada para resolver conflictos cotidianos a través del diálogo.- Ponerse en el lugar del otro.- Llegar a un acuerdo.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">- Semáforo paro, pienso, actúo.- Botellas de plástico.- Agua.- Purpurina.- Tarjetas con diferentes conflictos cotidianos.

ANEXO 5 : Recursos para realizar la sesión 2 “Paro, Pienso y actúo”

- Acceso a canción de las emociones “Los colores del corazón”:

<https://suno.com/song/f95b3594-afa3-4d22-b17d-8cd262b06087?sh=ontevSwi5KXfpYCh>

- Acceso a “Roles”:

https://www.canva.com/design/DAGqB2P2RwU/0pRXU913L5w_ErJwZXcUWA/edit?utm_content=DAGqB2P2RwU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

ANEXO 6: Evaluación y autoevaluación de la sesión 2

Tabla 8

Evaluación sesión 2

	Si	Algo	No
Relacionan de manera adecuada las emociones en el semáforo.			
Se ha utilizado el diálogo como herramienta para resolver conflictos.			
No han requerido la intervención de un adulto a la hora de resolver los conflictos hipotéticos.			

Tabla 9

Autoevaluación sesión 2

	Si	Algo	No
Las diferentes situaciones ficticias que generaban un conflicto, han sido acordes a la edad de los alumnos.			
El tiempo empleado en cada una de las actividades ha sido el correcto.			
Se ha conseguido que los alumnos entiendan la manera correcta de resolver los conflictos a través del diálogo y la expresión de emociones, fomentando con ello un buen clima de aula			

ANEXO 7: Objetivos y materiales sesión 3

Tabla 10

Objetivos y materiales sesión 3

Objetivo	<ul style="list-style-type: none">- Mejorar la autoestima del alumnado a través de las emociones.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">- Ovillo de lana.- Cinco cajas de cartón.- Pinceles, acuarelas, pegamento, pompones y témperas.

ANEXO 8: Recursos para realizar la sesión 3 “La caja de logros”

- Acceso al cuento “Maya y los colores”:

<https://www.youtube.com/watch?v=8rQp-539pBg>

ANEXO 9: Evaluación y autoevaluación sesión 3

Tabla 11

Evaluación sesión 3

	Si	Algo	No
Los alumnos se han sentido bien a la hora de hacer las actividades.			
Logro de una autoestima- media alta al final de la sesión.			
Han comprendido cada objetivo propuesto en la sesión.			

Tabla 12

Autoevaluación sesión 3

	Si	Algo	No
Ha habido una buena organización en todas las actividades.			
La duración de cada actividad ha sido la correcta.			

ANEXO 10: Objetivos y materiales sesión 4

Tabla 13

Objetivos y materiales sesión 4

Objetivo	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollarla atención visual y auditiva.- Ordenar secuencias lógicas relacionadas con diferentes situaciones emocionales
Materiales	<ul style="list-style-type: none">- Flash cards secuencias emocionales.

ANEXO 11: Recursos para realizar la sesión 4 “Secuencias emocionales”

- Acceso a flash cards secuencias emocionales:

<https://viaaprende.com/product/secuencias-de-emociones-con-12-historias-di-235/>

ANEXO 12: Evaluación y autoevaluación sesión 4

Tabla 14

Evaluación sesión 4

	Si	Algo	No
Entre todos, han sabido crear una historia coherente.			
Han prestado atención en cada uno de los momentos, respetando también el turno de sus compañeros.			
Han realizado de manera correcta cada una de las secuencias emocionales.			

Tabla 15

Autoevaluación sesión 4

	Si	Algo	No
Las secuencias emocionales eran propias a su edad.			
Se ha conseguido mejorar la atención de alumnos al final de la sesión.			

ANEXO 13: Objetivos y materiales sesión 5

Tabla 16

Objetivos y materiales de la sesión 5

Objetivo	<ul style="list-style-type: none">- Trabajar de forma práctica la emoción “alegría”.- Trabajo en equipo.- Aumentar las interacciones en el aula
Materiales	<ul style="list-style-type: none">- Tarro grande de cristal.- Fotos traídas de casa.- Macetas, tierra y semillas.- Témperas y pinceles.- Buzón hecho de cartón.

ANEXO 14: Evaluación y autoevaluación sesión 5

Tabla 17

Evaluación sesión 5

	Si	Algo	No
Los alumnos han comprendido de manera práctica el significado de la alegría.			
Los alumnos se han sentido motivados a la hora de realizar las actividades			
Los alumnos han trabajado bien en equipo interaccionando entre ellos sin dar lugar a motivo de discusión			

Tabla 18

Autoevaluación sesión 5

	Si	Algo	No
La duración de cada una de las actividades ha sido la correcta.			

ANEXO 15: Objetivos y materiales sesión 6

Tabla 19

Objetivos y materiales sesión 6

Objetivo	<ul style="list-style-type: none">- Ponerse en el lugar de los demás.- Mejorar las interacciones entre los alumnos.- Entender emociones ajenas
Materiales	<ul style="list-style-type: none">- cuento: “zapatitos mágicos”- Dado de emociones.- Tarjetas con diferentes situaciones.

ANEXO 16: Recursos para realizar la sesión 6 “Me pongo los zapatos”

- Acceso al cuento “Zapatitos mágicos”:
https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/ceipsanfernandobornos/files/2023/12/3.DICIEMBRE_-Zapatitos-mágicos.pdf

ANEXO 17: Evaluación y autoevaluación sesión 6

Tabla 20

Evaluación sesión 6

	Si	Algo	No
Se han sabido poner en el lugar de los demás			
Han comprendido el significado de la empatía			
Han interiorizado el significado de la empatía para situaciones futuras			

Tabla 21

Autoevaluación sesión 6

	Si	Algo	No
Explicación de la metáfora “me pongo tus zapatos” acorde a la edad del alumnado			
Situaciones imaginarias acordes a la edad del alumnado			
Las tarjetas con situaciones emocionales acordes a la edad del alumnado			

ANEXO 18: Objetivos y materiales sesión 7

Tabla 22

Objetivos y materiales sesión 7

Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la autoestima en el alumnado. - Identificar cualidades propias y ajenas.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento “La pequeña luciérnaga” - Folios

ANEXO 19: Recursos para realizar la sesión 7 “Me gusto como soy”

- Acceso al cuento “la pequeña luciérnaga”:

<https://es.scribd.com/doc/172895266/LA-PEQUENA-LUCIERNAGA-cuento-autoestima>

ANEXO 20: Evaluación y autoevaluación sesión

Tabla 23

Evaluación sesión 7

	Si	Algo	No
Han comprendido el significado del cuento			
Se han sentido bien al escuchar cualidades suyas por parte de los demás compañeros.			
Han coloreado toda o casi toda su silueta			

Tabla 24

Autoevaluación sesión 7

	Si	Algo	No
El cuento ha sido el correcto para trabajar la autoestima en el alumnado.			

ANEXO 21: Objetivos y materiales sesión 8

Tabla 25

Objetivos y materiales sesión 8

Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar desde la relajación y la calma para mejorar su atención. - Atención sostenida.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Colchonetas - Música suave - memory - altavoz

ANEXO 22: Recursos para realizar la sesión 8 “Un globo en mí”

- Acceso a música para la actividad de “contrastes”, de ellos aprendí:

<https://www.youtube.com/watch?v=oPnWFgYdWbw>

- Acceso a memory “encuentra mi par”:

https://www.canva.com/design/DAFVmVjCyYI/M4NipvS8nwdJAQ1qO_8JN

[w/edit?utm_content=DAFVmVjCyYI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFVmVjCyYI/edit?utm_content=DAFVmVjCyYI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

ANEXO 23: Evaluación y autoevaluación sesión

Tabla 26

Evaluación sesión 8

	Si	Algo	No
Se han sabido relajar en la primera actividad			
Se ha notado un cambio significativo en los alumnos al realizar la 2ª actividad respecto al estado de calma y relajación			
El tiempo en resolver el memory ha sido el esperado			

Tabla 27

Autoevaluación sesión 8

	Si	Algo	No
La comparación del globo con la respiración ha sido efectiva			
El tiempo para que los alumnos vuelvan a mantener la atención ha sido el adecuado			

ANEXO 24: Objetivos y materiales sesión 9

Tabla 28

Objetivos y materiales de la sesión 9

Objetivo	<ul style="list-style-type: none">- Identificar aspectos negativos en un conflicto.- Reflexión sobre una situación conflictiva
Materiales	<ul style="list-style-type: none">- Tarjetas con diferentes maneras de solucionar un conflicto (buenas y malas)

ANEXO 25: Recursos para realizar la sesión 9 “Cambio el final”

- Acceso a situación conflictiva, actividad “Cambiando el final”:
https://www.canva.com/design/DAGqCLW08tU/uuD77gmQTyPtT0w4gZZf5w/edit?utm_content=DAGqCLW08tU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
- Acceso a tarjetas “Rayuela conflictiva”:
https://www.canva.com/design/DAGqCHhzPI0/B_iEgXHYiPMR2DZPninH2A/edit?utm_content=DAGqCHhzPI0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

ANEXO 26: Evaluación y autoevaluación sesión

Tabla 29

Evaluación sesión 9

	Si	Algo	No
Han sabido elaborar una solución adecuada para solucionar el conflicto			
Diferencian entre el conflicto y la pelea			
Resuelven el conflicto de manera pacífica			

Tabla 30

Autoevaluación sesión 9

	Si	Algo	No
El conflicto inicial era adecuado a la edad de los alumnos			
El tiempo en cada actividad era el adecuado			

ANEXO 27: Objetivos y materiales sesión 10

Tabla 31

Objetivos y materiales sesión 10

Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudarse unos a otros. - Mejorar el clima de aula. - Mejorar la autoestima en cada uno de los alumnos.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Folios - Cuerda larga - Pinzas - Papel continuo - Fotos

ANEXO 28: Evaluación y autoevaluación sesión 10

Tabla 32

Evaluación sesión 10

	Si	Algo	No
Los alumnos tienen un sueño en la vida.			
Ayudan a conseguir el sueño de los demás.			
Imagen positiva de sí mismos.			

Tabla 33

Autoevaluación sesión 10

	Si	Algo	No
Los alumnos se han sentido bien en todo momento.			
Actividades adaptadas a su edad.			

ANEXO 29: Recopilación de variables por sesiones

Tabla 34

Recopilación de variables por sesiones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Variable 1: Motivación - afecto	X				X	X				X
Variable 2: Autoestima			X				X			X
Variable 3: Atención				X				X		
Variable 4: Resolución de conflictos		X							X	
Variable 5: Interacciones en el aula	X	X			X	X				X

ANEXO 30: Rúbrica para evaluar rendimiento académico

Tabla 35

Evaluación rendimiento académico en base a las variables trabajadas

Rendimiento académico				
		Si	A veces	No
Variable 1: Motivación y afecto	1. Predisposición ante las actividades			
	2. Es curioso por aprender cosas nuevas.			
	3. Buena actitud frente a los desafíos.			
Variable 2: Autoestima	1. Imagen positiva de sí mismo			
	2. Confianza en uno mismo			
	3. Felicidad frente a los elogios			
Variable 3: Atención	1. Atención sostenida en las actividades que la requieren			
	2. Sabe como volver a focalizarse			

ANEXO 31: Rúbrica para evaluar el clima de aula.

Tabla 36

Evaluación del clima de aula en base a las variables trabajadas

Clima de aula				
		Si	A veces	No
Variable 4: Resolución de conflictos	1. Resolución de conflicto a través del dialogo.			
	2. Diferencia entre el conflicto y la pelea			
	3. Identifica sus emociones frente a los conflictos			
Variable 5: Interacciones en el aula	1. Es empático.			
	2. Trabajo en equipo			
	3. Espera su turno			