

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL: EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EN UN AULA

Trabajo Fin de Grado

AUTOR/A: María Jiménez García

AÑO ACADÉMICO: 2014-2015

TUTOR/A: Victoria Muñoz Tinoco

GRADO: Educación Infantil

Facultad Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

Índice

Resumen.....	3
1. Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	6
Conceptualización de la Inteligencia Emocional	6
Importancia de la Inteligencia Emocional.....	8
Progreso de la Educación Emocional a nivel nacional.....	12
<i>La Institución educativa SEK</i>	12
Un ejemplo de intervención en escuelas españolas.....	14
La Inteligencia Emocional y la formación del profesorado.....	16
3. Objetivos.....	17
4. Metodología.....	18
Metodología de la evaluación.....	18
1. <i>Muestra</i>	18
2. <i>Instrumento</i>	18
3. <i>Procedimiento</i>	25
Resultados de la evaluación inicial.....	25
Metodología de la intervención.....	28
5. Desarrollo y análisis de la intervención.....	30
Objetivos de la intervención.....	30
Contenidos de la intervención.....	31
Metodología general de la intervención.....	31
<i>Temporalización</i>	32
Actividades.....	32
Evaluación del programa.....	47
6. Conclusiones, implicaciones y limitaciones.....	52
7. Referencias bibliográficas.....	56

Resumen

El concepto de inteligencia emocional era desconocido hasta hace un par de décadas. No obstante, este término ha adquirido notoriedad en la última década en nuestro contexto. Prueba de ello es la incorporación del mismo en algunos currículos y su puesta en práctica en diversos centros españoles. En el presente trabajo se muestra la naturaleza del concepto de inteligencia emocional, así como las habilidades que lo conforman; la importancia de la educación emocional para la mejora del rendimiento académico del alumnado, su bienestar y su desarrollo prosocial, en definitiva, para su formación integral; y, los beneficiosos resultados que tiene en el profesorado, el cual debe formarse emocionalmente para contribuir al desarrollo del alumnado. Además, se presentan los resultados de la intervención llevada a cabo durante tres semanas en un aula de 4 años de un colegio de Arahal. El objetivo principal de tal programación ha sido promover la inteligencia emocional, centrándose la intervención en tres de sus aspectos: el reconocimiento, la expresión y la comprensión.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación emocional, reconocimiento de emociones, expresión emocional y comprensión emocional.

1. Introducción

Actualmente vivimos en una sociedad donde las nuevas tecnologías cada vez juegan un papel más imprescindible para el ser humano, un mundo hiperconectado a través de múltiples plataformas y redes de comunicación virtual. Las nuevas tecnologías de comunicación son un cambio social que suponen un reto para las relaciones humanas ya que por mucho que se piense que dos personas que puedan estar hablando todo el día por la popular aplicación *Whatsapp* se conozcan, realmente no se conocen hasta que no se interrelacionan en persona. Un ejemplo del cambio que ha experimentado la sociedad en los últimos años sería ver una imagen de personas que viajaban en un autobús años atrás, y personas que lo hacen actualmente, de las cuales, seguramente, la mayoría de ellas tendrán fijadas sus retinas en sus *smartphones*. Utilizar las diversas aplicaciones tecnológicas que nos permiten comunicarnos con otros no implica dominar las habilidades socioemocionales necesarias para la interacción en situaciones reales. Por este hecho, ahora más que nunca la inteligencia emocional es un gran reto de la escuela.

Es posible que las circunstancias familiares de algunos niños y niñas puedan afectar a la formación emocional de los mismos, siendo para ellos necesario este aprendizaje desde los colegios. No obstante, el desarrollo emocional es importante no sólo en el ámbito personal de la vida de la persona sino también en el profesional. Por un lado, en la mayoría de las profesiones es imprescindible la comunicación con el otro de manera que son necesarias ciertas habilidades para conocer y saber cómo tratar a la otra persona, de igual modo la educación emocional asegura un mejor rendimiento académico por parte del alumnado y dota de habilidades para hacer frente al síndrome de *burnout* que suelen sufrir los profesores. El último informe PISA sitúa a España, junto con Grecia, Italia y Portugal, entre los cuatro países con menor rendimiento escolar de modo que la educación emocional podría ser un instrumento clave para paliar estos negativos resultados. En el terreno personal, estar educado emocionalmente contribuye a gestionar los inconvenientes o problemas que van apareciendo en nuestro día a día, contribuyendo al bienestar emocional y prosocial.

Como afirmaba recientemente Montserrat Gálvez, responsable del Servicio de Ordenación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, en una entrevista concedida a *El Mundo*, *los periódicos de hoy en día no estarían tan llenos de noticias originadas en conflictos interpersonales no resueltos si tuviésemos la capacidad de gestionar los inconvenientes que nos vamos encontrando en nuestra vida. Tenemos que conocernos mejor a nosotros mismos*. Sin embargo, a pesar de esta importancia, el concepto de educación emocional es relativamente reciente, pudiéndose considerar como una innovación de los últimos quince años.

En el presente trabajo se muestra en primer lugar, un acercamiento teórico a la educación emocional y la importancia de la misma tanto en el desarrollo integral del alumnado como en la formación del profesorado. Asimismo, aparece reflejado el avance de la educación emocional a nivel nacional en los últimos veinte años. También, se ejemplifican cómo dos comunidades autónomas, concretamente Castilla La Mancha y

Gran Canarias, la han incorporado en sus currículos, además de estar llevándose a cabo en varios centros españoles de la Institución Educativa SEK. En segundo lugar, se desarrolla el programa de intervención llevado a cabo después de la evaluación inicial, la cual tenía como objetivo para conocer cómo se desenvolvían el alumnado en tres aspectos de la inteligencia emocional: la expresión, el reconocimiento y la comprensión.

Este trabajo está relacionado con las competencias del grado de Educación Infantil. En lo que respecta a las competencias generales del título se vincula con:

- Concebir la profesión docente como un proceso de aprendizaje permanente adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida y comprometido con la innovación, la calidad de la enseñanza y la renovación de prácticas docentes, incorporando procesos de reflexión en la acción y la aplicación contextualizada de experiencias y programas de validez bien fundamentada, ya que se ha investigado acerca de un concepto relativamente reciente, el de educación emocional, el cual se está implantando poco a poco en el quehacer docente.

A su vez, se han desarrollado otras competencias transversales como:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad para organizar y planificar.
- Capacidad para la identificación, toma de decisiones y resolución de problemas.

Todas estas habilidades han sido imprescindibles en la planificación y la puesta en práctica de la programación.

Por último, atendiendo a las competencias específicas se destacan:

- Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
- Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a

los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

2. Marco teórico

Conceptualización de la Inteligencia Emocional

A pesar del importante papel de Gardner, se considera que fue Goleman (1995) quien primero conceptualizó la IE, considerándola como el más importante de los factores que intervienen en el ajuste personal, en el éxito en las relaciones personales y en el rendimiento en el trabajo. Este autor destaca cinco elementos determinantes del desarrollo de la IE:

- *‘Conciencia emocional: es decir, ser consciente de uno mismo y, sobre todo, conocer el propio sentimiento de vida.*
- *Autocontrol o regulación de las emociones: significa la capacidad para saber manejar los propios sentimientos, los estados de ánimo, sabiendo afrontar las situaciones de riesgo y pudiendo recuperarse rápidamente de los sentimientos negativos.*
- *Motivación: significa ser aplicado, constante, perseverante, tener resistencia ante las frustraciones.*
- *Empatía: capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, pudiendo comprender las emociones de los demás y entendiendo lo que las otras personas sienten.*
- *Habilidad social: hace referencia a entenderse con los demás, no ser un mero observador de los demás sino hacer algo en común con ellos, pertenecer al grupo.’*

Fue a principios de los 90, cuando Salovey y Mayer acuñaron la denominación inteligencia emocional con un artículo denominado *Emotional Intelligence*. Sin embargo, tal publicación no tuvo demasiada repercusión hasta que, años más tarde, lo divulgase Daniel Goleman (1995). La publicación del libro *Emotional Intelligence* de Goleman (1995) tuvo una gran transcendencia tanto social como mundialmente, lo que supuso que Goleman (1995) adquiriese mayor notoriedad que los propios creadores del término.

En España, el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer ha sido el más conocido gracias al triunfo del libro de Goleman. No obstante, también salieron otros modelos como el de Reuven Bar-On o el de Petrides y Furnham, provocando cierta incertidumbre sobre cuál era el modelo más idóneo acerca de la IE. Salovey y Mayer utilizaron el concepto de IE para detallar cualidades relacionadas con el éxito tales como la empatía, la persistencia y la independencia. Estos autores la definieron

como: *‘la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios’* (Salovey y Mayer, 1990,p.189). Esta definición incidía solamente en la regulación de las emociones, omitiendo la relación entre los sentimientos y el pensamiento. Por ello, propusieron en 1997 la siguiente definición:

‘ la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual’ (Mayer y Salovey, 1997).

Este modelo de Mayer y Salovey estaría dentro de los denominados modelos teóricos de IE de habilidad, los cuales *‘conciben la IE como un conjunto de habilidades’* (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Roberts & Barsade, 2008), diferenciándose así de los modelos mixtos, los cuales presentan una visión más amplia, fusionando rasgos de comportamiento y de la personalidad(Fernández- Berrocal & Ruíz, 2008). En nuestro país, ha sido éste último el modelo más difundido, concretamente, el modelo mixto de inteligencia emocional de Daniel Goleman.

En el citado modelo se concibe la IE como el cómputo de cuatro habilidades básicas, las cuales están vinculadas entre sí:

Percepción y expresión de las emociones

Es la habilidad para saber apreciar tanto nuestros propios sentimientos y emociones, vivenciándolos, identificándolos y distinguiéndolos como en los demás. Esto es esencial para posteriormente poder regularlos.

La expresión de dichos sentimientos y emociones no tiene por qué ser solamente verbal, sino también gestual, pudiendo ser expresadas de modo diferente según el lugar donde la persona esté o según como se encuentre. De hecho, uno de los aspectos más importantes de esta habilidad es prestar la atención necesaria para poder descodificar la información expresada a través del rostro, los movimientos corporales y el tono de voz de la otra persona. Asimismo, implica discriminar la veracidad de las emociones expresadas por los demás, ya que puede haber discrepancias entre la expresión verbal y facial de la persona.

La emoción como facilitadora del pensamiento

Las emociones y los pensamientos están interrelacionados ya que las emociones están vinculadas con el sistema cognitivo. Por eso nuestro estado anímico influirá en la toma de decisiones. Esto explica que según el uso de la IE por parte del alumnado, éste obtenga o no un buen resultado final en las calificaciones. Otro ejemplo sería la corrección de los exámenes por parte del profesorado. Cuando tienen emociones negativas, tenderán a ser más estrictos y puntuar más negativamente. Por ello es

importante que evalúen a sus alumnos cuando su estado anímico sea neutral, para así corregir imparcialmente.

Además, las emociones ayudan a focalizar nuestra atención a la información principal, interviniendo en el procesamiento de la información y en el modo en el que afrontamos las adversidades.

Conocimiento emocional

Esta habilidad engloba varias capacidades, como son:

- Darle nombre a las emociones
- Reconocer la manera en que los sentimientos se agrupan.
- Conocer las causas que producen el estado emocional y las consecuencias de nuestros actos.
- Saber cómo se combinan diversas emociones, dando lugar a otras. En este sentido, se podría decir que los celos es una mezcla entre admiración y amor hacia alguien, más ansiedad por el miedo a perderla.
- Saber dilucidar el significado de las emociones complejas.
- Reconocer y comprender la evolución del paso de un estado emocional a otro, así como la presencia de sentimientos simultáneos y contradictorios.

Para poner en práctica estas habilidades con el prójimo es esencial vivenciarlas en primera persona ya que será difícil comprender cómo se siente una persona que está viviendo algo que tú nunca has vivido.

Regulación de las emociones

Es la habilidad más complicada de la inteligencia emocional. Consiste en saber cómo reaccionar ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas, aprovechando la información necesaria y descartando la no útil. Además, abarca nuestro ámbito intrapersonal e interpersonal ya que incluye la capacidad de regular tanto las emociones propias como las ajenas.

Hay una frágil línea divisoria entre sentir y vivenciar la emoción y ser abrumada por ella, enmarañando así nuestra forma de pensar.

Un ejemplo de autorregulación satisfactoria sería el estar tranquilo en situaciones características por el nerviosismo que las envuelven, como la Prueba de Acceso a la Universidad.

Importancia de la Inteligencia Emocional

La Inteligencia emocional, ha tomado relevancia en los últimos años debido a su relación con aspectos tan importantes como son el ajuste emocional, el bienestar

personal, el éxito en la vida y las relaciones interpersonales que tienen lugar en heterogéneos contextos de la vida cotidiana.

Sin embargo, a pesar de tal importancia, no ha sido considerada en las escuelas hasta finales del siglo XX. Hasta esta fecha, las escuelas han dado mayor importancia a los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos, dejando en un segundo plano a los aspectos emocionales y sociales ya que los enmarcaban dentro del plano privado (Evans, 2002; Fernández- Berrocal y Ramos, 2002). Asimismo, en la escuela tradicional se consideraba que un niño era inteligente cuando tenía un alto CI, suponiéndose así que tendría un correcto rendimiento académico. Esto ha cambiado en la escuela del siglo XXI por dos motivos. En primer lugar, la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional. Por otro lado, la inteligencia no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana. Ante tales aspectos, cobra importancia el término de inteligencia emocional (IE). De modo que aunque en las escuelas del siglo XX bastase con alcanzar el buen rendimiento del alumnado, actualmente este objetivo va de la mano del desarrollo socio-emocional del mismo.

En España, la preocupación de los educadores es evidente ya que viven en su quehacer diario cómo la escuela es incapaz de resolver los múltiples desafíos que se dan en la sociedad actual: depresión, violencia, drogadicción, trastornos de alimentación etc. (Álvarez et al., 2000). Como consecuencia de esto, y con la finalidad de introducir la educación de las emociones en la escuela, se ha creado un movimiento educativo que se designa como ‘Educación Emocional’ o ‘Educación SocioEmocional’, la cual es para Bisquerra *‘un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano’* (Bisquerra, 2002, p.587).

La necesidad de esta educación emocional es importante tanto a nivel social como personal ya que se orienta a que el alumnado conozca y valore tanto sus propias emociones como las de los demás, sabiendo regularlas en cada momento. Este aspecto es clave en el desarrollo de la personalidad de la persona, siendo, por tanto, igual de importantes tanto el ámbito cognitivo como el emocional para el logro de la educación integral del alumnado (Bisquerra, 2000).

Si el fin primero de la escuela es preparar al alumnado para la vida, es desde la misma escuela desde donde se debe aprender al alumno de manera integral, no basándose solamente en la adquisición y acumulación de conocimientos que, en su mayoría, no le repercutirán en el desarrollo de sus vidas. De esta manera, la educación debe tener como objetivo, además del área cognitiva del alumno, el desarrollo del bienestar personal y social del mismo, lo que dará lugar a una personalidad sana.

Sin embargo, diariamente se plantean nuevas necesidades en las aulas y la educación no puede estar al margen de los problemas de la sociedad. Puede que veamos como continuamente hay nuevas leyes, que van reemplazando a las anteriores, pero ¿se plasma en ellas las necesidades de la sociedad actual? Desgraciadamente, la respuesta es

negativa ya que muchas siguen ancladas al pasado, sin ajustarse a los acelerados cambios a los que se enfrenta nuestra sociedad actual. Como expone Hernández (2000, p.222) *‘los objetivos socioafectivos no van más allá de la utopía del papel’*. En cambio, no son las trabas que presenta el marco educativo el mayor inconveniente, sino las dificultades que conllevan su aplicación práctica en la actividad diaria como docentes. Como apunta Esteve (1999, p. 10). *‘es difícil romper la inercia de la tradición’*.

Recientes estudios han revelado que las carencias en las habilidades de inteligencia emocional adquieren importancia tanto dentro como fuera del contexto escolar debido a su grado de implicación en la vida de los estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). Concretamente, hay cuatro ámbitos en los que la ausencia de IE causa la aparición de problemas de conducta en los alumnos.

La primera área sería la de las relaciones interpersonales. Se ha demostrado que poseer una alta IE nos ayuda a hablar correctamente con las personas de nuestro alrededor que sobre nuestro estado psicológico. Además, contribuirá a un mejor establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales debido a que estas personas tienen más habilidad para percibir, comprender y manejar tanto sus propias emociones como las de los demás. (Brackett et al.,2006; Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Lopes, Salovey, Cote, Beers, 2005).

La segunda, hace referencia a la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico. Los estudios efectuados en EEUU dan prueba de que aquellos estudiantes con más IE, presentan menos síntomas físicos, ansiedad social y depresión. Además, desarrollan buenas estrategias para solucionar las trabas que se les planteen. (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

Por otro lado, una de las relaciones más cuestionadas es la existente entre la IE y el rendimiento académico. Las personas con una baja IE tienen más probabilidad de sufrir estrés y dificultades emocionales a lo largo de su vida como estudiante, afectando esto así al rendimiento académico del alumno. (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Pérez y Catejón, 2007; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Hay algunos estudios, como los de Chico (1999) en España, o los derivados del estudio de Newsome, Day, y Catano (2000), Barchard (2003) y Austin, Evans, Goldwater & Potter (2005), que evidencian la nula relación entre ambos aspectos. Los diferentes autores atribuyen la razón a tal discrepancia a la falta de consenso sobre qué es la IE, cómo y con qué herramientas evaluarla y las metodologías empleadas en su puesta en práctica. (Extremera, Fernández- Berrocal, Mestre & Guil, 2004) (Parker et al., 2004).

Otro inconveniente sería la manera en la que se mide el rendimiento académico. Teniendo en cuenta que es un constructo compuesto por varios factores, no tiene sentido que sólo se mida a través de las calificaciones obtenidas por los alumnos, pues éstas no

engloban la totalidad de aspectos como por ejemplo la predisposición a aprender o la atención que prestan.

A pesar de ello, la mayor parte de las investigaciones realizadas revelan la relación entre la IE, el nivel académico y la competencia social (Fernández- Berrocal & Extremera, 2006; Pena & Repetto, 2008).

Por otro lado, las conductas disruptivas guardan relación con las habilidades que conforman la IE. Las personas con bajos niveles de IE suelen ser impulsivos, presentar comportamientos antisociales como consecuencia de sus habilidades interpersonales y sociales y, además, sienten la necesidad de recurrir a reguladores externos (tales como el tabaco, el alcohol y las drogas ilegales) para paliar sus estados de ánimo negativos. (Extremera y Fernández- Berrocal, 2002; 2004; Mestre, Guil, Lopes Salovey y Gil-Oarte, 2006; Petrides et al., 2004) (Ruiz- Aranda, Fernández- Berrocal, Cabello y Extremera, 2006).

De esta forma, se podría decir que los objetivos a alcanzar desde la educación emocional son:

- Potenciar las actitudes de respeto, la tolerancia y la prosocialidad
- Potenciar la autoestima, la empatía y la asertividad
- Desarrollar la conciencia y el control emocional
- Armonizar las emociones y los comportamientos
- Ampliar la capacidad para controlar las emociones negativas así como los efectos de las mismas
- Potenciar la capacidad de esfuerzo ante las tareas
- Fomentar una actitud positiva ante la vida
- Desarrollar la habilidad de generar emociones positivas
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Superar las escenas donde predomine el factor estrés.
- Mejorar las relaciones interpersonales, evitando comportamientos agresivos.
- Conocer las posibilidades de cambio y saber cambiar.
- Saber expresarse emocionalmente, tomar decisiones y resolver problemas psicosociales, de modo que se mejoren las habilidades a la hora de comunicarnos
- Influir tanto en el autoconcepto emocional (Jiménez & López- Zafra, 2008) como en el autoconcepto académico.
- Concluyendo, educar para la vida.

(Adaptado de Vallés & Vallés, 2000) (Güell y Muñoz,1999,p.25)

Progreso de la Educación Emocional a nivel nacional

A pesar de que en el sistema educativo de las anteriores comunidades esté presente de manera relevante la IE, debemos saber que hace unos 20 años este concepto pasaba totalmente desapercibido. De hecho, sobre el año 1997 no existían pruebas bibliográficas sobre la educación emocional. Sin embargo, este concepto ha tenido un enorme desarrollo en España en los últimos 15 años. Prueba de ello son algunos de los trabajos relacionados con educación emocional realizados en nuestro país que se especifican a continuación.

En 1997 se crea en Barcelona el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica del Departament de Mètodes de Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE) de la Universitat de Barcelona), del cual surgen con trabajos, materiales, tesis doctorales, postgrados y másteres sobre educación emocional. Además, en el año 2000 tuvo lugar el I Congreso Estatal de Educación Emocional. De igual modo, en 2005 se desarrollan las I Jornadas sobre Educación Emocional en la Universitat de Barcelona. Posteriormente, en 2007, se crea la *Fundació per l' Educació Emocional*.

En Andalucía, cabe destacar el grupo de Pablo Fernández Berrocal debido a su notoriedad en lo que respecta a inteligencia emocional en España (Fernández- Berrocal y Ramos, 2002; Fernández- Berrocal y Extremera, 2007; Mestre y Fernández- Berrocal, 2007) Por otro lado, Luis Núñez Cubero, desde la Universidad de Sevilla, trabaja la práctica educativa y la investigación de la educación emocional. También en la Junta de Andalucía la educación emocional adquiere un relevante papel a través de aspectos como la gimnasia emocional y la mediación escolar.

Diversas universidades de la capital española, Madrid, han introducido la educación emocional en sus líneas de investigación y formación. Algunas de esas universidades son la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universidad Camilo José Cela. Igualmente, la Institución educativa SEK de Madrid lleva a cabo en 2010 un programa de Resolución Creativa de Conflictos del que hablaré a continuación.

La Institución educativa SEK

La Institución Educativa SEK, en colaboración con la Universidad Camilo José Cela y con la Fundación Redes para la Comprensión Pública de la Ciencia de Eduardo Punset y con la aportación de Linda Lantieri, anunciaron a principios de 2010 el que sería un programa pionero en España, cuyo objetivo sería introducir en el sistema educativo un proyecto de inteligencia emocional avalado científicamente por la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL).

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) es una institución fundada con anterioridad a la publicación de Goleman (1995) cuyo objetivo

es desarrollar la educación emocional y social en el mundo. Dicha institución ha popularizado la designación ‘Aprendizaje Social y Emocional (ASE)’, o lo que es lo mismo, ‘Social and Emotional Learning’ (SEL), para referirse a la perspectiva de la educación y el aprendizaje tanto social como emocional que tiene la asociación CASEL (Cohen, 2006).

La Institución Educativa SEK decidió llevar a cabo en sus colegios el Programa de gestión emocional Resolución Creativa de Conflictos (RCC), avalado científicamente por la organización CASEL. De este modo, a partir del curso 2010-2011 llegaba tal programa a los seis colegios SEK de España:

- *SEK-Ciudalcampo (Madrid)*
- *SEK-El Castillo, con residencia de estudiantes (Madrid)*
- *SEK-Santa Isabel (Madrid)*
- *SEK-Catalunya (Barcelona)*
- *SEK-Atlántico (Pontevedra)*
- *SEK-Alborán (Almería)*

Además, esta institución cuenta con tres colegios en el territorio internacional:

- *SEK-Les Alpes (Francia)*
- *SEK-Dublín (Irlanda)*
- *SEK International School Qatar*

Los centros SEK son privados y no están relacionados con ningún grupo religioso, político o económico. Los alumnos de los 2º y 3er ciclos de Educación Primaria durante el curso 2010/2011 serían los primeros en recibir esta enseñanza en la gestión emocional. Este programa fue llevado a cabo por profesionales de la Universidad Camilo José Cela-UCJC-, de los Colegios SEK y de la Fundación Redes para la Ciencia, presidida por el conocido escritor Eduardo Punset. Además, Linda Lantieri, directora del Programa y cofundadora de CASEL, fue la encargada de instruir a los profesionales de la UCJC y de los Colegios SEK. Tanto Linda Lantieri como Eduardo Punset fueron los responsables de valorar los resultados obtenidos tras la implantación de este proyecto.

Este programa ya había sido desarrollado anteriormente en EEUU por lo que se pudieron comprobar los beneficiosos resultados en *ámbitos como los problemas sociales y de conducta; la conducta disruptiva en el aula; el auto-concepto y la autoestima; la prevención en el consumo de drogas; los trastornos psíquicos, como la agresividad, la ansiedad y la depresión; las conductas agresivas; el control del estrés; las habilidades sociales y emocionales; las habilidades académicas* (Fernández-Berrocal & Ruíz, 2008a).

Además, tanto en Guipúzkoa como en Alicante se han puesto elaborado programas y diversas publicaciones con el fin de dotar al profesorado de habilidades y conocimientos en educación emocional.

Por último, en Cantabria también se ha desarrollado un programa relacionado con la educación emocional, denominado Educación Responsable, a partir del cual se ha desarrollado un Máster en Educación Emocional, Social y de la Creatividad.

Además de en las citadas ciudades españolas, la IE también está presente en Extremadura, Aragón, Asturias, Galicia y Navarra. Asimismo, otros de los programas encaminados a trabajar la IE que se han publicado en España son los siguientes:

- *Programa S.I.C.L.E (Vallés, 1999)*
- *Programa de Educación Emocional (Traveset, 1999)*
- *Programa Conócete a ti mismo (Güell y Muñoz, 2000)*
- *Programa para el desarrollo y Mejora de la Inteligencia Emocional (Espejo, García, Salmones y Vicente, 2000).*
- *Programa de Educación Emocional para la Educación Secundaria Obligatoria (Pascual & Cuadrado, 2001).*
- *Programa de Educación Emocional para Educación Infantil de López (2003).*
- *Programa ‘Sentir y Pensar’ de Inteligencia emocional (Ibarrola y Delfo, 2003a y b)*
- *Programa Train- Em (Jiménez, en preparación).*

Por tanto, se puede atestiguar el desarrollo de la IE en nuestro país.

Un ejemplo de intervención en escuelas españolas

En comunidades españolas como Castilla La Mancha y Gran Canaria la IE está presente de manera significativa.

Castilla La Mancha ha incluido la competencia emocional como uno de los objetivos educativos a fin de alcanzar un sistema educativo orientado a favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida (Consejería de Educación, 2006). El hecho de incluir la competencia emocional como una de las competencias básicas hace que se deje atrás la idea de transversalidad planteada en la LOGSE (Sánchez Santamaría, 2010b).

La competencia emocional se incluye dentro del currículo de Educación infantil en el sistema educativo en Castilla- La Mancha con claros objetivos como: manifestar y asumir el afecto de los demás, controlar el propio comportamiento, tolerar la frustración y desarrollar el autoconcepto y la autoestima. (Sánchez Santamaría, J.: ‘ *La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial*’, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº 25, 2010.)

Asimismo, las dimensiones y criterios de la competencia emocional que se llevan a cabo, son los siguientes:

DIMENSIONES	CRITERIOS DE DESARROLLO
CONCIENCIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar las claves que vas a utilizar para interpretar la realidad que le rodea y las relaciones con los demás. ▪ Ser consciente y enjuiciar críticamente el propio esfuerzo personal en las tareas
AUTOCONTROL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actuar de forma antural, sin inhibiciones, habitualmente en las distintas situaciones que le toca vivir. ▪ Controlar su comportamiento y tolerar la frustración de no obtener lo que quieren cuando lo quieren y el fracaso de que las cosas no salgan como se pide
AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo del autoconcepto y la autoestima
INTERACCIÓN Y VALORES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionarse de manera positiva y comprometida con los otros. ▪ Manifestar y asumir el afecto de los compañeros que le rodean, interesarse por sus problemas y contribuir a su felicidad.

(Sánchez Santamaría, J.: *‘La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial’*, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 25, 2010.)

Asimismo, en los colegios de Gran Canarias se imparte desde este curso 2014/2015 una asignatura denominada ‘Educación emocional y para la creatividad’, la cual es evaluable. Tiene como objetivo principal promover el bienestar personal y social del alumnado de manera que este aprenda a ser feliz y, al mismo tiempo, obtenga mejores resultados académicos. El sistema educativo canario propone tal asignatura considerando el importante papel que tienen las emociones y la creatividad en las aulas. Además, se plantea que gracias a esta asignatura las escuelas canarias pueden ser un referente en lo que respecta a la realización integral de los alumnos. Aunque se pueda pensar que guarda cierta relación con la asignatura de ‘Educación para la Ciudadanía’ del Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, o con la de ‘Valores’, ofrecida como alternativa a Religión, del Gobierno de Mariano Rajoy, esta asignatura fusiona conceptos proclamados tanto por el PSOE como por el PP, como pueden ser ‘el espíritu emprendedor’ y ‘el aprender a aprender’ respectivamente.

Esta asignatura se imparte al alumnado de 1º, 2º, 3º y 4º de Primaria, dos veces a la semana, en sesiones de 45 minutos. Esto ha supuesto que la asignatura de Lengua y Matemáticas hayan perdido algunas sesiones respecto al currículum anterior a la implantación de la nueva asignatura. En este caso, no se trabaja con los tradicionales libros de texto y las fichas, sino que las dramatizaciones, los juegos y los cuentos, entre otros, contribuyen al desarrollo integral del alumno, el cual manifiesta libremente cómo se siente, aprende a reconocer tanto sus emociones como las de sus compañeros, a expresarlas y a regularlas y utilizarlas de manera fructífera.

La Inteligencia Emocional y la formación del profesorado

Además de los efectos positivos que tienen los citados programas en el desarrollo de los estudiantes, también influyen positivamente en el profesorado.

Desde hace algunos años, se menciona entre los docentes el síndrome de ‘estar quemado’ o burnout, el cual alcanza en España al 33%. Los estudios realizados apuntan a que las causas de dicho síndrome son tanto factores externos como internos de la persona (Travers y Coopers, 1997). En lo que respecta a los internos, dentro de los factores personales estarían el nivel de experiencia, autoestima, personalidad...Aquí es donde se encontraría la IE como explicación a la capacidad de las personas que tienen mayor habilidad para resistir los estresores por sus capacidades para percibir, comprender y regular sus emociones y las de los demás. Con diversas estrategias de afrontamiento se podría alcanzar una interacción social ajustada. Por ello, la IE aparece como un posible factor preventivo del malestar docente. De hecho, en España varios estudios han revelado como los profesores con mayor IE tienen más estrategias para la supresión de pensamientos y emociones negativas y un mayor ajuste emocional. Por tanto, la formación docente en IE no estaría sólo encaminada hacia el bienestar emocional y prosocial de los alumnos y su mayor rendimiento académico, sino que es útil para la prevención del burnout (Costa, 2002; Extremera y Fernández- Berrocal, 2004; Sureda y Colom, 2002).

El contexto escolar, y más concretamente, las aulas constituyen uno de los modelos de aprendizaje socioemocionales más importantes. (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Palomera, Fernández Berrocal & Brackett, 2008; Poulou, 2005). El docente, al ser una de las personas que más tiempo pasa con los niños, tiene un papel esencial en el desarrollo emocional de los mismos ya que si el profesor está educado emocionalmente trasladará a su alumnado estas cualidades humanas, favoreciendo así el ambiente escolar y el proceso de aprendizaje de los alumnos.

La IE es desarrollada en la escuela, pero no se debe olvidar el papel que juega la familia. Si desde la escuela se trabaja la IE y después, en el ámbito familiar este aspecto es obviado, el resultado será nulo. Por ello, debe haber una conexión entre ambos contextos educativos pues se complementan el uno al otro, siendo en su conjunto los encargados principales de reforzar el desarrollo emocional de la persona. (Perea, 2002). Sin embargo, aunque la familia sea considerada un factor importante puesto que es en el seno familiar donde comienzan a aprenderse las habilidades emocionales (Extremera & Fernández- Berrocal, 2004), no todas las familias potencian las habilidades emocionales en sus menores, por tanto, el profesor deberá equiparar las habilidades de su alumnado. A pesar de ello, los docentes no reciben formación que les permita tener destrezas para desarrollar estas nuevas competencias en el ámbito escolar.

El identificar, comprender y regular las emociones, va a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral. (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak & Fale, 2007;

Brackett & Caruso, 2007; Mayer, Roberts & Barsade, 2008). De esta manera, los docentes tendrán las herramientas para favorecer el bienestar del alumnado.

Se ha realizado un estudio a una muestra de 121 sujetos cuyo rango de edad va desde los 18 hasta los 51 años, siendo maestros o estudiantes de Magisterio, para que saber cómo perciben ellos mismos su propia conciencia emocional.

Algunas conclusiones notables son:

- Las mujeres consideran que tienen mayor capacidad para atender a las emociones, focalizando su atención en las emociones propias. En cambio, los hombres presentan más habilidad para la reparación emocional.
- Los estudiantes se aprecian con mayores destrezas para comprender y distinguir sus emociones. Esto puede ser debido al sistema educativo en el que han estado inmersos (LOGSE, 1990), donde se le ha dado más importancia a los valores y las actitudes.

Si se compara el rango de docente de más edad con el grupo intermedio, se puede apreciar como el de más edad presenta mejores estrategias para reparar sus emociones negativas y fomentar las emociones positivas. Esto podría ser una explicación de por qué el *burnout* se dé con mayor asiduidad en maestros noveles. Si los jóvenes docentes recibiesen formación en la atención y reparación emocional, podrían afrontarlo.

Al ser solamente una muestra, no se podría afirmar que los docentes no tienen IE ya que en la encuesta ellos han reflexionado sobre sus propias percepciones, sin apreciarse la ejecución real de las mismas. Sería conveniente una mayor investigación sobre ello.

Hernández (2000, p. 222) acuña otras causas, aparte de la falta de preparación para los profesores, como motivos del estancamiento en el progreso de la educación emocional. Entre ellas, destaca la existencia de un ‘currículum complejo’, cuyos objetivos son difíciles de llevar a la práctica, tanto en lo que respecta a su programación como a su desarrollo y evaluación, ya que no es lo mismo evaluar un conocimiento que una actitud. Además, a esto se le suma la falta de un modelo pedagógico que de un sustento teórico a las mismas. Por ello, es imprescindible la investigación sobre el constructo de la IE, así como la formulación de un currículo que integre lo emocional como una competencia básica a adquirir por el alumnado, tratándose de manera explícita en el sistema escolar.

3. Objetivos

En este trabajo, perseguimos los siguientes objetivos generales y específicos:

1. Profundizar en el concepto de inteligencia emocional y en las estrategias de promoción desde el ámbito escolar.
2. Planificar una intervención específica para una clase de Educación Infantil de 4 años.
 - Identificar las necesidades de niños y niñas del aula en relación con la IE.
 - Diseñar una intervención para dar respuesta a tales necesidades.

4. Metodología

Este trabajo ha estado encauzado hacia la puesta en práctica de una intervención que tuviese como objetivo desarrollar la educación emocional en los alumnos. Para ello, se ha realizado una evaluación inicial, para conocer cómo se desenvolvían niños y niñas en distintos aspectos de la inteligencia emocional, así como una evaluación final, para evaluar los resultados obtenidos.

Metodología de la evaluación

1. Muestra

Esta intervención se llevó a cabo en un colegio público de la localidad de Arahal, situada en la provincia de Sevilla. Ha tenido lugar en un aula de 25 alumnos de cuatro años. Tanto en esta aula como en las demás aulas de Educación Infantil, se trabaja con proyectos educativos.

2. Instrumento

Durante las primeras semanas el instrumento principal fue la observación directa del alumnado para así conocerlos mejor y, consecuentemente, conocer y valorar sus formas de expresión, comprensión y reconocimiento emocional. A partir de ahí, se procedió a pensar en qué emociones enfocar la intervención y qué criterios conformarían la evaluación inicial y final, para distinguir los resultados previos y posteriores a la intervención, los cuales se especifican a continuación. Por un lado, las emociones seleccionadas fueron: la felicidad, la tristeza, el enfado, la vergüenza, la

sorpresa, la preocupación y el miedo. La razón de elegir tales emociones, de entre todas las existentes, es que algunas de ellas, como por ejemplo la felicidad, la tristeza, el enfado y el miedo las considero como emociones básicas con las que los niños de estas edades están más familiarizados. A su vez, emociones como la sorpresa, la preocupación y la vergüenza son emociones que aunque estén en su día a día, son menos familiares para los pequeños en lo que se refiere a reconocimiento, expresión y comprensión emocional. Para explorar en cada una de las mencionadas emociones, se utilizó una entrevista individual a cada uno de los alumnos marcada por tres preguntas:

- ¿Qué emoción es?
- ¿Cuándo podemos sentir esta emoción?
- Expresa facialmente dicha emoción.

Los criterios de evaluación para valorar las respuestas dadas por el alumnado tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final son:

MB: Muy bien	Se corresponde con las respuestas más originales y acertadas.
B: Bien	El alumnado responde correctamente a lo que se le plantea.
R: Regular	Se corresponde con las respuestas reiterativas (Por ejemplo, ' <i>estoy enfadado cuando me enfado</i> ') o con respuestas próximas al acierto (por ejemplo, al ver el emoticono de ' <i>feliz</i> ' dice ' <i>contento</i> ', o al ver el de ' <i>cansado</i> ' dice ' <i>con sueño</i> ').
NS: No sabe.	Se corresponde con la falta de respuesta por parte del alumno/a ante la pregunta generada.
M: Mal	El alumno responde erróneamente a la pregunta formulada o confunde unas emociones con otras.

En base a estos criterios, en el siguiente apartado de 'resultados de la evaluación inicial' se especifican, alumno por alumno y emoción a emoción, sus habilidades o dificultades en el reconocimiento, la expresión y la comprensión emocional. Para ello, se utiliza una tabla de doble entrada para sintetizar los resultados obtenidos.

La tabla de la evaluación inicial incluye todas las emociones seleccionadas ya que el objetivo primordial era conocer las competencias de los alumnos en cada una de dichas emociones. Posteriormente, esta tabla se adaptó atendiendo a los resultados obtenidos previamente en la evaluación inicial para así evaluar solamente aquellas emociones en las que los alumnos presentaban dificultades, obviando los aspectos donde presentaban ciertas destrezas.

A continuación, se muestran ambas tablas. En primer lugar, la de la evaluación inicial, y, seguidamente, la de la evaluación final. La leyenda utilizada en ellas es la siguiente:

F	Felicidad
M	Miedo
V	Vergüenza
S	Sorpresa
P	Preocupación
E	Enfado
T	Tristeza

Tabla de evaluación inicial

	RECONOCE							EXPRESA							COMPRENDE						
	F	M	V	S	P	E	T	F	M	V	S	P	E	T	F	M	V	S	P	E	T
ALUMNO/A																					
1. Héctor																					
2. Alejandra																					
3. Pepe																					
4. Lidia																					
5. Carmen Lobato																					
6. Luis																					
7. Nazaret																					
8. Daniela																					
9. Miriam																					
10. Natalia																					
11. Jesús																					
12. Emma																					

13. Ana Márquez																				
14. Adrián																				
15. Alejandro																				
16. Carmen Franco																				
17. María																				
18. Raúl																				
19. Javier																				
20. Marta																				
21. Darío																				
22. Hugo																				
23. Ángela María																				
24. Antonio Manuel																				
25. Ana Gallego																				

Tabla de la evaluación final

	RECONOCE				EXPRESA			COMPRENDE							
	M	V	P	T	M	V	S	F	M	V	S	P	E	T	
ALUMNO/A															
1. Héctor															
2. Alejandra															
3. Pepe															
4. Lidia															
5. Carmen Lobato															
6. Luis															
7. Nazaret															
8. Daniela															
9. Miriam															
10. Natalia															
11. Jesús															
12. Emma															

13. Ana Márquez														
14. Adrián														
15. Alejandro														
16. Carmen Franco														
17. María														
18. Raúl														
19. Javier														
20. Marta														
21. Darío														
22. Hugo														
23. Ángela María														
24. Antonio Manuel														
25. Ana Gallego														

Además, tanto en la evaluación inicial como en la final, para ir anotando las respuestas de los alumnos se recurrió a un diario de clase.

Por tanto, se han utilizado diversos instrumentos en la intervención llevada a cabo: diario de clase, tabla de doble entrada, observación directa del alumnado y entrevista individual.

3. Procedimiento

Para poner en práctica la programación, pregunté a la tutora si podría desarrollarla en el aula y no puso ningún inconveniente. Una vez realizada la observación durante varias semanas, cuando conocía suficientemente al alumnado y la metodología llevada a cabo, se procedió a programar la intervención. A la hora de plantear cómo hacer la evaluación inicial del alumnado para evaluar las necesidades de intervención, se recurrió a hacer una entrevista de manera individual para así conocer las habilidades o problemas que presentaban los alumnos en el reconocimiento, la expresión y la comprensión de las emociones seleccionadas. Esta entrevista individual se desarrolló en uno de los rincones de trabajo del aula, concretamente en el rincón de la biblioteca. Se realizó por bloques: en primer lugar, el reconocimiento de las emociones; seguidamente, la expresión y, por último, la comprensión, de modo que el grado de complejidad fuese de menor a mayor. Además, se intentó que fuese una conversación fluida en la que solamente se iban anotando los aspectos más significativos durante el desarrollo de la misma para que así el alumno no se distrajera o se aburriese.

Después de analizar los resultados de la evaluación inicial, valorando las emociones donde el alumnado presentaba más destrezas frente a las que les suponían ciertas dificultades, se desarrollaron los objetivos que encauzarían la intervención así como las actividades que tendrían como finalidad alcanzar tales objetivos. Posteriormente, se llevó a cabo la evaluación final, la cual no estaba centrada en todas las emociones, como en la evaluación inicial, sino sólo en aquellas emociones que supusieron mayor complejidad para así subsanar las dificultades de los pequeños. Concretamente, se evaluó el reconocimiento de las emociones del miedo, la vergüenza, la tristeza y la preocupación; la expresión del miedo, la vergüenza y la sorpresa y la comprensión de la felicidad, la tristeza, el enfado, el miedo, la sorpresa, la vergüenza y la preocupación.

Resultados de la evaluación inicial

A continuación se muestra la síntesis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial atendiendo a los criterios de evaluación anteriormente especificados, donde se resaltan los resultados más llamativos.

	RECONOCE							EXPRESA							COMPRENDE							
	F	M	V	S	P	E	T	F	M	V	S	P	E	T	F	M	V	S	P	E	T	
ALUMNO/A																						
1. Héctor	R	B	R	B	B	B	B	B	NS	NS	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	R	R
2. Alejandra	R	B	B	B	R	B	R	B	NS	R	R	NS	NS	NS	B	B	NS	NS	NS	B	B	
3. Pepe	R	B	NS	NS	NS	B	B	B	MB	NS	NS	NS	B	B	B	B	B	B	NS	B	R	
4. Lidia	B	B	M	B	R	B	B	B	NS	NS	B	NS	B	B	MB	B	R	MB	B	B	B	
5. Carmen Lobato	R	M	B	B	R	B	B	B	R	B	R	B	B	B	B	B	M	MB	B	MB	B	
6. Luis	R	B	R	M	M	B	M	B	B	R	B	B	R	R	B	B	MB	M	B	MB	B	
7. Nazaret	R	M	R	B	R	B	B	B	R	R	NS	NS	B	R	B	B	M	M	MB	R	B	
8. Daniela	R	B	B	B	B	B	B	B	MB	B	B	B	B	B	B	R	M	B	M	B	B	
9. Miriam	R	M	NS	NS	R	B	B	B	B	NS	NS	B	B	NS	B	R	NS	NS	M	NS	NS	
10. Natalia	R	M	M	NS	R	B	R	B	R	B	R	B	B	B	MB	B	B	NS	R	B	B	
11. Jesús	R	NS	B	NS	R	B	R	B	MB	B	NS	B	B	B	NS	B	R	NS	R	R	R	
12. Emma	R	M	R	B	R	B	B	B	R	NS	B	NS	B	NS	B	B	B	B	R	B	B	
13. Ana Márquez	B	B	M	B	R	B	B	NS	M	NS	NS	NS	NS	NS	R	B	R	NS	NS	B	NS	
14. Adrián	R	M	B	NS	R	B	R	B	MB	B	B	B	B	B	B	B	MB	NS	MB	B	B	

15. Alejandro	R	B	NS	B	R	M	R	B	B	B	B	B	B	NS	B	B	NS	NS	NS	B	B
16. Carmen Franco	B	NS	NS	M	M	NS	M	B	NS	NS	NS	B	B	NS	B	B	M	B	M	B	B
17. María	R	B	NS	B	R	B	R	NS	R	R	R	NS	B	R	NS	B	NS	MB	NS	NS	NS
18. Raúl	R	M	NS	NS	R	B	R	B	M	NS	NS	NS	NS	NS	B	B	NS	NS	NS	B	B
19. Javier	R	M	NS	NS	R	B	B	B	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	M	NS	NS	B	B	B
20. Marta	R	R	B	R	R	B	B	B	NS	B	NS	B	B	NS	MB	R	B	B	MB	B	B
21. Darío	R	M	B	M	R	B	R	R	R	M	R	R	R	R	B	B	MB	B	B	B	B
22. Hugo	R	M	R	NS	R	B	B	B	M	B	B	B	B	B	MB	B	NS	M	MB	B	B
23. Ángela María	B	M	B	B	R	B	R	B	M	R	B	B	B	B	B	B	NS	B	M	NS	NS
24. Antonio Manuel	R	NS	NS	NS	NS	M	M	NS	M	NS	NS	NS	NS	NS	B	NS	NS	R	NS	NS	NS
25. Ana Gallego	R	B	NS	B	B	B	R	B	MB	B	B	B	B	B	B	B	NS	B	M	B	B

F	Felicidad
M	Miedo
V	Vergüenza
S	Sorpresa
P	Preocupación
E	Enfado
T	Tristeza

Valorando las respuestas dadas por el alumnado, se pueden apreciar diversas consideraciones.

En primer lugar, el alumnado no percibe diferencia entre la emoción del enfado y la emoción de la tristeza, ya que aportan semejantes respuestas en lo que respecta a la comprensión de ambas emociones. Un ejemplo de ello sería asociar a tales emociones el sentimiento que tienen cuando *‘sus mamás les riñen o les pegan’*.

Las emociones que han supuesto mayores dificultades tanto en la comprensión, en el reconocimiento y en la expresión han sido las de la vergüenza y la preocupación. La primera, la confundían con la emoción de la tristeza en lo que se refiere al reconocimiento. Para la segunda, la mayoría de ellos respondía *‘pensando’*. Asimismo, también han mostrado ciertos problemas en el reconocimiento del miedo. Esta última emoción la asocian, en su mayoría, a seres fantásticos como son brujas, fantasmas y dragones, así como a la oscuridad.

Por otro lado, la emoción de la felicidad la suelen asociar a salir de paseo, al parque e incluso ir al colegio, así como, a objetos materiales como son sus juguetes preferidos y los regalos de determinado personaje de Disney, como por ejemplo Frozen. Algunas respuestas que me han sorprendido gratamente a la pregunta de *‘¿Cuándo eres feliz?’* han sido *‘cuando mi madre me prepara la leche’*, *‘cuando veo a mi prima’* y *‘cuando un amigo juega conmigo’*.

En la expresión y la comprensión de la sorpresa también han presentado inconvenientes, resultándoles mucho más fácil el reconocimiento de tal emoción. Generalmente, en la comprensión de las siete emociones seleccionadas los alumnos presentan una respuesta similar para ellas, de modo que asocian una emoción a hechos o situaciones limitadas en la mayoría de los casos.


Estos han sido los aspectos más destacables de la evaluación inicial, los cuales se tendrán en cuenta para plantear los objetivos de la intervención. Los aspectos que no han sido destacados, como por ejemplo la emoción del miedo, han resultado asequibles para los alumnos.


Metodología de la intervención

Conforme a los resultados obtenidos en la evaluación inicial, se determinaron los objetivos que encauzarían la programación, los cuales cité anteriormente. Para dar respuesta a tales objetivos, se plantearon una serie de actividades a realizar en el aula durante el período de tres semanas. Concretamente se desarrolló durante las últimas tres semanas del mes de abril como se muestra a continuación.

Abril

		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

 : Primera parte de la intervención. Introducción a la comprensión y la expresión emocional.

 : Segunda parte de la intervención. Se continúa trabajando la comprensión y se añade la expresión y el reconocimiento emocional.

La primera parte ha sido introductoria, con la pretensión de que se fomentase la comprensión de las emociones en las que, atendiendo a la evaluación inicial, el alumnado ha presentado mayores dificultades. Por otro lado, en la segunda parte se ha seguido trabajando la comprensión emocional, acompañándose ésta de la expresión y el reconocimiento de las emociones. Para ello, en algunas actividades han aparecido diversas emociones y, en otras, en cambio, se han trabajado las emociones de manera individual.

Los cuentos han constituido una herramienta imprescindible ya que han actuado como material introductorio. No todas las emociones se han introducido con un cuento, sino aquellas emociones en las que, atendiendo a la evaluación inicial, el alumnado presentó dificultades en la comprensión emocional. Concretamente, se han introducido a través de un cuento las emociones de la felicidad, la tristeza, el enfado, la vergüenza y la preocupación, partiendo así de las emociones básicas a las más complejas. Posteriormente a la lectura del cuento, se ha establecido un diálogo con el alumnado atendiendo a un guión de preguntas previamente preparado (aunque posteriormente puedan surgiesen más preguntas sobre la marcha), el cual ha versado sobre el cuento en sí y sobre la comprensión de la emoción a trabajar en cada caso con preguntas de su propia experiencia. De esta manera se pretendía fomentar la comprensión real de la emoción.

En último lugar los alumnos han expresado facialmente la emoción trabajada.

Por tanto, la secuencia de las actividades de la primera parte de la intervención ha sido:

- Lectura de cuento
- Diálogo sobre la narración del cuento y sobre la emoción a trabajar

- Expresión de la emoción

En la segunda parte, se ha continuado trabajando la comprensión emocional, añadiendo otro aspecto clave como es el reconocimiento emocional. En esas actividades se han trabajado las emociones de manera global, es decir, las diversas emociones en una sola actividad. Sin embargo, hay una actividad dedicada a la emoción del miedo. Esta emoción no ha partido de un cuento como base introductoria ya que el alumnado presentó un buen nivel de comprensión de la misma en la evaluación inicial.

En lo que respecta a la temporalización, las actividades se han llevado a la práctica a la vuelta del recreo, después de la ‘vuelta a la calma’ ya que durante la primera hora de la mañana los alumnos llevaban un ritmo acelerado para hacer lo que había previsto, de modo que en la primera parte de la jornada no iba a haber tiempo suficiente para llevarlas a cabo. Por otro lado, destacar que las actividades se han desarrollado con todo el grupo clase.

5. Desarrollo y análisis de la intervención

La intervención ha tenido lugar en un aula de 25 alumnos de 4 años de un colegio público del municipio de Arahál, situado en La Campiña Sevillana.

Objetivos de la intervención

Los objetivos específicos seleccionados a partir de los resultados de la evaluación inicial, los cuales dan sentido a este plan de intervención, son los que se detallan a continuación:

- Favorecer la expresión emocional, especialmente del miedo, la vergüenza, la tristeza y la preocupación.
- Reforzar la comprensión emocional de las emociones, poniendo mayor énfasis en las emociones de la vergüenza, la sorpresa y la preocupación.
- Diferenciar unas emociones de otras, especialmente el enfado y la tristeza.
- Comprender las situaciones que dan lugar a las distintas emociones.

Contenidos de la intervención

Teniendo en cuenta los objetivos citados, los contenidos a tratar se pueden diferenciar en tres grandes bloques que serían:

- El reconocimiento emocional
- La expresión emocional
- La comprensión emocional

Atendiendo a las cuatro dimensiones de la inteligencia emocional (*Regulación de las emociones; Comprensión y análisis de las emociones: Conocimiento emocional; La emoción facilitadora del pensamiento y Percepción, valoración y expresión de las emociones*) la programación se ha centrado en dos de ellas.

Por un lado, en la Percepción, valoración y expresión de las emociones, concretamente en la habilidad para identificar nuestras propias emociones y para identificar emociones en otras personas, diseño, arte... a través del lenguaje, sonido.

Por otro lado, en la Comprensión y análisis de las emociones: Conocimiento emocional, concretamente en la habilidad para designar las diferentes emociones, para reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción y para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.

Se considera que el último de los bloques mencionados, el de comprensión emocional, es el de mayor dificultad. Por ese motivo, a la hora de ir trabajando cada una de las emociones se ha empezado, en primer lugar, por el reconocimiento, seguido de la expresión y, finalmente de la comprensión de cada una de ellas, para que el grado de dificultad fuese gradual y, de esta forma, el alumnado adquiriese un mejor aprendizaje.

Metodología general de la intervención

En la intervención llevada a cabo mi papel ha sido el de guía de aprendizaje en las actividades planteadas, sirviéndome en cada una de ellas de los instrumentos y materiales que se concretan a continuación. De esta forma, mi función ha sido la de facilitadora del aprendizaje y la de los niños el de sujetos activos, ya que ellos mismos han ido construyendo sus nuevos aprendizajes en base a los que ya poseían y relacionándolos con su vida diaria, en colaboración con sus compañeros. Este papel activo asegura que el niño adquiera un aprendizaje significativo ya que es él mismo quien va creando sus esquemas de conocimiento, anexando lo que sabía con lo nuevo que está descubriendo.

En esta metodología constructivista, es tan importante el papel activo de los niños como la relación que tenga el contenido a tratar con su experiencia. Para que se pueda crear un nuevo conocimiento, el alumnado al relacionar la nueva información con

lo que él ya sabe, se remonta a su experiencia inmediata. Asimismo, otras herramientas metodológicas utilizadas en esta programación han sido los diálogos y los cuentos. Por un lado, los diálogos han sido una pieza clave en el desarrollo de todas las actividades ya que han constituido el instrumento esencial para la expresión libre del alumnado y el intercambio de opiniones entre unos alumnos y otros. Del mismo modo, las entrevistas realizadas para la evaluación inicial y la evaluación final han estado marcadas por diálogos fluidos entre el alumno y mi persona. Por otro lado, los cuentos han sido un instrumento fundamental, acercando al alumnado a las distintas emociones. Los cuentos utilizados han sido:

- El águila y la montaña.
- El sauce que no quería llorar.
- El día en que el Sol se enfadó.
- La historia de Dracolino.
- El monstruo de los colores.

Temporalización

Las actividades que conformarían el programa de intervención se desarrollaron durante tres semanas, concretamente desde el día 13 de abril hasta el día 30 del mismo mes. Debido a la programación que el aula llevaba a cabo, se decidió que sería mejor llevar a la práctica las diferentes actividades en el período de tiempo posterior a la ‘vuelta a la calma’ que el alumnado realiza al llegar del recreo. La duración de las actividades solía ser de unos 25 minutos aproximadamente.

Actividades

Como se comentó anteriormente en el apartado de la metodología, el desarrollo de las actividades se diferenció en dos partes, distinguiéndose una parte una parte más introductoria de otra donde se profundizaba más en los aspectos donde los niños presentaron dificultades en la evaluación inicial. A continuación, se pueden apreciar las actividades que forman parte de cada una de dichas partes.

Parte I


Día 1

Nombre de la Actividad: Introducción a...La felicidad		
Objetivos:	Temporalización:	25 min.
-Favorecer la comprensión de la felicidad - Conocer las situaciones	Aproximadamente	

<p>que dan lugar a la felicidad</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expresar facialmente esta emoción -Reconocer la expresión de la felicidad <ul style="list-style-type: none"> - Asociar el emoticono de ‘feliz’ con la expresión facial de de dicha emoción 	
<p>Edades: 4 años</p>	
<p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La comprensión de la felicidad <ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento de las situaciones que dan lugar a la felicidad -La expresión facial de esta emoción -El reconocimiento de la expresión de la felicidad <ul style="list-style-type: none"> - La asociación del emoticono de ‘feliz’ con la expresión facial de dicha emoción 	
<p>Metodología y desarrollo de la actividad:</p> <p>Los niños estarán sentados en el corcho. En el proyector, aparecerá la siguiente imagen:</p> <div data-bbox="555 920 1027 1406" data-label="Image"> </div> <p>Estableceremos un diálogo, guiado por las siguientes preguntas(además de las que surjan sobre la marcha):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué piensas que está pasando en esta fotografía? 2. ¿Cómo crees que se siente esta persona? 3. ¿Alguna vez te has sentido así? ¿Cuándo? 4. ¿Conoces más situaciones donde podamos estar felices? <p>A continuación, les mostraré el cuento: Coco y Tula ¡Sentimientos!, donde podrán ver algunos ejemplos en los que su personaje está feliz. Posteriormente, tendrán que reconocer con qué emoticono del ‘Reloj de las emociones’ se asemeja esta imagen y expresar facialmente la felicidad.</p>	
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Emoticono de la felicidad 	

- Guión de preguntas
Criterios de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • El alumno conoce las situaciones que dan lugar a la felicidad • El alumno expresa facialmente esta emoción • El alumno reconoce la expresión de la felicidad

Día 2

Nombre de la Actividad: Introducción a...El enfado	
Objetivos: -Favorecer la comprensión del enfado <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las situaciones que dan lugar al enfado -Expresar facialmente esta emoción -Reconocer la expresión del enfado <ul style="list-style-type: none"> - Asociar el emoticono de ‘enfadado’ con la expresión facial de de dicha emoción 	Temporalización: 25 min. Aproximadamente
Edades: 4 años	
Contenido: -La comprensión del enfado <ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento de las situaciones que dan lugar a esta emoción -La expresión facial de esta emoción -El reconocimiento de la expresión del enfado <ul style="list-style-type: none"> - La asociación del emoticono de ‘enfadado’ con la expresión facial de de dicha emoción 	
Metodología y desarrollo de la actividad: Los niños estarán sentados en el corcho. En el proyector, aparecerá la siguiente imagen:	
	
Estableceremos un diálogo, guiado por las siguientes preguntas (además de las que surjan sobre la marcha):	

1. ¿Qué piensas que está pasando en esta fotografía?
2. ¿Cómo crees que se siente esta persona?
3. ¿Alguna vez te has sentido así? ¿Cuándo?

Posteriormente, tendrán que reconocer con qué emoticono del ‘Reloj de las emociones’ se asemeja esta imagen y expresar facialmente esta emoción.

Recursos:

- Proyector
- Emoticono del enfado
- Guión de preguntas

Criterios de evaluación:

- El alumno conoce las situaciones que dan lugar al enfado
- El alumno expresa facialmente esta emoción
- El alumno reconoce la expresión del enfado

Día 3

Nombre de la Actividad: Introducción a...La tristeza	
Objetivos:	Temporalización: 25 min. Aproximadamente
<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la comprensión de la tristeza <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las situaciones que dan lugar a la tristeza -Expresar facialmente esta emoción -Reconocer la expresión de la tristeza <ul style="list-style-type: none"> - Asociar el emoticono de ‘triste’ con la expresión facial de de dicha emoción 	
Edades: 4 años	
Contenido:	
<ul style="list-style-type: none"> -La comprensión de la tristeza <ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento de las situaciones que dan lugar a la tristeza -La expresión facial de esta emoción -El reconocimiento de la expresión de la tristeza <ul style="list-style-type: none"> - La asociación del emoticono de ‘triste’ con la expresión facial de de dicha emoción. 	
Metodología y desarrollo de la actividad:	
<p>Los niños estarán en el corcho. Les mostraré un cuento llamado ‘Coco y Tula: ¡Sentimientos!’ diciéndoles que me tienen que avisar cuando veamos que Coco, una de sus protagonistas, esté triste.</p> <p>Cuando encuentren la página correcta, estableceremos un diálogo, guiado por las siguientes preguntas(además de las que surjan sobre la marcha):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué piensas que está pasando en esta fotografía? 2. ¿Alguna vez te has sentido así? ¿Cuándo? 	

<p>3. ¿Conoces más situaciones donde estemos tristes?</p> <p>A continuación, verán algunos ejemplos presentes en ese mismo libro de cuándo Coco está triste.</p> <p>Por último, tendrán que reconocer con qué emoticono del ‘Reloj de las emociones’ se asemeja esta imagen y expresar facialmente la tristeza.</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guión de preguntas - Cuento: Coco y Tula ¡Sentimientos!
<p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno conoce las situaciones que dan lugar a la tristeza • El alumno expresa facialmente esta emoción • El alumno reconoce la expresión de la tristeza

Día 4

Nombre de la Actividad: Introducción a...La preocupación	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Favorecer la comprensión de la preocupación <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las situaciones que dan lugar a esta emoción -Expresar facialmente esta emoción -Reconocer la expresión de la preocupación <ul style="list-style-type: none"> - Asociar el emoticono de ‘preocupado’ con la expresión facial de una persona 	<p>Temporalización: 25 min.</p> <p>Aproximadamente</p>
Edades: 4 años	
<p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La comprensión de la preocupación <ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento las situaciones que dan lugar a este estado -La expresión facial de este estado -El reconocimiento de la expresión de la preocupación <ul style="list-style-type: none"> - La asociación del emoticono de ‘preocupado’ con la expresión facial de este estado. 	
<p>Metodología y desarrollo de la actividad:</p> <p>Los niños estarán sentados en el corcho. En el proyector, aparecerá la siguiente imagen:</p>	



Estableceremos un diálogo, guiado por las siguientes preguntas (además de las que surjan sobre la marcha):

1. ¿Qué piensas que está pasando en esta fotografía?
2. ¿Cómo crees que se siente esta persona?
3. ¿Alguna vez te has sentido así? ¿Cuándo?

Posteriormente, tendrán que reconocer con qué emoticono del ‘Reloj de las emociones’ se asemeja esta imagen y expresar facialmente este estado.

Recursos:

- Proyector
- Emoticono de la preocupación
- Guión de preguntas

Criterios de evaluación:

- El alumno conoce las situaciones que dan lugar a la preocupación
- El alumno expresa facialmente este estado
- El alumno reconoce la expresión de la preocupación

Día 5

Nombre de la Actividad: Introducción a...La vergüenza		
<p>Objetivos:</p> <p>-Favorecer la comprensión de la vergüenza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las situaciones que dan lugar a esta emoción <p>-Expresar facialmente esta emoción</p> <p>-Reconocer la expresión de la vergüenza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asociar el emoticono de ‘avergonzado’ con la expresión facial de dicha emoción 	<p>Temporalización: 25 min.</p> <p>Aproximadamente</p>	
Edades: 4 años		
Contenido:		
<p>-La comprensión de la vergüenza</p> <ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento de las situaciones que dan lugar a esta emoción 		

<p>-La expresión facial de esta emoción</p> <p>-El reconocimiento de la expresión de la vergüenza</p> <ul style="list-style-type: none"> - La asociación del emoticono de ‘avergonzado’ con la expresión facial de dicha emoción.
<p>Metodología y desarrollo de la actividad:</p> <p>Los niños estarán en el corcho. Les mostraré un cuento llamado ‘Coco y Tula: ¡Sentimientos!’ diciéndoles que me tienen que avisar cuando veamos que Coco, una de sus protagonistas, esté avergonzado.</p> <p>Cuando encuentren la página correcta, estableceremos un diálogo, guiado por las siguientes preguntas(además de las que surjan sobre la marcha):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué piensas que está pasando en esta fotografía? 2. ¿Alguna vez te has sentido así? ¿Cuándo? 3. ¿Conoces más situaciones donde estemos avergonzados? <p>A continuación, yo les leeré algunos ejemplos presentes en ese mismo libro de cuándo Coco está avergonzado.</p> <p>Por último, tendrán que reconocer con qué emoticono del ‘Reloj de las emociones’ se asemeja esta imagen y expresar facialmente la vergüenza.</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guión de preguntas - Cuento : Coco y Tula ¡Sentimientos!
<p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno conoce las situaciones que dan lugar a la vergüenza • El alumno expresa facialmente esta emoción • El alumno reconoce la expresión de la vergüenza

Parte 2

Día 6

Nombre de la Actividad: El águila y la montaña	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la comprensión de la felicidad <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las situaciones que dan lugar a esta emoción - Reconocer esta emoción entre otras 	<p>Temporalización: 25 min.</p> <p>Aproximadamente</p>
Edades: 4 años	
<p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La comprensión la emoción de la felicidad <ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento de las situaciones que dan lugar a esta emoción - El reconocimiento de esta emoción entre otras 	
<p>Metodología y desarrollo de la actividad:</p> <p>Los niños se sentarán en el corcho. Leeré a los alumnos el cuento de ‘El águila y la montaña’ y estableceremos un diálogo con el fin de que reconozcan la felicidad y su significado. Para ello seguiré este guión de preguntas:</p>	

1. ¿Conoces a alguien que siempre esté contento?
2. ¿Cómo te sientes cuando estás con esa persona?
3. ¿Crees que Jaime podía estar contento a pesar de estar en el hospital sin poder jugar ni correr?
4. Cuando tú miras a otras personas ¿sabes si están contentas?
5. Si tú fueras Jaime, ¿cómo animarías a Iván?
6. ¿Cómo crees que deben de sentirse los niños que pasan en el hospital mucho tiempo?
7. Cuando tus compañeros están tristes ¿qué haces?
8. ¿Podemos estar felices y enfadados?
9. Piensa en diversas situaciones donde hayas estado feliz
10. ¿Qué hacemos cuando estamos felices?
11. ¿La felicidad dura mucho o poco tiempo?
12. ¿Podemos estar felices y después, dejar de estarlo?

Por último, tendrán que reconocer la tarjeta del enfado entre las tarjetas de las demás emociones.

Recursos:

- El cuento ‘Todos contentos’
- Guión de preguntas
- Tarjetas ‘Las emociones de la primavera’

Criterios de evaluación:

- El alumno conoce las situaciones que dan lugar a la felicidad
- El alumno distingue la emoción de la felicidad entre las demás emociones

Día 7

Nombre de la Actividad: El sauce que no quería llorar		
Objetivos:	Temporalización:	25 min.
<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la comprensión de la tristeza <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las situaciones que dan lugar a la emoción de la tristeza - Reconocer esta emoción entre otras emociones 	Aproximadamente	
Edades: 4 años		
Contenido:		
<ul style="list-style-type: none"> - La comprensión de la emoción de la tristeza <ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento de las situaciones que dan lugar a esta emoción - El reconocimiento de la tristeza entre otras emociones 		
Metodología y desarrollo de la actividad:		
<p>Los niños se sentarán en el corcho. En primer lugar, leeré el cuento ‘El sauce que no quería llorar’ y posteriormente estableceremos un diálogo con el objetivo de que reconozcan la tristeza y su significado. Para ello, utilizaré el siguiente guión de preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo está Nizar? ¿Recuerdas por qué está así? 2. ¿Y el sauce cómo está? ¿Por qué? 		

3. ¿Cómo ayudó el sauce a Nízar?
4. ¿Alguna vez te has sentido triste? ¿Por qué?
5. ¿Durante cuánto tiempo estuviste triste?
6. ¿Qué haces cuándo estás triste?
7. ¿Podemos estar felices y tristes a la vez?
8. ¿Te da vergüenza llorar delante de otras personas?
9. ¿Crees que sólo lloran los niños? ¿Has visto llorar a alguna persona mayor? ¿Sabes por qué lloraba?
10. Si alguna vez un amigo tuyo estaba triste, ¿qué has hecho o qué le has dicho para darle ánimos?
11. ¿Si mamá nos regaña y nos ponemos triste que hacemos? ¿y si en el cole nos regaña la seño?

Por último, tendrán que reconocer la tarjeta de la tristeza entre las tarjetas de las demás emociones.

Recursos:

- El cuento ‘El sauce que no quería llorar’
- Guión de preguntas
- Tarjetas ‘Las emociones de la Primavera’

Criterios de evaluación:

- El alumno conoce las situaciones que dan lugar a la tristeza
- El alumno distingue la emoción de la tristeza entre las demás emociones

Día 8

Nombre de la Actividad: El día en que el Sol se enfadó		
Objetivos:	Temporalización:	25 min.
<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la comprensión del enfado <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las situaciones que dan lugar a la emoción del enfado - Reconocer esta emoción entre otras emociones 	Aproximadamente	
Edades: 4 años		
Contenido:		
<ul style="list-style-type: none"> - La comprensión de la emoción del enfado <ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento de las situaciones que dan lugar a esta emoción - El reconocimiento del enfado entre otras emociones 		
Metodología y desarrollo de la actividad:		
<p>Los niños se sentarán en el corcho. En primer lugar, leeré el cuento ‘El día en que el Sol se enfadó’ y posteriormente estableceré un diálogo con ellos con el objetivo de que reconozcan la tristeza y su significado. Para ello, utilizaré el siguiente guión de preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué el Sol estaba enfadado? 2. ¿Cuándo sueles enfadarte tú? ¿Qué es lo que te pone de mal humor? 3. ¿Te parece que el Sol actuó bien? Si tú hubieras sido el Sol, ¿habrías hecho lo mismo? 4. ¿Te imaginas lo que pasaría si el Sol decidiera no salir? 		

<p>5. Si pudieras hablar con el Sol, ¿qué le dirías?</p> <p>6. Piensa en un día en el que te enfadaste mucho, ¿recuerdas por qué fue?</p> <p>7. Piensa en un día que te enfadaste pero un poco sólo, ¿por qué fue?</p> <p>8. ¿Alguna vez has estado un día entero enfadado?</p> <p>9. ¿Podemos estar a la vez enfadados y alegres?</p> <p>10. Después de estar enfadados... ¿podemos estar alegres?</p> <p>11. ¿Qué haces cuando te enfadas mucho? ¿y cuando te enfadas un poquito?</p> <p>12. ¿Qué harías si estás en casa y te enfadas porque tu hermanit@ te ha quitado un juguete? ¿Y si estamos en el cole y nos lo quita un compañer@?</p>
<p>Por último, tendrán que reconocer la tarjeta del enfado entre las tarjetas de las demás emociones.</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El cuento ‘El día en que el Sol se enfadó’ - Guión de preguntas - Tarjetas ‘Las emociones de la primavera’
<p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno conoce las situaciones que dan lugar al enfado • El alumno distingue la emoción del enfado entre las demás emociones

Día 9

Nombre de la Actividad: ¿Enfadado o triste?	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asociar situación a su emoción correspondiente - Comprender las emociones del enfado y la tristeza - Reconocer los emoticonos de la tristeza y el enfado 	<p>Temporalización: 15 min. Aproximadamente</p>
Edades: 4 años	
<p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La asociación de cada situación a su emoción correspondiente - La comprensión de las emociones del enfado y la tristeza - El reconocimiento de los emoticonos de la tristeza y el enfado 	
<p>Metodología y desarrollo de la actividad:</p> <p>Tras haber leído los cuentos sobre el enfado y la tristeza, donde conocimos situaciones donde estábamos tristes o enfadados, llevaré a cabo esta actividad. Consiste en colocar tarjetas donde aparecen esas situaciones (previamente vistas) debajo del emoticono de la tristeza o el enfado, según corresponda. Yo leeré lo que pone en esas tarjetas, y ellos tendrán que decir con qué emoticono va, de manera que uno de ellos sea el encargado de colocarlo en el sitio adecuado.</p>	
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los emoticonos del enfado y la tristeza - Imágenes de diversas situaciones 	
<p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno asocia cada situación a su emoción correspondiente. • El alumno comprende las emociones del enfado y la tristeza. 	

- El alumno reconoce los emoticonos del enfado y la tristeza.

Día 10

Nombre de la Actividad: La historia de Dracolino	
Objetivos:	Temporalización: 25 min.
<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la comprensión de la vergüenza <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las situaciones que dan lugar a la emoción de la vergüenza - Reconocer esta emoción entre otras 	Aproximadamente
Edades: 4 años	
Contenido:	
<ul style="list-style-type: none"> - La comprensión de la emoción de la vergüenza <ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento de las situaciones que dan lugar a esta emoción - El reconocimiento de la vergüenza entre otras emociones 	
Metodología y desarrollo de la actividad:	
<p>Los niños se sentarán en el corcho. En primer lugar, leeré el cuento ‘La historia de Dracolino’ y posteriormente estableceré un diálogo con ellos con el objetivo de que reconozcan la vergüenza y su significado. Para ello, utilizaré el siguiente guión de preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué le pasaba a Dracolino? 2. ¿Cómo crees que se siente Dracolino cuando se burlan de él? 3. ¿Qué pensaban sus padres? 4. ¿Por qué Dracolino no se atreve a hacer lo que más le gusta, que es cantar? 5. ¿Por qué a sus padres les da vergüenza que se dedique a cantar? 6. ¿Alguna vez has sentido vergüenza? ¿Por qué? 7. ¿Qué hiciste cuando tenías vergüenza? 8. ¿Tuviste vergüenza durante mucho tiempo? 9. Mientras sentimos vergüenza...¿podemos ser felices? 10. Si por ejemplo nos sentimos avergonzados porque nos hemos hecho pipí encima...y estamos en el recreo ¿qué hacemos? ¿y si estamos jugando en la calle? <p>Por último, tendrán que reconocer la tarjeta del enfado entre las tarjetas de las demás emociones.</p>	
Recursos:	
<ul style="list-style-type: none"> - El cuento ‘La historia de Dracolino’ - Guión de preguntas - Tarjetas de ‘Las emociones de la primavera’ 	
Criterios de evaluación:	
<ul style="list-style-type: none"> • El alumno conoce las situaciones que dan lugar a la vergüenza • El alumno distingue la emoción de la vergüenza entre las demás emociones 	

Día 11

Nombre de la Actividad: Peligro en el mar	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la comprensión de la preocupación <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las situaciones que dan lugar a la preocupación - Reconocer esta emoción entre otras emociones 	Temporalización: 25 min. Aproximadamente
Edades: 4 años	
Contenido: <ul style="list-style-type: none"> - La comprensión del estado de preocupación <ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento de las situaciones que dan lugar a este estado - La expresión facial de este estado 	
Metodología y desarrollo de la actividad: <p>Los niños se sentarán en el corcho. Leeré el cuento de ‘Peligro en el mar’ y se establecerá un diálogo con el fin de que reconozcan la preocupación y su significado. Para ello seguiré este guión de preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué pasaba en el mar? 2. ¿Quién lloraba? ¿Por qué? 3. ¿Cómo estaban los animales marinos? ¿Por qué? 4. Al principio se sentían muy preocupados...¿pero cómo se sentían después de escuchar la buena noticia? 5. Quino es optimista y piensa que todos los problemas tienen solución, pero Casimiro y Peladura piensan de modo diferente ¿A quién te pareces tú m? 6. ¿Alguna vez habéis estado preocupados? ¿Por qué? 7. Pensad en varias cosas que os preocupen. 8. Cuando estamos preocupados...¿nos sentimos alegres o tristes? 9. ¿Qué harías si estuvieras preocupado por no encontrar los juguetes en casa? 10. ¿Estuvieron preocupados mucho o poco tiempo? 11. ¿Fue un final triste o feliz? 12. ¿Qué es lo que aprendieron los animales? <p>Por último, tendrán que reconocer la tarjeta de la tristeza entre las tarjetas de las demás emociones.</p>	
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> - Guión de preguntas - El cuento ‘Peligro en el mar’ - Tarjetas ‘ Las emociones de la primavera’ 	
Criterios de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • El alumno conoce las situaciones que dan lugar a la preocupación • El alumno distingue el estado de la preocupación entre las demás emociones 	

Día 12

Nombre de la Actividad: ¿Cómo están?	
Objetivos:	Temporalización: 10 min.

<p>-Comprender las emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asociar una situación a su emoción correspondiente. - Identificar las emociones en otras personas. - Saber argumentar por qué el personaje muestra esa emoción. 	<p>Aproximadamente</p>
<p>Edades: 4 años</p>	
<p>Contenido: Comprensión e identificación de las emociones</p>	
<p>Metodología y desarrollo de la actividad:</p> <p>Los niños se sentarán en el corcho y verán un vídeo donde aparecen diversos personajes animados (como Nemo, Dumbo, el pato Donalds...) en diferentes situaciones. Los niños tendrán que adivinar cómo se sienten esos personajes en cada una de ellas y argumentarlo.</p> <p>Como guía les plantearé las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo está el pingüino? ¿Por qué? - ¿Tú cuando estás feliz haces lo mismo? ¿Qué haces? - ¿Qué le pasa a Nemo? ¿Cómo está? - ¿Estaba muy asustado o un poco sólo? - ¿Cómo está Dumbo? ¿Y los demás elefantes? - ¿Tú cuando estás triste? - ¿Qué le pasa al Pato Donalds? - ¿Tú cuándo estás enfadado qué haces? 	
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - https://www.youtube.com/watch?v=s7inwr36UXA - El proyector y el ordenador 	
<p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno asocia una situación a su emoción correspondiente. - El alumno identifica las emociones en otras personas. - El alumno sabe argumentar por qué el personaje muestra esa emoción. 	

<p>Nombre de la Actividad: Las cajas de las emociones</p>	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer en otros las expresiones faciales de las emociones de: felicidad, tristeza, sorpresa y vergüenza. - Reconocer la emoción de cada emoticono - Asociar el emoticono a las caras que expresen la misma emoción 	<p>Temporalización: 20 min.</p> <p>Aproximadamente</p>
<p>Edades: 4 años</p>	
<p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La comprensión emocional - El reconocimiento la emoción de cada emoticono - La asociación el emoticono a las caras que expresen la misma emoción 	

Metodología y desarrollo de la actividad:

Los niños se sentarán en el corcho. En el suelo pondré cuatro cajas con emoticonos diferentes: el de sorprendido, avergonzado, feliz, triste, enfadado y asustado. Además, habrá dispersas en el suelo diversas imágenes de caritas donde se expresen esas emociones. Se irán levantando de uno en uno y meterán una de esas caritas en su caja correspondiente. Cuando todas las caras estén clasificadas, iremos viendo las imágenes de cada cara. Ellos mismos irán diciendo si están bien clasificadas o no.

Recursos:

- Cajas
- Emoticonos de las emociones
- Imágenes de expresión emocional

Criterios de evaluación:

- El alumno asocia una situación a su emoción correspondiente.
- El alumno identifica las emociones en otras personas.
- El alumno sabe argumentar por qué el personaje muestra cada una de las emociones.

Día 13

Nombre de la Actividad: El monstruo de colores**Objetivos:**

- Favorecer la comprensión emocional
 - Asociar color-emoción
- Fomentar la conciencia emocional

Temporalización:

30 min.

Aproximadamente

Edades: 4 años

Contenido:

- La comprensión emocional
- La conciencia emocional

Metodología y desarrollo de la actividad:

Los niños estarán sentados en sus sitios. Leeré el cuento de 'El monstruo de los colores' y estableceremos un diálogo para fomentar la comprensión emocional. Les preguntaré:

- ¿Qué le pasaba al monstruo?
- ¿Cómo es la alegría? ¿De qué color es?
- ¿Qué hacemos cuando estamos alegres?
- ¿Cómo es la tristeza? ¿De qué color es?
- ¿Qué hacemos cuando estamos tristes?
- ¿Cómo es el enfado?
- ¿Cómo te sientes cuando estás enfadado?
- ¿Cómo es el miedo?
- ¿Qué te pasa cuando sientes miedo?
- ¿Cómo es la calma?
- ¿Cómo estás cuando estás calmado?
- ¿Qué hacían al final con los botes de colores?

Posteriormente, pondré un bote de cristal en cada equipo y preguntaré ¿Qué vamos a hacer con estos botes? Cuando lo acierten, pondré sobre mi mesa las plastilinas de los colores que han aparecido antes en el cuento. Cada equipo será la emoción que desee.

Cuando hayan elegido su emoción, el capitán cogerá la plastilina del color adecuado según sea su emoción. Harán bolitas y las introducirán dentro de dichos botes.

Recursos:

- <https://www.youtube.com/watch?v=S-PTa20NNrI>
- Botes de cristal
- Plastilinas de colores

Criterios de evaluación:

- El alumno asocia cada emoción a un color.
- El alumno comprende las distintas emociones.

Día 14

Nombre de la Actividad: Sin miedo a la oscuridad

Objetivos:

- Comprender la emoción del miedo
 - Saber que los monstruos son producto de nuestra imaginación

Temporalización: Se realizará en dos sesiones, la primera tendrá una duración de 10/15 min, y la segunda de 35 min aproximadamente

Edades: 4 años

Contenido:

- La comprensión de la emoción del miedo
 - El conocimiento de las situaciones que dan lugar a esta emoción
 - La diferenciación de los miedos a hechos reales y a hechos fantásticos o imaginarios

Metodología y desarrollo de la actividad:

Sesión 1: En primer lugar, veremos un vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=sal0I9X3zYY>) donde hay un niño que tiene miedo a la oscuridad cuando duerme, ya que se le aparece un monstruo. Después, el mismo le va diciendo adiós a cada una de las partes de la cara del monstruo para poder dormir tranquilo.

Posteriormente, estableceremos un diálogo guiado por las siguientes preguntas:

- ¿También te da miedo la oscuridad?
- ¿Qué más cosas nos dan miedo?
- ¿Cómo te sientes cuando tienes miedo?
- ¿Qué hacemos cuando tenemos miedo en casa?
- ¿Y si tenemos miedo en el cole qué hacemos?

Sesión 2: Los niños jugarán a las plastilinas, mientras yo iré llamando equipo por equipo para que se acerquen al rincón de plástica para realizar un experimento.

Teniendo en cuenta que la mayoría de ellos me dijeron en la evaluación previa que tenían miedo a la oscuridad, haremos un experimento de frascos que brillan en la oscuridad (<https://www.youtube.com/watch?v=yppnS6eQerfk>). Para ello, los niños deben traer al aula tarros de cristal limpios y sin etiqueta. Yo previamente prepararé el líquido fluorescente, el cual se extrae de rotuladores fluorescentes.

Cada equipo que venga al rincón de plástica, cogerá su bote y pintará las paredes del mismo con el líquido fluorescentes. Cuando acaben se irán a su mesa a seguir jugando con la plastilina y será el turno del siguiente equipo. Así, sucesivamente.

El tarro se dejará un día en la clase para que se seque, y al siguiente, los niños se lo

llevarán a casa.
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> - https://www.youtube.com/watch?v=sal0I9X3zYY - https://www.youtube.com/watch?v=yprnS6eQerfk - Materiales para el experimento: tarros de cristal, fluorescentes y pinceles
Criterios de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • El alumno comprende la emoción del miedo • El alumno reconoce que los monstruos son producto de nuestra imaginación

Evaluación del programa




A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la evaluación final del programa llevado a cabo. La mayoría del alumnado ha adquirido aprendizaje gracias a las actividades anteriormente presentadas, las cuáles se fueron llevando a cabo día a día. Aunque el aprendizaje de algunos niños no ha evolucionado mucho con el trabajo realizado durante la programación, la mayoría de ellos sí han avanzado.

Considero que si el programa hubiera tenido una mayor duración los resultados habrían sido mejores, pero debía ajustarme al tiempo de prácticas que me quedaba en el centro y al tiempo disponible atendiendo a la rutina diaria de la clase.

	RECONOCE				EXPRESA			COMPRENDE						
	M	V	P	T	M	V	S	F	M	V	S	P	E	T
ALUMNO/A														
1. Héctor	B	B	B	B	NS	B	B	B	B	MB	B	MB	B	R
2. Alejandra	B	B	B	B	NS	B	B	B	NS	NS	B	B	NS	NS
3. Pepe	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	NS	R	B
4. Lidia	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	MB	B	R
5. Carmen Lobato	R	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	MB	MB	B	B
6. Luis	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	B	B
7. Nazaret	B	M	B	B	B	B	B	B	MB	R	B	MB	B	B
8. Daniela	B	B	MB	B	B	B	MB	B	MB	R	MB	B	MB	B
9. Miriam	B	B	B	B	B	B	NS	B	B	B	NS	B	B	B
10. Natalia	R	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	R	R	R
11. Jesús	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	NS	M	B	B
12. Emma	B	R	R	R	NS	R	B	B	B	BR	B	B	B	B
13. Ana Márquez	B	B	B	B	NS	B	B	B	B	MB	NS	MB	B	R
14. Adrián	M	M	B	B	B	B	B	B	B	NS	MB	B	B	B

15. Alejandro	B	M	B	B	B	B	B	B	NS	NS	B	B	B	R
16. Carmen Franco	B	B	B	NS	B	B	B	B	B	NS	NS	NS	NS	B
17. María	MB	B	B	B	B	B	B	MB	B	MB	B	B	B	B
18. Raúl	B	NS	B	B	B	B	B	B	B	R	B	MB	R	B
19. Javier	M	M	R	B	NS	B	NS	NS	B	NS	B	NS	B	B
20. Marta	B	M	B	B	B	B	B	B	NS	B	NS	NS	R	B
21. Darío	B	R	R	B	B	R	R	B	B	NS	B	R	B	B
22. Hugo	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	NS	MB	B	B
23. Ángela María	M	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	R	B	B
24. Antonio Manuel	M	R	NS	B	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
25. Ana Gallego	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	MB	B

Leyenda

	Poco aprendizaje
	Progreso
	Perfeccionamiento

F	Felicidad
M	Miedo
V	Vergüenza
S	Sorpresa
P	Preocupación
E	Enfado
T	Tristeza

Tras la puesta en práctica de la programación, la mayoría del alumnado ha mejorado su aprendizaje tanto en la expresión, como en el reconocimiento y comprensión emocional. En la tabla de arriba he diferenciado con colores cuatro aspectos diferentes dentro de los resultados de la evaluación final.

Por un lado, se ha señalado con rojo los resultados de los alumnos Javier y Antonio Manuel, los cuales han tenido menos progreso en su proceso de aprendizaje.

Javier	Evaluación Inicial (total: 21 respuestas)	Evaluación Final (total: 14 respuestas)
R (regular)	2	1
NS (no sabe)	11	6
M (mal)	2	2
B (bien)	6	5
MB (muy bien)	0	0

Antonio Manuel	Evaluación Inicial (total: 21 respuestas)	Evaluación Final (total: 14 respuestas)
R (regular)	2	0
NS (no sabe)	15	11
M (mal)	3	2
B (bien)	1	1
MB (muy bien)	0	0

De azul se han señalado los alumnos que han tenido mayor avance en la adquisición de habilidades de educación emocional, como se muestra a continuación:

Pepe	Evaluación Inicial (total: 21 respuestas)	Evaluación Final (total: 14 respuestas)
R (regular)	2	1
NS (no sabe)	7	1
M (mal)	0	0
B (bien)	11	12
MB (muy bien)	1	0

Nazaret	Evaluación Inicial (total: 21 respuestas)	Evaluación Final (total: 14 respuestas)
R (regular)	7	1
NS (no sabe)	2	0
M (mal)	3	1
B (bien)	8	11
MB (muy bien)	1	1

Daniela	Evaluación Inicial (total: 21 respuestas)	Evaluación Final (total: 14 respuestas)
R (regular)	2	1
NS (no sabe)	8	0
M (mal)	2	0
B (bien)	8	8
MB (muy bien)	1	5

Por otro lado, se ha señalado de color rosa a aquellos alumnos que presentaron buenos resultados en la evaluación inicial y que, tras la puesta en práctica de la programación, han perfeccionado sus habilidades de educación emocional.

Carmen Lobato	Evaluación Inicial (total: 21 respuestas)	Evaluación Final (total: 14 respuestas)
R (regular)	4	1
NS (no sabe)	0	0
M (mal)	2	0
B (bien)	13	10
MB (muy bien)	2	3

Lidia	Evaluación Inicial (total: 21 respuestas)	Evaluación Final (total: 14 respuestas)
R (regular)	2	1
NS (no sabe)	3	0
M (mal)	1	0
B (bien)	13	11
MB (muy bien)	2	2

Probablemente, Lidia y los dos alumnos que han presentado un menor avance, Javier y Antonio Manuel, sean los niños más tímidos del aula. Sin embargo, al ver los buenos resultados de esta última niña, se puede reflexionar que la timidez no es un obstáculo a la hora de adquirir habilidades en el aprendizaje de educación emocional.

6. Conclusiones, implicaciones y limitaciones

De las respuestas dadas por el alumnado en la evaluación final de la intervención, cabría resaltar algunos aspectos:

- La mayoría de los alumnos asocian la emoción de la felicidad con el hecho de que le regalen algo, siendo en la mayoría de los casos un juguete o algún obsequio de su personaje de animación favorito. De hecho, ante la pregunta de ‘¿si no te compran nada, eres feliz?’ Más de la mitad de la clase responde que no. Este hecho es comprensible ya que al tener cuatro años de edad, son absolutamente dependientes del refuerzo y de lo tangible. Otros, dicen ser felices cuando salen de paseo o vienen al colegio. Asimismo, otro menor número de niños aseguran ser felices por ejemplo cuando *les dan un abrazo* o cuando *su mamá les hace la leche*. En todos los casos, los menores asocian la felicidad a experiencias agradables.
- No encuentran diferencia en la comprensión de la tristeza y el enfado, asociando tales emociones al sentimiento que tienen cuando ‘*su mamá les riñe o pega*’. Algunos de ellos si establecen una mínima diferenciación, considerando que la tristeza es una emoción más ‘leve’ que el enfado. Un ejemplo de ello es cuando responden: ‘estoy triste cuando mamá me pega’ y ‘mamá está enfadada cuando me pega más fuerte’.
- Suelen asociar el miedo a lo oscuro y a los personajes fantásticos.
- Algunos de ellos han presentado respuestas muy originales en la comprensión de las emociones que más trabajo les supusieron, como son la vergüenza y la preocupación. Un ejemplo de esto sería ‘siento vergüenza cuando un hombre me dice ¡qué guapa!’ o ‘estoy pensando cuando quiero hacer un dibujo y no sé cómo hacerlo’.

En la mayoría de los alumnos se ve un avance en el aprendizaje emocional, no obstante, ha habido una limitación principal tanto en los procesos de evaluación como en la propuesta de intervención. Dicha limitación ha sido la falta de tiempo disponible en lo que respecta a la puesta en práctica, la cual ha durado tres semanas, y en la evaluación y la intervención en sí. El alumnado tenía programada toda la jornada escolar, de modo que ha sido un poco dificultoso tener tiempo para evaluar a los 25 alumnos en las evaluaciones inicial y final, así como llevar a la práctica una actividad cada día que no se extendiese mucho para así no alterar el orden de la propia programación del aula. Por este motivo, se preguntó a la maestra del grupo cuándo consideraba oportuno que se llevara a cabo la intervención. Se acordó que después de ‘la vuelta a la calma’ sería el mejor período de tiempo, así que cada una de las actividades se desarrollaron después del recreo. Además, una de las actividades pensada como ‘extra’, cuyo objetivo era elaborar una especie de bola de cristal que alumbrase en la oscuridad, finalmente no se pudo llevar a cabo porque la maestra dijo que debía

consultarlo con su compañera y que, al estar en contacto con pinturas fluorescentes, podría ser peligroso.

Por otro lado, uno de los aspectos que se cambiaría de la programación sería el establecer la lectura de cuentos con algún soporte visual de manera que el alumnado estuviese más atento. Algunos cuentos sí contaban con tal herramienta y otros no, pudiéndose comprobar que en los primeros los niños prestaban más atención a la vez que se les hacía más ameno. La mayoría de los cuentos utilizados han sido extraídos del libro ‘Cuentos para pensar’ de Begoña Ibarrola. Aunque previamente, atendiendo a la extensión y al contenido de los mismos, se seleccionaran los cuentos con los que posteriormente se trabajaría en el aula, me he dado cuenta de que una ojeada rápida no es suficiente para tal elección. Uno de los días, en el transcurso de la lectura de uno de ellos, a medida que iba leyendo me iba dando cuenta que se daba a entender que uno de sus protagonistas tenía cáncer. Me sorprendí porque no lo había leído con detenimiento anteriormente y no sabía si era un contenido adecuado para el alumnado o si éste lo entendería. Por esta razón, he reflexionado sobre la importancia de preparar con detenimiento el material que después se llevará a cabo en el aula.

En cuanto a las ventajas de los procesos de evaluación y la propuesta de intervención, se destacaría en primer lugar, la buena disposición de la maestra, mostrando facilidades en todo momento para la puesta en práctica de las actividades (salvo en la actividad comentada anteriormente) y, en segundo lugar, la motivación, ilusión y ganas de los niños ante las actividades planteadas. Desde que se empezó a desarrollar la programación la maestra introducía poco a poco aspectos de educación emocional cuando fuese oportuno, de modo que de esta manera se iba reforzando lo que se estaba trabajando.

En lo que respecta a los efectos del programa de intervención en el alumnado, destacar que los menores han disfrutado tanto en el desarrollo del mismo así como en los procesos de evaluación. Les llamaba mucho la atención durante las evaluaciones final e inicial el reconocimiento de las diferentes emociones, así como expresarlas ellos mismos, aunque a algunos de ellos les diera vergüenza y prefiriesen dibujarlas en la pizarra que gesticularlas facialmente. Ante esta propuesta, se dio la oportunidad de, quien quisiese, además de gesticular la emoción, dibujarla. Además al ser emoticonos, los cuales cada vez están más presentes en las redes sociales y aplicaciones tecnológicas, les resultaba fácil a la vez que divertido. Muchos de ellos me preguntaban a primera hora de la mañana *Seño, ¿hoy hacemos lo de las caritas?*. Al ir haciéndose las evaluaciones de manera individual, los alumnos se mostraban expectantes, preguntándome a cada instante *Seño, ¿cuándo me toca a mí?*. En el transcurso de las actividades, algunas les han gustado más que otras. Sobretudo las que tenían, como comenté anteriormente, un soporte visual. Aún así, el balance general por parte del alumnado ha sido positivo y satisfactorio, ya que la mayoría hubiese querido que la intervención durase más tiempo.

Considero que este trabajo me ha servido para conocer de primera mano cómo los más pequeños pueden educarse desde su temprana edad en aspectos de educación emocional, los cuales les servirán en el desarrollo de su vida, a pesar de que algunas veces se piense que este concepto pueda resultarles abstracto teniendo en cuenta su corta edad. La educación emocional les servirá para adaptarse y desenvolverse en la sociedad. Además el desarrollo de las competencias emocionales hará que los niños piensen y reflexionen sobre sus acciones en determinadas situaciones y en la repercusión de las mismas, empatizando con la otra persona. Así, no será necesario el empleo de los castigos, cada vez menos efectivos, pues ¿para qué sirve castigar a un alumno si él mismo no piensa por sí mismo en lo que ha hecho? Para nada. Además, como se ha mostrado a lo largo del trabajo, la emoción y la motivación van de la mano, de modo que el rendimiento académico se verá reforzado. Igualmente, la práctica de educación emocional en los colegios tendrá efectos positivos no sólo para el alumnado sino para el equipo docente, brindándole herramientas para afrontar el llamado síndrome de *burnout*. Todo ello constata la importancia de que la educación emocional esté presente en las aulas de Educación Infantil. De hecho, en este trabajo se han mostrado ejemplos de comunidades autónomas que ya la han incluido en sus currículos como otra asignatura más.

Por otro lado, pienso que este trabajo sirve para darse cuenta y reflexionar acerca de cómo los maestros pueden formar integralmente al alumnado desde el aula, ya que formar a los niños solamente en el ámbito cognitivo, como se hacía en la escuela tradicional, no contribuye a la preparación de los niños para la vida. Los maestros de la etapa de Educación Infantil tienen un papel importante porque contribuyen, junto con la familia del niño, a la formación de éste en todos los aspectos. Para ello, es imprescindible que los docentes tengan ganas e ilusión por querer mejorar cada día, introduciendo en su quehacer diario las innovaciones que resulten beneficiosas para los más pequeños. Esa motivación hará que se adapten a los cambios sociales y que se sigan formando con el fin de contar con todas las herramientas necesarias para brindarle al alumnado un buen aprendizaje. Como dice Feixas (1999, pp.14-15) *‘conocerse a uno mismo es seguramente la tarea más importante de nuestra vida; vale la pena, pues, que nos empiencen a enseñar cómo conseguirlo en la escuela, donde tantas cosas aprendemos’*.

En definitiva, una vez llevado a cabo el proceso de intervención, creo que los objetivos planteados en un primer momento han sido adecuados a la edad del grupo-clase, a la temporalización prevista y al contenido que se propuso abordar. Sin embargo, a pesar de haber observado un gran avance en el proceso de aprendizaje emocional por parte de la mayoría del alumnado, sería conveniente una programación de mayor duración para que se produjesen cambios significativos y permanentes en el alumnado. Teniendo en cuenta que la educación emocional ya se está llevando a cabo en varios colegios españoles, a pesar de ser un concepto relativamente reciente, sería muy beneficioso para la población española en general que más colegios se sumasen a

otorgarle el papel que le corresponde. Sin embargo, como apunta Esteve (1999, p. 10).
'es difícil romper la inercia de la tradición'.

7. Referencias bibliográficas

- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1395-1405.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and psychological measurement*, 63(5), 840-858.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales. *Letras de Deusto*, 32(95), 45-74.
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., & Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. *Educating people to be emotionally intelligent*, 123-137.
- Brackett, M., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner N., & Salovey, P. (2006) Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Chico, E. (1999). Evaluación Psicométrica de una Escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*. España.
- Dueñas Buey, M. L. (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*. Madrid.
- Esteve, J.M. (1999). 'Formación inicial docente, la asignatura pendiente'. *Cuadernos de Pedagogía*, 277, 8-16.

- Evans, D. (2002). *Emoción. La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.
- Extremera, N., & Fernández Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.) *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp.599-605). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Extremera, N., & 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.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en alumnado: evidencias empíricas. *Electronic Journal of Research of Educational Psychology*, 14.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Rev. latinoam. psicol*, 36(2), 209-228.
- Feixas, G. (1999). "Prólogo". En Manuel Güell y Josep Muñoz (Eds.), *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández- Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.

- Fernández- Berrocal, P., & Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En Mestre, J.M. y Fernández- Berrocal, P. (Eds.), *Manual de Inteligencia emocional*, (173-187). Madrid: Pirámide.
- Fernández- Berrocal, P., & Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández- Berrocal, P., & Ruíz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 421-436.
- Gil- Olarte, P., Palomera, R., & Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, supl., 118-123.
- González, R. C., Ruíz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Hernández, P. (2000). *‘Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal’*. Madrid: Pirámide.
- Jiménez, M.I. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990).

- Lopes, L., Salovey, P., Cote, S. & Beers, M., (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 507-536.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?*. New York: BasicBooks
- Melero, M. P. T. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (38), 141-152.
- Mestre, J. M, & Berrocal, P. F. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Ediciones Pirámide.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18(Supl.), 112-117.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(6), 1005-1016.
- Pena, M., & Reppeto, E. (2008). The state of research on Emotional Intelligence in Spain. *Electronic Journal of research in Education and Psychology*, 15(6), 400-420.
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.

- Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Ruiz- Aranda, D., Fernández- Berrocal, P., Cabello, R. & Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 223-230.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E.P. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptoms reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos*, 25, 79-96.
- SanMartin, R.O. (4 de noviembre de 2014). Una asignatura llamada empatía. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2014/11/03/5456aa0aca4741b5118b457e.html>

