



¿CÓMO TRABAJAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN UN AULA DE 4 AÑOS?

Facultad Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

Autora: Méndez Payán, Andrea M.^a

Tutor: Pineda Alfonso, José Antonio

Grado: Educación Infantil

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Trabajo de investigación-acción con diseño y experimentación de actividades

Curso 2022-2023

RESUMEN

En los últimos años, la educación emocional ha ganado importancia debido a la necesidad de desarrollar habilidades y competencias emocionales en la sociedad. La educación emocional es un proceso que busca fomentar el desarrollo de las habilidades y competencias emocionales en los estudiantes, con el objetivo de mejorar su bienestar emocional, desempeño académico y emocional a lo largo del tiempo. La educación emocional se inicia en los primeros momentos de la vida y debe estar presente a lo largo de todo el ciclo vital. Los educadores pueden ajustar la implementación de la educación emocional en función de las necesidades y fortalezas de los estudiantes. Al fomentar la educación emocional en el aula, podemos ayudar a crear una sociedad más saludable y emocionalmente inteligente. El objetivo principal de este trabajo fin de grado consiste en el diseño de una propuesta de intervención educativa que desarrolle conceptos relacionados con la educación emocional como pueden ser la inteligencia emocional, la gestión y resolución de conflictos, la educación emocional en las normas de convivencia, etc.

PALABRAS CLAVES: Educación emocional, inteligencia emocional, investigación-acción, gestión y resolución de conflictos, normas de convivencia.

ABSTRACT

In recent years, emotional education has gained importance due to the need to develop emotional skills and competencies in society. Emotional education is a process that seeks to promote the development of emotional skills and competencies in students, with the aim of improving their emotional and academic well-being over time. Emotional education begins in the early stages of life and should be present throughout the entire life cycle. Educators can adjust the implementation of emotional education based on the needs and strengths of their students. By promoting emotional education in the classroom, we can help create a healthier and more emotionally intelligent society. The main objective of this end of degree Project is to design a proposal for an educational intervention that develops concepts related to emotional education such as emotional intelligence, conflict management and resolution, emotional education in coexistence norms, etc.

Contenido

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	4
2. MARCO TEÓRICO.	5
2.1 Educación emocional. Definición y relación con otros conceptos.	5
2.2 Constructo competencia emocional.	7
2.3 La inteligencia emocional.	9
2.4 La educación emocional como herramienta para la gestión y resolución de conflictos.	11
2.5 La educación emocional en las normas de convivencia.	14
2.6 Proyectos y programas educativos relacionados con la Educación Emocional.	16
3. DISEÑO METODOLÓGICO.	19
4. ANÁLISIS DE DATOS. RESULTADOS.	37
5. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES.	40
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	42

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

La educación emocional debe considerarse un tema transversal, como ya señalaba Bisquerra (2011). La educación emocional es una cuestión en la que pueden trabajar todo el profesorado y todo el alumnado en sus clases a lo largo de todo el currículum académico. Además, la educación en emociones o emocional es, quizá, una de las más importantes tareas pendientes en nuestra sociedad, prácticamente hasta la década de los noventa no se produce un avance significativo en su estudio. Para poder potenciar este asunto implica estrategias de prevención y alfabetización emocional necesarias a través del sistema educativo (Campillo Ranea, 2018, p.4)

Como bien indicaba el autor Bisquerra (2011), el sistema educativo está más interesado en enseñar conocimientos que en saber si los jóvenes estarán vivos la semana que viene para poderlos utilizar. Manifestaciones del analfabetismo emocional entre jóvenes en edad escolar con la depresión, ansiedad, estrés, desórdenes en la comida (bulimia, anorexia), suicidios, violencia, delincuencia, drogas, alcoholismo, etc. Todo ello, tiene una incidencia social preocupante y supone elevados costes económicos y humanos.

La decisión de este tema es debido a la necesidad que existe en el sistema educativo de tratar la educación emocional. Como ya nombraba Campos (2015), lo que aprendemos emocionalmente lo hacemos experimentando, sin una base que nos permita entender lo que vivimos. A su vez, señalaba la necesidad de que los adultos, ya sea padres o maestros, deben enseñar a los niños/as a darle el valor a sus propios sentimientos internos, primero reconocerlos y luego potenciarlos.

Una obra que se debe destacar en torno a este tema es el *leit motiv* que se dedica a prevenir los efectos de las emociones negativas. A esto Bisquerra (2011) le denomina respuesta a un déficit en la formación básica de la educación emocional.

En este trabajo se van a tratar diferentes cuestiones dentro del tema de la educación emocional como son la fuente de conflictos, ya que, desde las relaciones sociales, sea del tipo que sea, en la escuela, en la familia o en el ámbito profesional; los conflictos afectan a nuestros sentimientos. A su vez, la inteligencia emocional, debido a que, como señalaba Goleman (1995), se pone en manifiesto la necesidad de poner la inteligencia a la emoción. También, la competencia emocional y las normas de convivencia y normas de clase.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1 Educación emocional. Definición y relación con otros conceptos.

Se define la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que dispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” Bisquerra (2011).

El concepto “educación emocional” fue tratada por primera vez en la revista *Journal of Emotional Education* en el año 1966, fue editada en 1973 por el *Institute of Applied Psychology* de New York. Dicho término es abarcado por numerosos autores tales como Bisquerra (2007) en el que lo define como “un 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”.

Son muchos los autores, como Erickson, Brofenbrenner o Kohlberg que han establecido la importancia de las emociones, los sentimientos o las relaciones en el desarrollo personal del sujeto. Las emociones y los sentimientos son indispensables para la vida y las relaciones de los niños y niñas; sin embargo, no solo es necesario que los niños y niñas identifiquen las emociones o sentimientos, sino también deben aprender a controlarlos o expresarlos. Por naturaleza, los niños y niñas perciben sus emociones y vivencias de una manera absoluta que afecta a todas sus capacidades.

Por otro lado, Bisquerra (2011) sustenta la idea de que las emociones infantiles son mucho más ricas de lo que los niños son capaces de expresar. Ya que, la experimentación de la emoción antecede a la capacidad de expresarla. Los niños deben discriminar entre las emociones antes de ser capaces de nombrarlas. Bisquerra (2011) vuelve a apoyar la idea de que sobre los tres años los niños/as son capaces de distinguir a las personas apropiadas para tratar con propósitos distintos. A partir de los cuatro años, los niños son capaces de reconocer los sentimientos de los personajes de los cuentos que les explican. Por ejemplo, miedo, tristeza, ira. Por otro lado, (Albaladejo et al., 2014) diferencia cuatro emociones básicas como es: el miedo, la ira, la alegría y la tristeza. En contraposición, (Villanueva, 2014) define las siguientes emociones como:

- Miedo: Sensación de falta de recursos para afrontar una situación en concreto.

- Ira: Sensación que se diferencia cuando no se ejecuta una expectativa propia o alguien se pasa nuestros límites.
- Alegría: Apreciación de logro de metas con satisfacción.
- Tristeza: Pérdida de alguien o algo con un gran valor sentimental.

Como bien destaca Bisquerra (2011), rara vez se producen encuentros en los que se produzcan una sola emoción. Sin embargo, a efectos prácticos es indispensable analizar cada emoción de forma independiente. Se puede distinguir emociones básicas y emociones complejas. Las emociones básicas, también denominadas, primarias, en general se caracterizan por una expresión facial característica y una disposición típica de afrontamiento. Autores como Goleman (1995) clasifican las emociones básicas en ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión, vergüenza. Sin embargo, Fernández-Abascal (1997), añade otras emociones básicas a las ya mencionadas como es la ansiedad, asco, hostilidad, sorpresa, felicidad y humor. Por otro lado, las emociones complejas se derivan de las básicas. No presentan rasgos faciales característicos ni una tendencia particular a la acción.

Asimismo, Lazarus (1991) realiza una clasificación de las emociones como es que, las emociones negativas son el resultado de una evaluación desfavorable respecto a los propios objetivos, incluyendo ira, susto- ansiedad, culpa- vergüenza, tristeza, envidia- celos, disgusto. Las emociones positivas son el resultado de una evaluación favorable, incluyendo la felicidad, estar orgulloso, amor/afecto y alivio.

Sin embargo, Güell (2014) subraya la idea de que las emociones no son positivas ni negativas, simplemente existen emociones como consecuencia de la respuesta de la persona ante una situación. A partir de este hecho podemos dividir las emociones entre respuestas emocionales afectivas, útiles y adaptativas, así como respuestas emocionales no afectivas, poco útiles y adaptativas. Con esta idea, sustituye las palabras positivo y negativo por los conceptos útil y efectivo o inútil o poco efectivo. Es por ello, que desplaza el centro valorativo de bondad o maldad y hace hincapié en la eficacia de la respuesta emocional.

Mártin & Boeck (1997), autor que lanzó la cuestión de “¿para qué necesitamos las emociones?”, realizó diversos estudios en los que expone que se ha demostrado que aquellos individuos que carecen de la participación emocional a la hora de hacer un juicio de las situaciones les conducen a tomar decisiones incorrectas y la carencia de

emociones puede quebrantar el sentido común de las personas. La aplicación de las emociones inconscientemente o de manera intencionada proporciona la dimensión humana a nuestro día a día y hace comprensible para el resto de los individuos nuestra actuación social o profesional.

Una vez conocido el término “educación emocional” y su importancia en la etapa de Educación Infantil, nos adentramos en los conceptos que guardan relación con dicho concepto.

2.2 Constructo competencia emocional.

Para Bisquerra (2007) la competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos que provoca una variedad de consecuencias.

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, así es como lo define Goleman (1995), que lo divide en cinco dominios como es la autoconciencia emocional, el manejo de las emociones, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales.

En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales. Las competencias socioemocionales propuestas en Graczyk, y otros (2000), Payton, y otros (2000) y CASEL (2006), se pueden resumir en los siguientes términos:

1. Toma de conciencia de los sentimientos: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos.
2. Manejo de los sentimientos: capacidad para regular los propios sentimientos.
3. Tener en cuenta la perspectiva: capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los demás.
4. Análisis de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
5. Sentido constructivo del yo: sentirse optimista y potente al afrontar los retos diarios.
6. Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.

7. Cuidado: intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
8. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
9. Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
10. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar metas positivas y realistas.
11. Solución de problemas: capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.
12. Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
13. Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
14. Cooperación: capacidad para aguardar turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo.
15. Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
16. Negativa: capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse adecuadamente preparado.
17. Buscar ayuda: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados.

Gardner (2011) indica que son muchos los beneficios que aporta la Educación Emocional al alumnado como el aumento de las habilidades sociales y las relaciones interpersonales satisfactorias; la disminución de la violencia y agresiones; el incremento del rendimiento académico; la mejora de la adaptación escolar, social y familiar; la reducción de la ansiedad y el estrés.

2.3 La inteligencia emocional.

Aunque desde la Antigüedad Salovey y Mayer (1997) estudian conceptos cognitivos relacionados con las emociones, será a finales del siglo XX, en concreto, en 1990, cuando surge el concepto de inteligencia emocional de la mano de Peter Salovey y John Mayer. Ambos autores, en una definición de 1997, la describen como: la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad de acceder a y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual.

El concepto “inteligencia emocional” se encuentra muy ligado a la educación emocional, es por ello por lo que los psicólogos Peter Salovey y John D. Mayer definen la inteligencia emocional en cinco competencias principales:

- a) Conocimiento de las propias emociones.
- b) Capacidad de controlar las emociones.
- c) Capacidad de automotivarse.
- d) Capacidad de reconocimiento de las emociones de los demás.
- e) Control de las relaciones.

Más tarde, destacaron que la definición de inteligencia emocional es que consiste en el diálogo entre la inteligencia y la emoción. Este diálogo entre razón y emoción no implica actual, lógica y fríamente. La inteligencia emocional dará una respuesta emocional adecuada al contexto. A su vez, este concepto implica que es una capacidad que se puede educar, cambiar, desarrollar y mejorar, como otras habilidades intelectuales.

Asimismo, para contrastar la información anterior con las ideas de los autores, encontramos a Daniel Goleman (2018), planteó que la inteligencia emocional era el factor esencial en el éxito de las personas en la vida, además, refleja en una entrevista que, para él, la inteligencia emocional las relaciona con las habilidades que presenta cada persona. También, destaca que el objetivo fundamental de este concepto es el de conocer cómo ser inteligentes en relación con nuestras emociones. A su vez, señala que existen cuatro puntos fundamentales dentro de la inteligencia emocional como son:

- La conciencia de uno mismo
- Gestionar las propias emociones.

- La empatía
- El manejo de las relaciones con las personas.

No debemos solapar los términos, educación emocional, las competencias y la inteligencia emocionales. Como bien nombraba Bisquerra (2000,2002,2003) de una manera más detallada, la inteligencia emocional hace referencia a la psicología, mientras que la educación emocional se define como un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. Las competencias emocionales, como bien mencionaba Alegre (2018), son independientes a la inteligencia emocional, de forma que el individuo puede tener mucha capacidad en cuestiones racionales y académicas y poseer pocas en aspectos emocionales y sociales. De manera resumida, la inteligencia emocional es un constructo hipotético que está en debate en el campo de la psicología. En este debate hay un punto de acuerdo: la importancia del desarrollo de competencias emocionales. La educación emocional tiene como objetivo contribuir a este desarrollo.

A su vez, Güell (2014) nos lanza una cuestión sobre dónde se puede aplicar la inteligencia emocional, a lo que él responde que en cualquier situación. El humano debe atribuir la inteligencia emocional en cualquier entorno y en cualquier interacción con personas u objetos. Él la denomina una competencia transversal que la utilizamos en nuestra vida cotidiana. Además, señala que también debemos tenerla presente en nuestro autoconocimiento, en la relación y diálogo con nosotros mismos.

Con el propósito de identificar el estado actual referido a avances, alcances y límites de la inteligencia emocional como campo de estudio en el ámbito educativo, se realiza el rastreo de 25 trabajos investigativos en Dialnet, Proquest y Redalyc. Dichas propuestas investigativas son seleccionadas a partir de tres ejes temáticos: Id, convivencia y socialización. De esta manera, se lleva a cabo un análisis documental descriptivo e interpretativo, concerniente a los objetivos de investigación y al énfasis dado al objeto de estudio en mención. Como derivación se identifican tres tendencias investigativas:

- 1) Aporte de la inteligencia emocional a la convivencia y el clima escolar.
- 2) Educación emocional.

3) Socialización y convivencia pacífica.

2.4 La educación emocional como herramienta para la gestión y resolución de conflictos.

A lo largo de la etapa escolar, es muy común que los niños/as tengan que solucionar problemas que se les plantean dentro de una actividad escolar o entre sus iguales o incluso con el mismo docente. Es por ello, que este tema que se debe trabajar con la educación emocional y cada cual tiene que cooperar para que tengan una buena gestión de resolución de conflictos y tener un clima agradable y lleno de armonía dentro y fuera del aula. Según comentaba Pantoja (2005), la vida escolar es un marco de referencia en el que prevalecen dos normas básicas, aunque no siempre igualmente definidas en todos los centros: el poder y la autoridad del profesorado (reflejada de manera máxima en el equipo directivo) y el carácter democrático que empieza a consolidarse en la vida de las aulas.

Beltrán y Pérez (2000) destacan que los conflictos son situaciones complejas que se presentan diariamente en nuestras vidas. A su vez, dan la siguiente definición: “Un conflicto se suele entender como un desacuerdo o enfrentamiento de valores, opiniones o necesidades entre personas, organizaciones o grupos”. Pérez de Guzmán, Amador y Vargas (2011) añadían que son inevitables y consustanciales a nuestra convivencia social, ya que la interacción con otros origina, en ocasiones, que el individuo perciba una incompatibilidad entre el logro de sus propios objetivos y los intereses de los demás

Para poder resolver conflictos Pérez-Escoda & Bisquerra (2007) resaltaban que es esencial una educación emocional, así pues, es fundamental contar con la consciencia emocional. Los individuos deben de tener la capacidad para tomar conciencia de las emociones propias y de los demás, al igual que ser hábiles para entender el clima emocional en determinados contextos. Por esta razón, se debe de conseguir la identificación de las propias emociones, dar nombre a estas y comprender las emociones de los demás.

Como mencionaba Binaburo Iturbide y Muñoz Maya (2007) sobre los conflictos presentan dos vertientes, una que revela los costes emocionales, relacionales y destructivos y otra que revela las oportunidades como es la creatividad, estímulos y desarrollo personal; por lo tanto, se puede inferir que el conflicto, puede situarnos hacia una comunicación más abierta con respuestas más imaginativas, comunicativas y

buscando la mejora de nuestras relaciones personales; sin embargo, podría incluir un agotamiento en nuestras relaciones personales.

Tal y como anotaba Alegre (2015) uno de los medios para la gestión de conflictos entre los niños y niñas es la mediación, proceso estructurado y organizado de resolución de conflictos en el que las partes en desacuerdo solicitan la intervención de un mediador para que les ayude a resolverlo. Este se encarga de que los participantes hablen y dialoguen hasta que lleguen a un acuerdo. Puede pasar que en algunas ocasiones los mediadores de estos conflictos sean los propios alumnos/as, esta mediación entre iguales tiene la ventaja de que impulsa o motiva cierta libertad dentro del grupo en el trámite de sus propios conflictos, sin necesidad de que otra persona adulta o externa proceda a la solución de este. Además, es una forma eficaz, ya que el compañero que actúa como mediador logra adquirir una serie de habilidades que son necesarias para la convivencia. Sin embargo, puede presentar algunas desventajas, como que aquellos que se encuentran en conflicto lo rechacen debido a que no tiene la autoridad que se necesita para mediar ese conflicto (Pantoja, 2005).

Torrego (2000) apunta que el origen de la incorporación de equipos de mediación en los centros escolares está en la inquietud por responder educativamente a esta preocupación. Se trata de un nuevo planteamiento diferente por la forma distinta de afrontar los conflictos, en la que predominan los valores de la cooperación, el diálogo, el respeto y la sensibilidad por el otro. Tiene como fin crear un clima más significativo en las relaciones interpersonales dentro de los centros escolares.

Al estar en relación la educación emocional con la resolución de conflictos (Cohen, 2001), de manera que las capacidades sociales y emocionales de los niños y niñas repercuten en la habilidad de comunicarse, concentrar, escuchar, reconocer, entender, solucionar problemas para que puedan adaptarse a la gestión de conflictos y llegar a ser auto motivadores.

Pantoja (2005) nos expone estrategias para la resolución de conflictos:

- Aprender a conocer: Adquirir los instrumentos que permitan al sujeto comprender el mundo que le rodea. Esto supone aprender a aprender, cultivar la memoria selectiva y la combinación de lo concreto y lo abstracto, de lo deductivo e inductivo.

- Aprender a hacer: El mismo Delors señala la relación intrínseca entre este pilar y el anterior, igual que se relaciona la teoría aprendida con su práctica concreta. Por este motivo, existe en la Figura 8.1 una flecha bidireccional que marca las influencias mutuas. El aprender a hacer es la capacidad para poder influir sobre el propio entorno, la puesta en práctica de los conocimientos aprendidos.

- Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás: Si los pilares anteriores eran más de tipo académico o profesional, este y el siguiente tienen una relación directa con aspectos sociales y afectivos.

- Aprender a conocer y a hacer se lleva a cabo en colectividad. Por este motivo, ambos se desarrollan a través del contacto entre personas. De hecho, Delors (1996) se refiere a este pilar como "una de las principales empresas de la educación contemporánea".

- Aprender a ser: Este pilar recoge las influencias de los tres pilares anteriores, se unen así cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, etc. A través de la educación, las personas deberán poseer un pensamiento autónomo y crítico, así como un juicio propio ante las cosas. Aspectos como la imaginación y la creatividad cobran especial relevancia en este pilar, cuyo fin último es el desarrollo completo del hombre.

Tuvilla (2004) sostiene que los valores mínimos para crear espacios de paz en los centros educativos son aquellos propuestos en el *Manifiesto 2000* por una cultura de paz: respetar la vida, rechazar la violencia, compartir con los demás, escuchar para comprenderse, conservar el planeta y redescubrir la solidaridad. En la Educación para la Paz se hace la distinción entre dos visiones de la paz: la paz negativa y la paz positiva. La visión negativa asume que la paz es sinónimo de ausencia de guerra y de violencia física directa. Es una visión limitada y pasiva de la paz definida por lo que no debe existir. Por otro lado, en la visión positiva de la paz se adopta una posición activa de construcción de paz al buscar reducir la violencia estructural o indirecta, luchando por los derechos humanos, la justicia social y la equidad (Freire, 2014).

Desde hace más de una década ha habido un aumento en los programas de educación emocional y social que son enfocadas al desarrollo de habilidades emocionales y sociales para mejorar el desarrollo del alumno, tanto a nivel personal como académico. El entrenamiento de las habilidades emocionales y sociales mejora la resolución de

conflictos puntuales que se producen en la escuela y favorece el clima global en las aulas (Filella, Cabello, Pérez-Escoda, & Ros, 2016).

2.5 La educación emocional en las normas de convivencia.

En primer lugar, debemos definir el clima o ambiente del aula, según lo mencionaba Martínez (1996) como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprendida 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 normas, que lo regulan.

Para crear un clima favorecedor y lleno de armonía y bienestar en el aula es fundamental que existan una serie de normas de comportamiento en la clase y que el alumnado las conozca y que participen en ellas. La importancia de estas normas ya hacía alusión Segura (2015) en lo que subrayaba que toda actividad humana está regida por la finalidad de las reglas o normas, es precisamente, hacer posible una actividad determinada, hacer que se desarrolle de la mejor manera posible. Todos los países, por primitivos que sean, tienen ciertas leyes, cientos de leyes, que regulan la compra de una casa, el tráfico en las calles y carreteras, la educación a todos los niveles, la caza, los ruidos, las basuras, los bares, los hospitales. No existe un solo juego sin reglas: necesitamos reglas para saber cómo se mueven las fichas, cuándo es gol, quién gana un partido, entre otras.

Para la realización y la adecuada gestión de estas normas se requiere de la intervención del docente, así como del alumnado. Para su involucramiento en una norma, es necesario conocerla, analizarla y comprenderla. “Mantener una actitud negociadora supone estar abiertos a las propuestas de los otros; eso generará en ellos una actitud de confianza hacia nosotros. Igualmente, ello supone una vertiente pro-social, puesto que implica la necesidad de desarrollar la perspectiva” (Ovejero y Rodríguez, 2013)

Dentro de las normas de convivencia, a veces se incluye una guía de actuaciones, en la que se aclara de forma precisa el proceso a seguir en cada una de las situaciones conflictivas, así como los procesos a poner en marcha con el objetivo de conseguir un clima de convivencia, esta guía incluye:

- Conocer y realizar estrategias de negociación, regulación, mediación y solución pacífica de los conflictos.

- Diseñar programas de arbitraje y mediación de conflictos en el centro.

- Elaborar, desarrollar y evaluar proyectos educativos dirigidos al desarrollo de la convivencia y a la educación para la ciudadanía.

- Diseñar proyectos de innovación educativa dirigidos a la educación en valores.

- Colaborar en las tareas realizadas por el observatorio sobre la convivencia escolar.

- Diseñar programas formativos para el profesorado centrados en la Cultura de la Paz.

- Colaborar en el diseño y difusión de materiales didácticos relacionados con la cultura de la Paz - Asesorar al profesor/a mediador/a.

- Impulsar acciones educativas en las que participe la comunidad.

- Promover las escuelas de padres, participar y promover la investigación y la formación en temática relacionada con la convivencia y la paz (Gázquez, 2019).

Tras haber expuesto las normas de convivencia en clase (Rodríguez, 2016) nos plantea la siguiente cuestión: ¿Qué relación existe entre la gestión de normas de clase y el clima de aula? Desde esta formulación, se estableció como objetivo determinar la relación que existe entre la gestión de normas de clase y el clima de aula. En esta contribución se presenta, desde la percepción de los estudiantes, la importancia de la gestión de las normas de clase, especialmente en lo relacionado con la claridad de las normas y la participación en la elaboración de estas y el clima de aula. Se aportan elementos de análisis a los contextos institucionales, desde una mirada a las representaciones que tienen los estudiantes sobre su rol activo en las normas de aula, teniendo presente que a la escuela se va a pensar y comprender, desde allí se construye el pensamiento y las competencias tanto para la vida personal como para la vida en sociedad.

(Jares, 2001) propone una metodología para el establecimiento de las normas de convivencia como es *“El rincón de los conflictos”* el cual debe ser un lugar en el que haya cierta intimidad y en el que existan carteles que nos recuerden reglas o pasos para

abordar los conflictos. Un ejemplo de este cartel se ha elaborado para un programa educativo municipal llamado *Aprender a convivir*.

Torrego (2010) nos presenta un modelo integrado de regulación de la convivencia en instituciones educativas, lo plantea desde un enfoque global de regulación y gestión de la convivencia a través de la actuación en diversos planos educativos, tales como: la elaboración democrática de normas desde una perspectiva de aula y centro, la inserción de una nueva unidad organizativa en el centro que el autor denomina: equipo de mediación y tratamiento de conflictos.

2.6 Proyectos y programas educativos relacionados con la Educación Emocional.

Una propuesta educativa presentada para trabajar el desarrollo emocional y creativo en Educación Infantil es la desarrollada por Virginia Guitchot y Ana María de la Torre, titulado como *El camaleón Ramón*. Este proyecto surge como una propuesta educativa para trabajar la Educación Emocional y el desarrollo creativo en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años). Principalmente, se propone como objetivo la identificación, comprensión y regulación de las emociones básicas por parte de los niños y niñas en estas edades. De igual forma, pretende favorecer el pensamiento flexible y divergente en el alumnado, partiendo de la búsqueda de diferentes soluciones a situaciones-problema, cercanas a sus intereses y vida cotidiana. El objetivo principal de este proyecto es la realidad del conflicto y, a su vez, habilidades sociales como es la empatía, el diálogo y el respeto mutuo. El proyecto se puso en práctica en el curso 2016-2017 en un centro público sevillano, el C.E.I.P Jardines del Valle, especialmente interesado en promover el desarrollo integral del alumnado desde la educación emocional. Los resultados obtenidos fueron muy satisfactorios y se desarrollaron en un clima de clase afectivo y cálido, un ambiente positivo en el alumnado se expresaba libremente, sin vergüenza y respetando los sentimientos y emociones de los demás. En definitiva, las actividades del proyecto han contado con una gran implicación por parte del grupo-clase. El clima del aula ha mejorado, al igual que las relaciones interpersonales, gracias al fomento del trabajado cooperativo y la resolución pacífica y creativa de conflictos. (Guitchot y De La Torre, 2018)

Siguiendo la misma línea, muchos estudios han demostrado la conexión entre competencia social y salud físico-mental, considerando el repertorio de habilidades sociales como un factor protector, como un indicador de desarrollo saludable, además de predictor del rendimiento académico. Estos hallazgos han potenciado el desarrollo de

numerosas técnicas de intervención (entrenamiento en habilidades sociales, entrenamiento de aprendizaje estructurado, entrenamiento en habilidades de solución de problemas sociales, entrenamiento en autocontrol emocional...) dirigidas a corregir o prevenir dificultades interpersonales de los adolescentes. Aunque inicialmente la intervención en las habilidades sociales se llevó a cabo en contextos clínicos, en los últimos años ha aumentado el número de intervenciones para promover la competencia social con niños y adolescentes en contextos educativos (Garaigordobil, 2001). Los resultados de los estudios han mostrado que los programas de intervención socioemocional mejoran diversas competencias sociales, la comunicación, la cooperación y adaptación social, las habilidades sociales interpersonales, el autocontrol de la conducta, las conductas prosociales y asertivas, las conductas de consideración hacia los que sufren y la capacidad para resolver conflictos. (Garaigordobil y Peña, 2001).

A lo que la inteligencia emocional se refiere, estudios realizados en Estados Unidos han mostrado que los alumnos con más inteligencia emocional percibida informaban de menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y de presión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación. Cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) e, incluso, se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimo negativos inducidos experimentalmente (Salovey et al., 1995).

Un estudio realizado a partir del modelo de aprendizaje social y emocional propuesto por Mayer y Salovey (1997), el cual concibe a la Inteligencia Emocional como una habilidad centrada en la autorregulación de las sensaciones y los sentimientos en relación con el razonamiento; en vista de que consiste en aprender a canalizar las propias reacciones psicofisiológicas que producen alteraciones en los estados de ánimo, a favor de formas más inteligentes de pensar y actuar frente a conflictos de la vida cotidiana (Greenberg, Rice y Elliot, 1996).

En cuanto a la gestión y solución de conflictos, destacamos un programa desarrollado por Aguaded y Pantoja (2015), que pone en marcha un proyecto en Infantil que busca, desde la inteligencia emocional, favorecer el desarrollo adecuado de la personalidad, para conseguir el bienestar social del alumnado. Entre otros objetivos, señalan:

«Proporcionar estrategias para resolver conflictos de manera constructiva y no violenta», así como prevenir disfunciones en las aulas desde los primeros años, que podrían transformarse en futuras conductas desadaptadas. Este programa se desarrolla en dos colegios públicos de Badajoz, tanto en Infantil como en los primeros cursos de Primaria, y su propuesta se basa en integrar la Educación Emocional en la acción tutorial «entendida como el conjunto de acciones dirigidas a conseguir el desarrollo integral del alumnado». Se llevan a cabo numerosas actividades, dramatizaciones, cuentos, trabajos en grupos que se llevan a cabo en la fase de intervención, así como talleres con las familias para profundizar más en el tema de la Educación Emocional. La valoración final resultó positiva tanto para los niños/as como para las familias. Este proyecto se evaluó en tres momentos, con una evaluación inicial, una evaluación continua y por último con una evaluación final, teniendo en cuenta la manera de afrontar conflictos y la conciencia que tienen de sus propios sentimientos y de los demás. La evaluación consistió en ver cómo había evolucionado el clima de relación de la clase en cuanto a sus interacciones, la autorregulación y la resolución de conflictos. El aula se convirtió en un espacio más integrador y con más consenso. Así, cuando los alumnos relatan anécdotas de su vida cotidiana, siempre trabajan las emociones que despiertan esos hechos. Cuando surgen conflictos tratan de identificar las emociones y solucionar el problema. En segundo lugar, opinan las tutoras que su labor en Infantil es sembrar los cimientos de la educación emocional, y que se debe continuar trabajando en posteriores cursos. En este sentido, se encuentran muy satisfechas. (Aguaded y Pantoja, 2015).

Diferentes estudios relacionados con la convivencia en los centros educativos (Ortega y Del Rey, 2003; Jares, 2006; Uruñuela y Díaz – Aguado, 2008) constatan que hoy en día en los centros educativos se producen situaciones conflictivas que generan problemas de convivencia, los autores presentan conclusiones tales como que la convivencia escolar en general es buena; pero también mencionan que es necesario seguir trabajando para mejorar las situaciones conflictivas que se producen en los centros educativos. Al mismo tiempo, el citado estudio pone de manifiesto que la violencia existente en el resto de la sociedad también se expresa en la escuela y no solo en las relaciones entre estudiantes. También hace referencia a que la escuela, ante estas situaciones problemáticas, ya se ha puesto en marcha para erradicar la violencia y

concluye que es preciso incrementar, extender y hacer una evaluación y seguimiento de las medidas adoptadas.

3. DISEÑO METODOLÓGICO.

A continuación, se presenta de manera desglosada la metodología de este Trabajo Fin de Grado, tratando los aspectos en relación con la intervención que se propone.

3.1 Naturaleza de la investigación.

En este trabajo se ha utilizado la metodología cualitativa dentro de una investigación acción, que es un enfoque de estudio que implica la evaluación, ponderación e interpretación de la información obtenida a través de diversos recursos, como entrevistas, conversaciones, registros y memorias. El objetivo es buscar el significado profundo de la información recopilada. (Krause, 1995).

La metodología cualitativa presenta una serie de características según Cook y Reichardt (1986):

- Los métodos cualitativos buscan comprender la conducta humana desde el marco de referencia de quien actúa.
- El investigador entiende que está ante una observación naturalista y sin control.
- El investigador busca subjetividades y sabe que todas las perspectivas son valiosas.
- El investigador asume que se encuentra en una realidad dinámica.
- El investigador debe ser objetivo y estudiar las observaciones como si fuese la primera vez que la estudia, sin creencias previas.
- El investigador debe intentar identificarse con las personas para intentar conocer su realidad y comprenderlas.

La metodología cualitativa puede llevarse a cabo de dos formas: directa o indirecta. En la forma directa, el investigador realiza encuestas y entrevistas para después analizarlos. En la forma indirecta, el investigador realiza su investigación a través de la revisión y observación de documentos ya existentes. En este trabajo se llevará a cabo la investigación de forma directa.

3.2 Objetivos y/o problemas de la investigación.

- Conocer y comprender los diferentes conceptos relacionados con la educación emocional.
- Investigar el aprendizaje de los niños/as introduciendo en las aulas de Educación Infantil rutinas de pensamiento y emoción.
- Identificar el lugar que ocupa la educación emocional en el currículo de Educación Infantil.
- Indagar, analizar y constatar la importancia de las emociones en las aulas de Educación.
- Trabajar la educación emocional a través del juego.

3.3 Propuesta educativa.

Sesión 1: Ideas Previas.

Actividad 1: Lluvia de ideas.

- Tiempo: 10 minutos.
- Agrupación del alumnado: Grupo- clase sentado en círculo.
- Desarrollo de la actividad: Antes de comenzar a profundizar con el tema de las emociones, valoraremos qué sabe el alumnado sobre las emociones, cuáles conocen, cómo son y cómo se expresan. Debemos marcar el turno de palabra para que todos los alumnos/as sean partícipes.

Actividad 2: Lectura del cuento “¿Qué bigotes me pasa?”

- Tiempo: 20 minutos.
- Agrupación del alumnado: Grupo- clase sentado en la asamblea.
- Desarrollo de la actividad: El alumnado tendrá que estar guardando silencio mientras la profesora lee el cuento “¿Qué bigotes me pasa?”, de esta manera el alumnado sabrá identificar cada una de las emociones y conocerá como te sientes y qué expresión facial y corporal presentas cuando te encuentras en esa emoción. Una vez finalizada la lectura, la profesora realizará preguntas para conocer el grado de comprensión que ha tenido el alumnado.

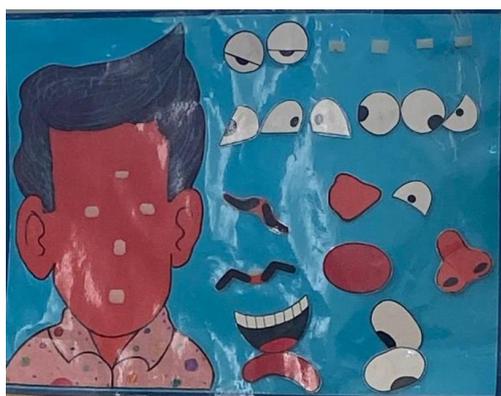
Actividad 3: Buenos días, ¿cómo te sientes hoy?

- Tiempo: 20 minutos.
- Agrupación del alumnado: Grupo-clase sentado en círculo en la asamblea.
- Desarrollo de la actividad: Una vez comenzada la asamblea, la profesora pregunta en lengua de signos cómo te sientes, a lo que el alumnado debe responder: bien, regular o mal, también con lengua de signos. De esta manera, aprendemos más vocabulario en esta lengua y a su vez, identificamos las emociones. Al terminar, la profesora hará una reflexión sobre que existen diferentes emociones a lo largo del día y que estas emociones se encuentran presentes en todo momento.

Sesión 2: Identificación de las emociones

Actividad 1: ¡Ponemos cara a la emoción!

- Tiempo: 20 minutos.
- Agrupación del alumnado: Grupos de 4- 5 alumnos/as.
- Desarrollo de la actividad: La profesora ha elaborado anteriormente un panel con la cara de una persona y diferentes ojos, nariz, boca, cejas que podrán ser extraídos con velcro y pegados en la cara del muñeco, así es como el alumnado en grupos, cuando la maestra lo indique deberá poner la expresión facial dependiendo de la emoción que nombre la docente.

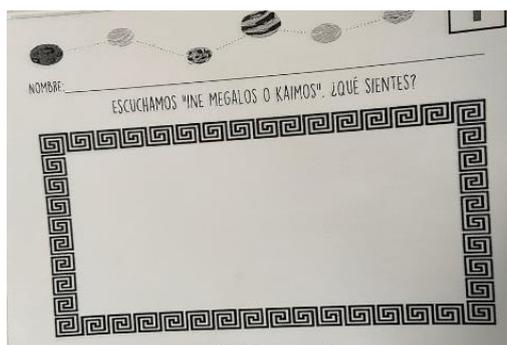


Material para el juego de la expresión facial, elaboración propia.

Actividad 2: La música nos hace sentir.

- Tiempo: 45 minutos.
- Agrupación del alumnado: Individual, cada uno en su sitio.

- Desarrollo de la actividad: La música nos puede hacer sentir diferentes emociones, por ello, le pondremos al alumnado diferentes canciones y ellos/as deben plasmar en el papel a qué les recuerda esa canción o que sienten al escucharla. Primero, le pondremos una canción triste como es “Norwegian Folk Songs and Dances” y, en cambio, otra alegre como es “Ine Megalos o Kaimos” de Mikis Theodorakis. El objetivo de esta actividad es que desarrollen su imaginación y su creatividad, canalizando sus emociones.



Material para la actividad de “la música nos hace sentir”. Elaboración propia.

Sesión 3: Gestión y resolución de conflictos.

Actividad 1: ¿Qué voy a hacer?

- Tiempo: 45 minutos.
- Agrupación del alumnado: Grupo-clase.
- Desarrollo de la actividad: Se proyecta en la pizarra digital diferentes imágenes como puede ser, la caída de un niño, una niña se ha perdido, a uno niño se le ha explotado un globo, se acerca un perro corriendo, en un cumpleaños hay un payaso, un niño/a le pega a otro/a, etc. Se exponen las diferentes situaciones y a los alumnos/as que levanten la mano le preguntamos ¿Qué ves en la imagen? ¿Cómo crees que se siente el niño/a? ¿Cómo te sentirías tú si se te ocurriese?, iniciamos un pequeño debate porque quizás a un niño le da miedo el perro y a otros no y exponemos sus emociones. Una vez finalizada la proyección de todas las imágenes realizamos una reflexión final.

Actividad 2: La tabla de los conflictos.

- Tiempo: 30 minutos.
- Agrupación del alumnado: Grupo-clase sentado en la asamblea.
- Material: Tabla realizada por elaboración propia.

- Material: Espejo.
- Desarrollo de la actividad: El grupo se encontrará en círculo y deberá ir pasando el espejo de uno a otro. El niño que tiene el espejo debe decir algo que le gusta de sí mismo físicamente y de personalidad y le pasará el espejo al alumno/a que se encuentra al lado suyo para que diga otra cualidad suya. En el caso de que a algún niño/a no se le ocurra ninguna cualidad suya, los animaremos a que se vuelvan a mirar en el espejo o, sino, algún otro niño/a levantará la mano y se lo dirá.

Actividad 2: ¡Qué bien haces...!

- Tiempo: 20 minutos.
- Agrupación del alumnado: Grupo-clase sentado en la asamblea.
- Desarrollo de la actividad: El alumnado sentado en círculo deberá decir una cualidad (no física) de una actividad concreta que le salga muy bien del compañero de la izquierda. Como, por ejemplo: ¡Pablo, que bien dibujas! Cada vez que se diga una conducta, los demás compañeros/as aplaudirán. De esta manera se refuerza la autoestima y la seguridad en sí mismo de los niños y niñas.

Sesión 5: Relajación.

Actividad 1: El huevo.

- Tiempo: 20 minutos,
- Agrupación del alumnado: Por parejas.
- Desarrollo de la actividad: Para que el alumnado aprenda a canalizar las emociones negativas y para evitar que sus emociones vayan a más. Se ponen por parejas y el alumno/a que está detrás utilizará la espalda del compañero siguiendo las instrucciones de la maestra.
 - Rompo un huevo en tu cabeza (2 veces). Damos un golpe suave sobre la cabeza del compañero/a-
 - Cae la yema (2 veces). Recorremos con los dedos desde la cabeza hasta la espalda del compañero/a.
 - Realizamos un paisaje. Pasamos las palmas de las manos por la espalda formando círculos.
 - Dos árboles y un sol se dibujan en la espalda del compañero/a.
 - Dos elefantes. Con los puños damos pequeños golpes en la espalda del compañero/a.

- Suben y bajan los elefantes dando golpecitos suaves por la espalda.
- Hace frío, escalofrío. Finalizamos el masaje con un aire suave en el cuello.

Actividad 2: Yoga infantil.

- Tiempo: 30 minutos.
- Agrupación del alumnado: Individual.
- Material: Ruleta realizada por elaboración propia y música relajante.
- Desarrollo de la actividad: Con la luz tenue, música relajante y una ruleta realizada por mí, con diferentes posturas de yoga de animales, les damos a conocer al alumnado la importancia de relajarse y poder canalizar las emociones negativas. Para ello, debemos hacer girar la ruleta e imitar la diferente postura que se haya seleccionado. Mientras una postura y otro debemos respirar e intentar mantener la calma y la mente en blanco.



Material para la actividad “yoga infantil”. Elaboración propia.

Actividad 3: ¡No pares de reír!

- Tiempo: 10 minutos.
- Agrupación del alumnado: Por parejas.
- Material: Colchonetas, música relajante.
- Desarrollo de la actividad: Para volver a la actividad física y para sentirse más cómodos con aquel compañero/a que les haya tocado, esta actividad es una buena forma de que se sientan bien a través de la risa y el cariño. Los niños/as se tumba en la colchoneta, relajados/as con los ojos cerrados y la profesora cuenta un cuento de manera suave y con voz relajada y en mitad del cuento dice: ¡Ahora debéis despertar a vuestros compañeros haciendo muchas y muchas cosquillas! ¡Cosquillas y caricias! Una vez que se lo hagan a un compañero/a deben turnarse y se lo tendrán que hacer al otro miembro de la pareja.

3.4 Participantes y contexto.

La propuesta educativa se ha diseñado en el contexto del C.E.I.P. Natalia Albanés. Este se encuentra en el Aljarafe sevillano, concretamente en la localidad y municipio de Espartinas, a unos 20 km de la capital sevillana. Por tanto, esta localización sitúa a las familias y alumnado del centro en un nivel socioeconómico medio-alto, ya que este centro se encuentra cerca de urbanizaciones con viviendas. Además, debido a que este centro se encuentra de manera muy céntrica a la localidad, nos encontramos cerca del pabellón de deportes, campo de fútbol, zonas verdes, zonas de ocio, etc.

En dicho centro, nos encontramos con tres líneas de cada nivel, salvo 3 años que solo poseen dos líneas de cada nivel. Cada grupo cuenta con menos de veinte alumnos/as por aula, lo cual posibilita una mayor atención a cada uno de ellos y que el ambiente dentro de la alumna sea mayormente relajado y distendido.

La propuesta se encuentra dirigida al segundo ciclo de Educación Infantil, en concreto al alumnado de 4 años, tras un acuerdo con la tutora de prácticas para desarrollar y llevar a cabo las diferentes sesiones. La ratio del alumnado se encuentra en 17 alumnos/as, 8 alumnas y 9 alumnos. La disposición del aula es organizada en cuatro grupos, el equipo cangrejo, el equipo ballena, el equipo rana y el equipo pollito; en cada grupo se encuentran 4 alumnos/as, salvo en el equipo cangrejo que se encuentran 5 alumnos/as. Las sesiones que se han llevado a cabo, algunas han sido con todo el grupo-clase y otras debían realizarlo de manera individual o con su equipo. El grupo se ha mostrado bastante participativo, aunque como punto débil debo subrayar que aún están aprendiendo a respetar el turno de palabra y respetar a los demás compañeros/as cuando hablando, aunque es entendible a la edad que poseen los participantes.

Esta investigación-acción se ha desarrollado en el mes de abril en un total de 5 sesiones con diferentes actividades. Estas sesiones han sido llevadas a cabo algunos dos días a la semana y una semana se ha realizado solo una sesión a la semana, el cómputo total ha sido tres semanas, debido a la disponibilidad que la tutora me ofrecía para así no modificar su programación y para que los días se encontraran espaciados uno de otros. Esta propuesta se ha desarrollado en el aula ordinaria y otras en el gimnasio. Para ello, se ha realizado diferentes recursos y materiales para desarrollar cada una de las sesiones y se ha tomado nota de las respuestas y los resultados del alumnado.

ABRIL

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
3	4 SESIÓN 1	5	6 SESIÓN 2	7
10	11 SESIÓN 3	12	13	14
17	18 SESIÓN 4	19	20 SESIÓN 5	21

Figura 1. Temporalización del mes de abril.

3.5 Fuentes, instrumentos y momentos de recogidas de datos.

En la recogida de datos durante el desarrollo de la investigación-acción, todo ha sido recogido a raíz de la observación directa al alumnado. Antes de comenzar con la propuesta, se realizó una observación al alumnado, de manera que se tenía en cuenta cómo se relacionaban, cómo manejaban sus emociones y sus frustraciones, cómo resolvían sus conflictos. Sin embargo, para que los resultados obtenidos se puedan quedar de manera escrita, mi tutora de prácticas, mientras yo realizaba las actividades, anotaba todo lo que observaba para posteriormente realizar una escala de estimación.

Sesión 1. Ideas previas.

Ítems	5	4	3	2	1	0
1. Respetan el turno de palabra.						
2. Han participado y colaborado en la actividad						
3. Saben expresar cómo se sienten						
4. Conocen diferentes emociones						
OBSERVACIONES GENERALES						

5= Siempre; 4= Casi siempre; 3= Muchas veces; 2= Algunas veces; 1= Casi nunca; 0= Nunca

Figura 2: Escala de estimación de la sesión 1 sin completar.

Sesión 2: Identificación de las emociones

Ítems	5	4	3	2	1	0
1. Respetan el turno de palabra.						
2. Han participado y colaborado en la actividad.						
3. Identifican las emociones.						
4. Expresan de manera facial y corporal de las emociones.						
OBSERVACIONES GENERALES						

5= Siempre; 4= Casi siempre; 3= Muchas veces; 2= Algunas veces; 1= Casi nunca; 0= Nunca

Figura 3: Escala de estimación de la sesión 2 sin completar.

Sesión 3: Gestión y resolución de conflictos.

Ítems	5	4	3	2	1	0
1. Respetan el turno de palabra.						
2. Han participado y colaborado en la actividad.						
3. Canalizan sus emociones.						
4. Conocen cuando deben pedir disculpas.						
5. Saben buscar una solución a la emoción negativa.						
OBSERVACIONES GENERALES						

5= Siempre; 4= Casi siempre; 3= Muchas veces; 2= Algunas veces; 1= Casi nunca; 0= Nunca

Figura 4: Escala de estimación de la sesión 3 sin completar.

Sesión 4: Autoestima.

Ítems	5	4	3	2	1	0
1. Respetan el turno de palabra.						
2. Han participado y colaborado en la actividad.						
3. Aprecian sus propias cualidades.						
4. Valoran las cualidades de los compañeros/as.						
OBSERVACIONES GENERALES						

5= Siempre; 4= Casi siempre; 3= Muchas veces; 2= Algunas veces; 1= Casi nunca; 0= Nunca

Figura 5: Escala de estimación de la sesión 4 sin completar.

Sesión 5: Relajación.

Ítems	5	4	3	2	1	0
1. Respetan el turno de palabra.						
2. Han participado y colaborado en la actividad.						
3. Logran mantener la calma.						
4. Realizan de manera satisfactoria las actividades con el compañero/a.						
OBSERVACIONES GENERALES						

5= Siempre; 4= Casi siempre; 3= Muchas veces; 2= Algunas veces; 1= Casi nunca; 0= Nunca

Figura 6: Escala de estimación de la sesión 5 sin completar.

3.6 Sistema de categorías e hipótesis de progresión.

Realizando una narrativa analítica, primero comencé con una observación directa del alumnado, sin ninguna intervención, solo estudiando de qué manera se relacionaban

entre ellos, como manejaban sus emociones y cómo reaccionaban a sus frustraciones, a su vez, cómo gestionaban sus conflictos.

Al comienzo de mi propuesta educativa, que se iniciaba con la actividad de “lluvia de ideas” pude comprobar las nociones que presentaban sobre el tema el alumnado, casi todos entendían a qué me refería con las emociones, así como enumerando las más básicas. En cambio, ciertos alumnos/as con la palabra “emoción” no supieron responder.

Uno de ellos fue un alumno con necesidades especiales, Saúl, el cual presenta la enfermedad de neurofibromatosis de tipo 1. Este alumno, a lo que el nivel cognitivo se refiere, no llega a la media de los demás alumnos/as ya que, presenta dificultades para realizar el trazo de las palabras, incluso para escribir su nombre, en cambio, todos sus compañeros/as lo realizan sin problemas. A lo que el nivel lógico matemático se refiere, tiene mucha dificultad para comprender lo que se le explica, incluso para concentrarse. En todas las actividades necesita refuerzo y ayuda por parte de la docente y de los compañeros/as. Saúl, recibe sesiones tanto de logopedia como de pedagogía terapéutica que le hacen evolucionar en todo lo relacionado con su enfermedad. La maestra es más permisiva en cuanto a lo que se le exige incluso en algunas ocasiones no ha realizado algunas actividades por consideración de la docente. A su vez, también se muestra más infantil que el resto del alumnado y nunca lleva el rol de líder. La familia del alumno antes no aceptaba su situación a día de hoy, ya sí e intentan ayudar en todo lo que sea posible. En el comienzo del tercer trimestre se ha observado una evolución notable en la manera de trabajar de este alumno, el trazado de sus letras ha mejorado, así como en el nivel lógico-matemático.

En cuanto a “Poner nombre a las emociones” que es una de las categorías que trataremos en este apartado, este alumno, como he mencionado anteriormente, no supo dar una respuesta a lo que preguntaba y su respuesta tras preguntarle varias veces “¿Sabes que significa la palabra emoción?” “¿Cuáles son las emociones?” y, se limitó a responder “no sé”, tras recibir esta respuesta supe que debía hacer más hincapié y tener más en cuenta a este alumno, explicándole las actividades de manera más detenida y observar con atención que realizara las actividades de manera correcta. Por otro lado, los demás alumnos/as sí supieron ofrecer una respuesta a “¿Qué es una emoción?” “¿Qué tipos de emociones hay?”, respondiendo en turnos de palabras que las emociones son cómo tú te sientes, mencionaron la alegría, la tristeza, en enfado, la sorpresa y el miedo, así como, también mencionaron el cuento del monstruo de colores. En dicha

categoría se llevó a cabo la actividad de la lectura del cuento “¿Qué bigotes me pasa?”, con esta actividad todos/as se mantuvieron muy atentos a la interpretación, ya que con cada emoción expresé de manera facial y corporal cómo nos sentimos cada vez que estamos experimentando esa emoción, a lo que ellos respondieron tras la lectura de la misma manera. Les dije “¿Qué cara ponemos y cómo hablamos cuando estamos enfadados?” “¿Qué cara ponemos y cómo hablamos cuando estamos tristes?”, ellos respondieron de manera muy satisfactoria, aunque como dije anteriormente, el alumno Saúl, tuvo mayor dificultad para recordar el nombre de cada emoción.

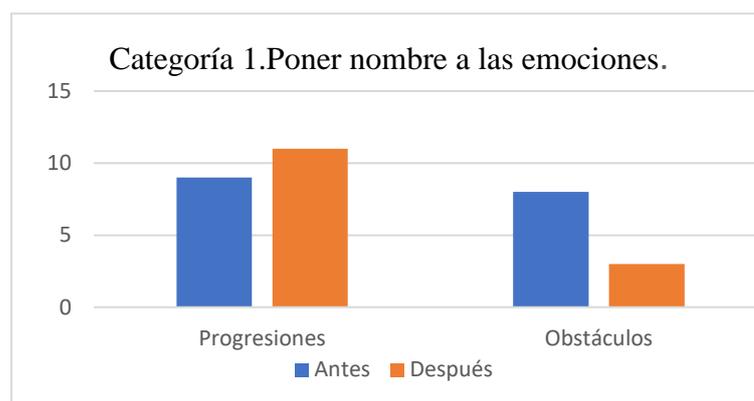


Figura 7. Gráfico de categoría 1.

Teniendo en cuenta la muestra que teníamos de 17 niños/as en el aula, se ha procedido a elaborar un gráfico que refleja el alumnado que presentaba dificultades y el que progresaba adecuadamente en esta categoría. En el color azul observamos las progresiones y los obstáculos antes de realizar la propuesta y en el color naranja vemos cómo ha evolucionado tras la propuesta.

En la siguiente categoría “Reconocimiento de las emociones”, el alumnado debe conocer el nombre de las diferentes emociones y saber identificar cómo nos encontramos con dicha emoción y reconocer que estamos sintiendo dicha emoción. Esta categoría la han trabajado con la actividad “Buenos días, ¿cómo te sientes hoy?”, esta actividad se implementó desde que yo comencé a realizar las asambleas hasta que finalicé mi periodo de prácticas, de manera que al principio no sabían realizar esa emoción con lengua de signos y demás no sabían explicar el porqué se sentían tristes y daban una explicación que no estaba relacionada con la emoción. A medida que fue transcurriendo el tiempo, mejoraron y supieron relacionar la emoción que ellos sentían,

con el nombre de dicha emoción, así como ofrecer una explicación acertada con cada emoción.

Continuando con esta misma categoría, la elaboramos con la actividad “¡Ponemos cara a la emoción!”, en la que debían conocer las expresiones faciales que presenta una persona con cada emoción e implantarlas en la cara del personaje realizado. En esta ejecución de la actividad sí que hubo mayor dificultad por parte de todo el alumnado ya que, no conocían qué cejas debían pegar en la cara del enfado, o qué nariz; en cuanto a los ojos y la boca, sí lo supieron con mayor claridad por el hecho de que son las partes de la cara con más expresividad. Realizaban preguntas como “¿Qué cejas tengo que poner en la cara de la sorpresa?” A lo que yo respondí, “pon cara de sorpresa y mírate en el espejo” (Tenemos un espejo en el aula). Muchos debían realizar la cara varias veces porque al mirarse en el espejo se reían y perdían la expresión facial.

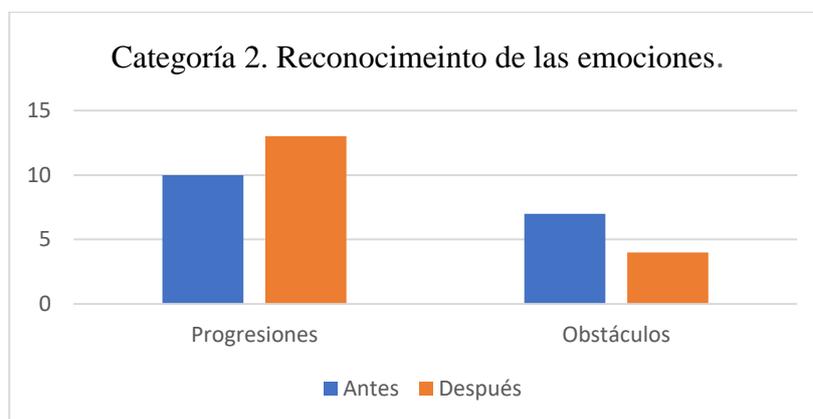


Figura 8. *Gráfico de categoría 2.*

Teniendo en cuenta la muestra que teníamos de 17 niños/as en el aula, se ha procedido a elaborar un gráfico que refleja el alumnado que presentaba dificultades y el que progresaba adecuadamente en esta categoría. En el color azul observamos las progresiones y los obstáculos antes de realizar la propuesta y en el color naranja vemos cómo ha evolucionado tras la propuesta.

La siguiente categoría es “Dejar que la música evoque una emoción en nosotros”, relacionando esta categoría con la actividad “la música nos hace sentir”, la ejecución de este ejercicio supuso dificultad para gran parte del alumnado ya que, ellos/as identificaban la emoción que sentían al escuchar dicha melodía, pero no sabían expresarlo en el papel. Realizaban comentarios tales como “me siento triste cuando escucho esta canción, pero no sé qué dibujar”, la mayoría realizó un dibujo de ellos

llorando, o de nubes lloviendo... En cambio, cuando se emitió una melodía alegre, presentaron muchas menos dificultades para realizar el dibujo, algunos dibujaron ellos/as feliz con un día soleado, un arcoíris, mariposas, otros dibujaron corazones y arcoíris. Me llamó la atención un alumno que mencionaba que esa música le evocaba alegría y dibujó dos abejas bailando.

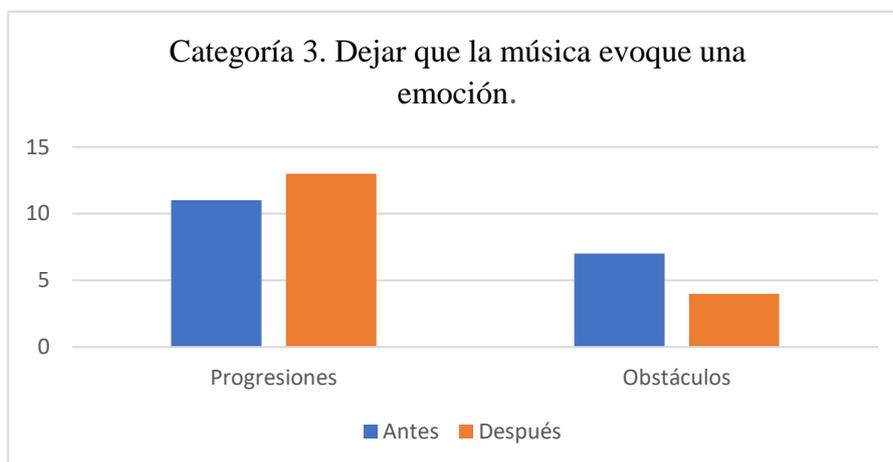


Figura 9. Gráfico de categoría 3.

Teniendo en cuenta la muestra que teníamos de 17 niños/as en el aula, se ha procedido a elaborar un gráfico que refleja el alumnado que presentaba dificultades y el que progresaba adecuadamente en esta categoría. En el color azul observamos las progresiones y los obstáculos antes de realizar la propuesta y en el color naranja vemos cómo ha evolucionado tras la propuesta.

Dentro de la categoría de “Gestionar y resolver los conflictos”, se han llevado a cabo diferentes actividades tales como “¿Qué voy a hacer?”, en las que el alumnado debía reconocer qué emoción sentía la persona de la imagen y cómo reaccionarían ellos/as si estuvieran en su lugar, de esta manera el alumnado presentaba ya un conocimiento, por lo que no tuvieron obstáculos en la identificación de las emociones ni en el desarrollo de la actividad. El alumno con necesidades educativas, mencionado anteriormente, sí que tuvo que presentar un refuerzo por mi parte ya que, no recordaba el nombre de cada emoción, pero al realizarle preguntas como “¿Te dan miedo los payasos?”, “¿Qué sientes cuándo ves a uno?” o “¿Qué pasa si se explota un globo?”, supo dar una respuesta acertada sin ningún problema.

En cuanto a la siguiente actividad dentro de la misma categoría “la tabla de conflictos” el hecho de tener que ofrecer una situación, casi todos/as elegían una situación alegre o triste, y tuve que intervenir en este caso para que narraran también una situación en la que tuvieran miedo, ira o sorpresa. En este caso, tuvieron un mayor impedimento a lo que yo les reforcé con cuestiones tales “¿Cuándo tienes miedo?”, “¿Cuándo te enfadas?”, “¿Cuándo sientes sorpresa?”, con este apoyo supieron relatar una situación con dichas emociones. En cuanto a la actividad “¿Qué necesitas?”, lo llevaron a cabo de manera paulatina cada vez que ocurría un conflicto o malentendido, al principio debía intervenir de manera que mediaba entre los alumnos/as involucrados preguntando “¿Qué ha pasado?”, “¿Por qué has hecho eso?”, “¿Por qué has pegado?”, “¿Estás bien?”, “Ayuda a tu compañero/a” “Recuerda hacerle la pregunta”. A medida que pasaba el tiempo, este esquema lo memorizaban en su cabeza y a no ser que el conflicto fuera de mayor gravedad, tanto la maestra como yo, intentábamos no intervenir para que ellos/as pudieran solucionar sus conflictos. Cabe destacar que existen alumnos/as que son más dependientes, a los que debías recordarles “intentad solucionarlo vosotros solitos” y otros que son más autónomos y si consideraban que no había ningún acuerdo recurrían a la maestra o a mí.

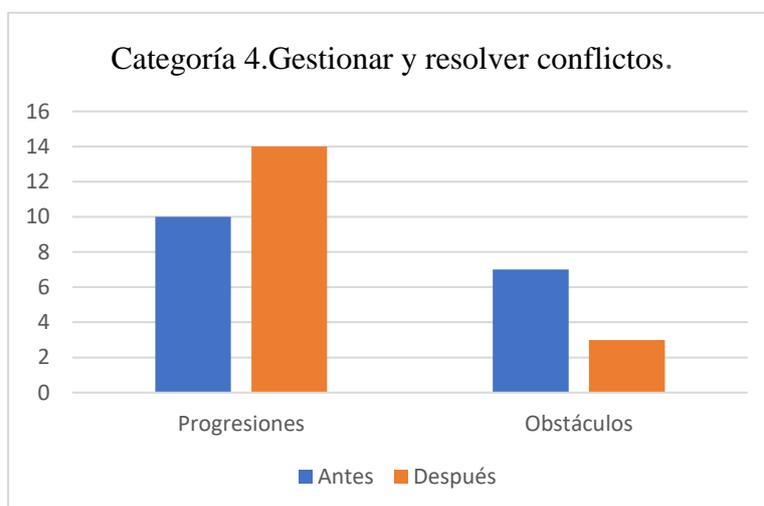


Figura 10. Gráfico de categoría 4.

Teniendo en cuenta la muestra que teníamos de 17 niños/as en el aula, se ha procedido a elaborar un gráfico que refleja el alumnado que presentaba dificultades y el que progresaba adecuadamente en esta categoría. En el color azul observamos las progresiones y los obstáculos antes de realizar la propuesta y en el color naranja vemos cómo ha evolucionado tras la propuesta.

La categoría “Autoestima” se ha trabajado de la siguiente manera con dos actividades tales como “espejito mágico” y “Qué bien haces...”, se trataba de recalcar y destacar las cualidades físicas y de personalidad de los compañeros/as del grupo. El alumnado tuvo mayor complejidad para destacar sus propias cualidades que las de los demás, destacando siempre cualidades físicas y olvidando las de personalidad a lo que yo incidía mencionando: “Dime algo que te guste mucho de tu forma de ser, como tú eres”, a los que muchos respondían “soy bueno” y yo los animaba a que mencionaran algo más sobre ellos. El alumno Saúl, tendía a no participar en esta actividad y cuando llegó su turno, no supo mencionar ninguna cualidad, los demás compañeros/as les ayudamos y él repetía lo que nosotros/as decíamos, no fue capaz de destacar una cualidad inventada por él mismo.

Siguiendo con la misma categoría, pero con la actividad “¡Qué bien haces...! Al comenzar la actividad, yo mencioné diferentes ejemplos que podían decir para que tuvieran nociones de cómo era la ejecución de la actividad como por ejemplo “¡Carla, qué bien dibujas!”, “¡Leo, qué cariñoso eres!” o “¡Mario, qué bien trabajas!” a lo que ellos/as tendieron a repetir lo mismo, dado este momento les animé a que tuvieran creatividad y a que pensarán diferentes acciones que les gustaba cómo los hacían sus compañeros/as, una vez pensado, sí que hubo más imaginación y expresaron diferentes piropos como “¡Paula, qué buena eres!”, “¡Adam, qué bien te portas!” o “¡Pablo, qué bien dibujas!”.

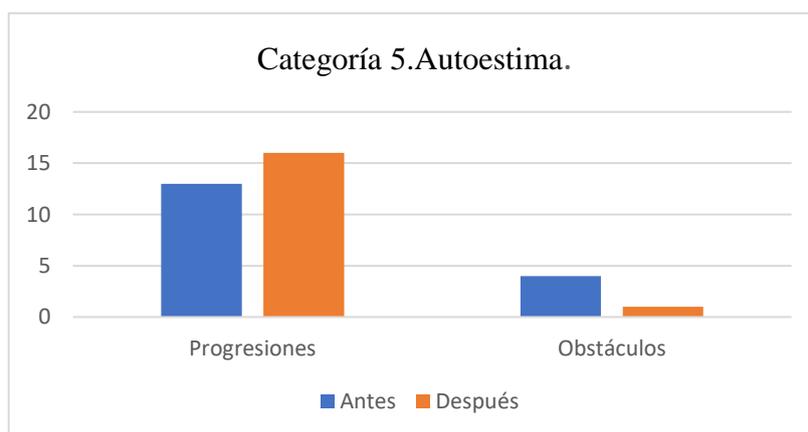


Figura 11. Gráfico categoría 5.

Teniendo en cuenta la muestra que teníamos de 17 niños/as en el aula, se ha procedido a elaborar un gráfico que refleja el alumnado que presentaba dificultades y el que progresaba adecuadamente en esta categoría. En el color azul observamos las

progresiones y los obstáculos antes de realizar la propuesta y en el color naranja vemos cómo ha evolucionado tras la propuesta.

En cuanto a la categoría de “tomo conciencia y manejo mis emociones”, nos centramos en la sesión de relajación en la que el alumnado en la actividad de “el huevo” imitaba todo lo que yo hacía, a veces de manera más brusca, es por ello por lo que debía estar atenta, ya que a veces los niños/as no controlan su fuerza y aunque algún alumno/a se encontrara enfadado o triste, tenían que intentar canalizar sus emociones negativas. La actividad de “yoga infantil” fue una de las que más aceptación tuvo, es más, días después de la ejecución de esta, me pedían que la realizáramos otra vez, ya que habían logrado estar en silencio, en calma y paz.

Una de las cuestiones en la que más dificultad tuve es la de que todos/as cerraran los ojos para que así tuvieran mayor nivel de concentración, al principio se escuchaban risas, pero después lograron estar todos en silencio y enfrascándose en la actividad. Les encantó el hecho de que las posturas fueran de animales, así como imitarlos y que yo les hablara en tono suave, contándole una historia entre postura y postura. La actividad “no pares de reír” también fue una de las actividades favoritas, ya que cuando consiguieron estar relajados del todo, supuso una manera de activarse y si es haciéndole cosquillas un compañero/a mayor es la aceptación.

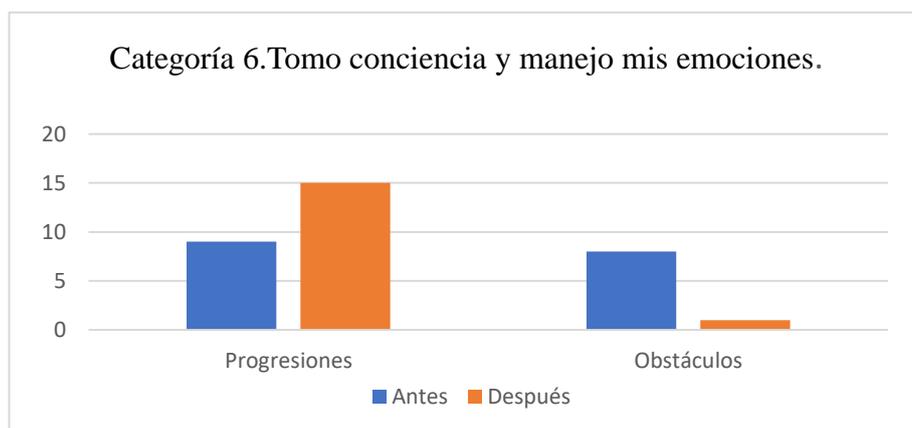


Figura 12. Gráfico de categoría 6.

Teniendo en cuenta la muestra que teníamos de 17 niños/as en el aula, se ha procedido a elaborar un gráfico que refleja el alumnado que presentaba dificultades y el que progresaba adecuadamente en esta categoría. En el color azul observamos las progresiones y los obstáculos antes de realizar la propuesta y en el color naranja vemos cómo ha evolucionado tras la propuesta.

4. ANÁLISIS DE DATOS. RESULTADOS.

La propuesta de intervención educativa se diseñó y se llevó a cabo para adaptarse al nivel del alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil y a la necesidad del contexto en el que se implementó. Se enfocó en desarrollar la educación emocional a través de juegos, lo cual se logró con éxito, cumpliendo uno de los objetivos más importantes del trabajo de fin de grado. Además, al dividir los contenidos en diferentes sesiones, se logró cumplir las metas propuestas. En cuanto a las actividades, se consideran que han sido idóneas por la motivación y la colaboración del alumnado, incluso repitiendo en reiteradas ocasiones que volviéramos a empezar dicha actividad mencionando oraciones como “Otra vez” o “Vamos a volver a empezar”. El alumnado a medida que se iba desarrollando la propuesta ha aprendido a trabajar de manera cooperativa, teniendo empatía y respetando el turno de palabra de los demás. Al principio, todos/as hablaban a la misma vez, sin respetar si un alumno/a estaba hablando, esta es una cuestión que se ha ido mejorando.

Según los datos de las propias anotaciones tomadas, dentro de la sesión, en la actividad 1 y 3, todos/as se encuentran sentados y escuchando al resto, aunque a veces sin respetar los turnos de palabras. Es por ello, que es indispensable la comunicación entre ellos/as y la atención al resto. En cambio, en la actividad 2, la cual trata en la lectura del cuento, fue inmejorable la atención y el silencio que se guardaba mientras relataba el cuento, es por ello por lo que resultó muy fácil cumplir este objetivo.

En cuanto a la sesión 2, existió cierta complejidad en el hecho de que quizás no relacionaban aún el nombre de la emoción con la expresión facial que debían poner en la actividad y a su vez, dificultad para plasmar en el papel en forma de dibujo la emoción que ellos/as estaban sintiendo. Debemos tener en cuenta que la actividad 1 tenía menos dificultad y era un poco más motivadora que esta.



Figura 13. *Actividad 1 de la sesión 2 completada.*

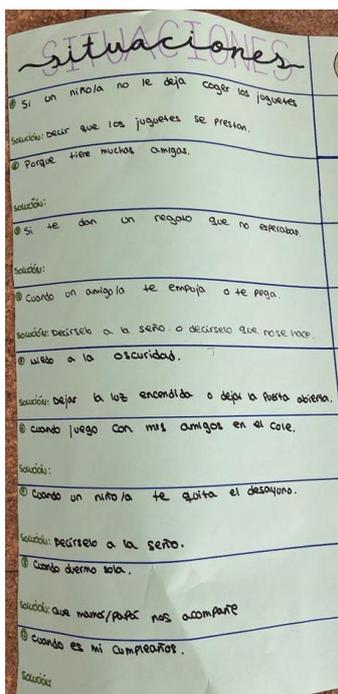


Figura 17. Actividad 2 de la sesión 3 completada.

La sesión 4, fue de las preferidas del alumnado, ya que se notó un cambio favorable, ya sabían comunicarse y ayudarse mejor entre ellos/as. El hecho de que en una de las actividades tuvieran que mirarse en el espejo fue un gran acierto puesto que, les encanta. Al principio, se encontraban un poco cohibidos a la hora de manifestar las cualidades positivas de sí mismos, pero cuando empezaron a mencionarlas y en cuanto les expuse varios ejemplos, todo fue mucho más fácil y rápido.



Figura 18. Imagen de la actividad 1 de la sesión 4.

Por último, la sesión 5, el alumnado presenta una buena disposición ante la actividad y ya ha afianzado en trabajo cooperativo y la escucha, por lo que los resultados son más

favorables, además ellos tuvieron mucho más disfrute y se encontraron más relajados en la ejecución de las actividades.



Figura 19. Imagen de la actividad 1 de la sesión 5.



Figura 20. Imagen de la actividad 2 de la sesión 5.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES.

A modo de cierre en este Trabajo Fin de Grado, es recomendable reflexionar sobre lo que se ha tratado en este trabajo para obtener conclusiones. De esta manera, destacamos la importancia de la educación emocional en el aula y cómo puede contribuir al bienestar emocional y al éxito académico de los estudiantes. Aunque se ha estado estudiando durante muchos años, solo recientemente se ha comenzado a tomar conciencia de la importancia de las emociones, especialmente en el campo de la educación. Sin embargo, muchos maestros/as todavía no tienen la capacitación necesaria en este tema y, como resultado, no se está abordando adecuadamente en las aulas. Este fue el punto de partida de mi intervención, ya que noté como un tema tan crucial como es este no está recibiendo la atención que se merece.

Para ello, hemos comenzado por el marco teórico que es la base de este trabajo, por el hecho de que hemos investigado diferentes fuentes y profundizado en los conceptos principales, lo que nos ha proporcionado información valiosa para la propuesta de

intervención. Además, hemos abordado temas importantes de la educación emocional como es la inteligencia emocional, la gestión y resolución de conflictos, la educación emocional como constructo de la competencia emocional y como normas de convivencia, las cuales hemos relacionado estos conceptos entre sí, lo que fortalece el trabajo.

Por último, el objetivo principal de este trabajo de fin de grado era aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos durante el Grado de Educación Infantil. Esto se ha logrado al utilizar diferentes técnicas y herramientas aprendidas a lo largo de la carrera, como la investigación de la información, la planificación de una propuesta de intervención basada en criterios específicos, la creación de objetivos, metodología, actividades y materiales didácticos. De esta manera, se ha demostrado la capacidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera en un contexto real.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguaded Gómez, M. C., & Pantoja Chaves, M. J. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias pedagógicas*.
- Albaladejo, N., Algarra, L., Almendros, I., Barba, M., Bellod, S., Brotons, A., Caballero, M., Caruana, A., Cuenca, P., Delgado, B., Elejaga, A., Fuster, M., García, F., Gomis, N., González, C., Inglés, C., López, S., López, M., Martín, J. Vincent, M. (2014). Educación emocional de 8 a 12 años. Cultivando emociones 2. Generalitat Valenciana.
- Baron-Cohen S. (2001). Reading the mind eyes. *Journal of Developmental Learning Disabilities*, 5:47-78.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2000). Educar para el S.XXI. Crecer, pensar y convivir en familia. Madrid: CCS.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2000). Educar para el S.XXI. Crecer, pensar y convivir en familia. Madrid: CCS.
- Binaburo, J.A., Iturbide, A. y Muñoz-Maya, B. (2007): *Educar desde el conflicto*. Madrid. CEAC.
- Bisquerra (2007) competencias emocionales. (s/f). Recuperado el 29 de mayo de 2023, de <https://idoc.pub/documents/bisquerra-2007-competencias-emocionales-34m7jyg5jz46>
- Bisquerra Alzina, R. (2015). La educación emocional en la escuela [Preview]. Wolters Kluwer España.
- Bisquerra, R.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional, en M. Álvarez y R. Bisquerra, Manual de orientación y tutoría Barcelona: Praxis, 144/69-144/83.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional y bienestar. Wolters Kluwer. <https://apunteca.usal.edu.ar/id/eprint/2243>
- Bisquerra, R. y Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de la Facultad de Educación. Educación XX1*. 10, 2007, pp. 61-82

- Campillo Ranea, J. E. (s.f.). La importancia de la Educación Emocional en las aulas. Fecha de consulta: 29 de mayo de 2023. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abacoportlet/content/ab2f1d46-cd27-47f8-b849-e928a701df05>
- Campos, & Jaume. (2015). *Educación Emocional: El principio del cambio*. Ediciones Granica.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2006) SEL Competences [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago. http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php
- Cassà, E. L., Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. Cook, T.D.,
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana–Ediciones UNESCO.
- Encuentros Multidisciplinares, E. (1999). Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia. *Encuentros Multidisciplinares*.
- Estrada, M. R. B., & Martín, M. M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 263-275.
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). Las emociones. *Psicología General: Motivación y Emoción*, 164-207.
- Fernández-Abascal, E.G (1997). *Revista Electrónica De Motivación Y Emoción*.
- Filella Guiu, G., Cabello Cuenca, E., Pérez Escoda, N., & Ros Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2016, vol. 14, núm. 40, p. 582-601.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores México.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de una experiencia en el asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9, 221-246.
- Garaigordobil, M., & Peña, A. (2001). *INTERVENCIÓN EN LAS HABILIDADES SOCIALES: EFECTOS EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL*

- Y LA CONDUCTA SOCIAL*. Behavioralpsycho.com. Recuperado el 18 de mayo de 2023, <https://acortar.link/NDUFU7>
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
 - Gázquez, J. J., Molero, M. del M., Martos, Á., Simón, M. del M., Belén, A., y Sisto, M. (2018). *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar*. Recuperado de <https://formacionasunivep.com/Vcice/files/libro%20convivencia%20completo.pdf>
 - Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
 - Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós. Barcelona.
 - Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional en la empresa (Imprescindibles)*. Conecta.
 - Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). *Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs*. En BarOn, R. y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 391-410
 - Greenberg, L. S., Rice, L. N., & Elliott, R. (1996). *Facilitando el cambio emocional: el proceso terapéutico punto por punto*. Paidós.
 - Güell, M. (2014). *¿Tengo inteligencia emocional?* Paidós.
 - Guichot Reina, V., & de la Torre Sierra, A. M. (2019). *Emociones y creatividad: una propuesta educativa para trabajar la resolución de conflictos en educación infantil*. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (27), 39–52. <https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.03>
<http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/83/75>
 - Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia* (Vol. 228). Graó.
 - Krause, M. (1995). *La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos*. *Revista temas de educación*, 7(7), 19-40.

- La inteligencia emocional en el contexto educativo: *Hallazgos científicos de sus efectos en el aula* (s.f.). Gob.es. Recuperado el 18 de mayo de 2023, de <https://acortar.link/JXpVOQ>
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press
- Martín Babarro, J., Martínez Arias, R., & Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Ministerio de Educación.
- MÄRTIN, D. y BOECK, K. (1997). “Qué es la inteligencia emocional”. EQ.
- Martinez, A. (1996) El docente como gestor del clima de aula factores a tener en cuenta.
- Martínez, R., Rodríguez, B., Álvarez, L., & Becedóniz, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 111-117. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.04.001>
- Mayer, J.M. y Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*.
- Monge López, C., & Gómez Hernández, P. (2020). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de La Educación Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197–220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>.
- Mora Miranda, N., Martínez-Otero Pérez, V., & García-Valdez, M. L. (2018). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educativa*, 57(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Morata.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. (s.f.). <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/3>
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). La violencia escolar. *Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ovejero, F y Rodríguez, J. (2013). *La convivencia sin violencia*. Bogotá, Colombia: Aula Múltiple magisterio editorial.

- Pantoja Vallejo, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula: *Factores determinantes y propuestas de intervención*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://acortar.link/nlWIJj>
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pérez de Guzmán, M. V., Amador Muñoz, L. V., & Vargas Vergara, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 18, 99. https://doi.org/10.7179/psri_2011.18.08
- Pérez, N. P., & Costa, J. L. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 12.
- Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid:
- Roncancio Ariza, M. H., Camacho Bonilla, N. M., Ordoñez León, J. C., & Vaca, P. V. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 11(1), 24–47. <https://doi.org/10.18359/reds.2649>
- Salovey, P. y Sluyter, D.J. (Eds.), (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Salovey, P. y Sluyter, D.J. (Eds.), (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional Attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and health*, 17(5), 611-627.
- Segura, M. et al. (2015). *El aula de convivencia*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

- Torrego, J. (2000). Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores. Madrid: Narcea Ediciones.
- Tuvilla, J. (2004). Convivencia Escolar y resolución pacífica de conflictos. España: Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de: <http://www.educatolerancia.com/pdf/Convivencia%20escolar%20y%20resolucion%20paciica%20de%20conflictos.pdf>
- Uned, F. de E. (s/f). *Vista de las competencias emocionales*. Uned.es. Recuperado el 18 de mayo de 2023, de <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Verdeja, M. (s/f). Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: identificando problemas y formulando propuestas de mejora desde la acción tutorial. *Learning from living together in educational contexts: identifying problems and suggestions for improvement from the tutorial action*. <https://acortar.link/YEcLZC>
- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González, R & Montoya, I. *Vista de Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años*. (s/f). Revistas.um.es, de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.2.159261/161501>
- Vista de Gestión de normas de clase y clima de aula. (s. f.).
- Vista de las competencias emocionales. (s.f.). Recuperado el 10 de mayo de 2023, de la URL <https://acortar.link/OpAKUa>