

EDUCAR EN INTELIGENCIA EMOCIONAL: UNA LABOR COMPARTIDA ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

TRABAJO FIN DE GRADO

AUTORÍA: Sáez Giráldez, Andrea.

DIRECCIÓN: Comino González, Priscila.

2020-2021

RESUMEN

La inteligencia emocional es una habilidad necesaria y beneficiosa, tanto para el rendimiento académico o profesional como para mejorar la calidad de vida de todo individuo. La infancia es un momento idóneo para trabajar dicha habilidad, y la forma más provechosa de hacerlo es mediante la colaboración familia y escuela. En consecuencia, el objetivo de este trabajo es realizar un estudio sobre la inteligencia emocional y dar a conocer una propuesta de intervención llevada a cabo en un aula de Educación Infantil concretamente con un grupo de niños y niñas de 4 años de edad y sus familias. Tras profundizar teóricamente en el concepto de inteligencia emocional y su importancia en la etapa de Educación Infantil se presentará la propuesta de intervención, el proceso de implementación de la misma y los resultados obtenidos en el aula. A la vista de estos resultados se puede concluir que en edades tempranas la construcción del aprendizaje es sumamente eficaz si se trabaja de forma cooperativa y activa entre escuela y familia. Además, trabajando las habilidades emocionales adecuadas y creando hábitos de control emocional y gestión de emociones y problemas, es posible, a la par que beneficioso, empezar a trabajar la inteligencia emocional en la etapa de Educación Infantil.

Palabras clave: Inteligencia emocional, familia, escuela, Educación Infantil.

LABURPENA

Adimen emozionala beharrezkoa eta onuragarria da, bai errendimendu akademiko edo profesionalerako, bai gizabanako ororen bizi-kalitatea hobetzeko. Haurtzaroa une egokia da trebetasun hori lantzeko, eta hori egiteko modurik onena familiaren eta eskolaren arteko lankidetzan da. Horren ondorioz, lan honen helburua adimen emozionalari buruzko azterketa bat egitea eta Haur Hezkuntzako gela batean, zehazki, 4 urteko haur talde batekin eta haien familiekin, egindako esku-hartze proposamen bat ezagutaraztea da. Adimen emozionalaren kontzeptuan eta Haur Hezkuntzako etapan duen garrantzian teorikoki sakondu ondoren, esku hartzeko proposamena, hura ezartzeko prozesua eta ikasgelan lortutako emaitzak aurkeztuko dira. Emaitza horiek ikusita, ondoriozta daiteke haurtzaroan ikaskuntza eraikitzea oso eraginkorra dela eskolaren eta familiaren artean elkarlanean eta aktiboki lan eginez gero. Gainera, trebetasun emozional egokiak landuz eta emozioak kontrolatzeko eta emozioak eta arazoak kudeatzeko ohiturak sortuz, posible da, onuragarria izateaz gain, adimen emozionala lantzen hastea Haur Hezkuntzako etapan.

Hitz gakoak: Adimen emozionala, familia, eskola, Haur Hezkuntza.

ABSTRACT

Emotional intelligence is a necessary and beneficial skill, for academic or professional performance and for improving the quality of life of every person. Childhood is an ideal moment to work on this skill, and the most beneficial way to do it is through family and school collaboration. Consequently, the aim of this work is to carry out a study on emotional intelligence and to present an action proposal carried out in an early childhood education classroom, specifically with a group of 4-year-old children and their families. After delve into the concept of emotional intelligence and its importance in the Infant Education stage, the intervention proposal, the process of its implementation and the results obtained in the classroom will be presented. In view of these results, it can be concluded that at an early age, the construction of learning is highly effective if we work in a cooperative and active way between school and family. Moreover, by working on the appropriate emotional skills and creating habits of emotional control and focusing on the management of emotions and problems, it is possible, as well as beneficial, to start working on emotional intelligence at the children's education.

Keywords: Emotional intelligence, family, school, Early childhood education.

ÍNDICE

1.	Introducción.....	1
2.	Justificación personal.....	2
3.	Marco teórico.....	3
3.1.	La emoción.....	3
3.2.	Introducción al concepto de inteligencia emocional.....	5
3.2.1.	Historia.....	5
3.2.2.	Competencia emocional y dimensiones.....	6
3.2.3.	Medición de la inteligencia emocional.....	8
3.3.	Inteligencia emocional en la etapa de Educación Infantil.....	9
3.3.1.	Contexto curricular del País Vasco.....	9
3.3.2.	Escuela e inteligencia emocional.....	9
3.3.3.	Familia e inteligencia emocional.....	11
3.3.4.	La necesidad de que escuela y familia trabajen juntas en Educación Infantil.....	12
4.	Objetivos.....	13
5.	Método.....	14
5.1.	Contexto.....	14
5.1.1.	Centro educativo.....	14
5.1.2.	Etapa	15
5.1.3.	Aula.....	15
5.1.4.	Efectos de la situación excepcional de la COVID-19.....	15
5.2.	Participantes.....	17

5.3.	Diagnóstico de necesidades.....	18
5.4.	Intervención	19
5.4.1.	Objetivos.....	20
5.4.2.	Diseño y temporalización.....	20
5.4.3.	Evaluación.....	24
5.4.3.1.	Registro anecdótico y entrevista a la tutora.....	25
5.4.3.2.	Actividades diseñadas para la evaluación de conceptos.....	25
5.4.3.3.	Formulario dirigido a las familias.....	25
6.	Resultados.....	26
6.1.	Resultados del proceso del alumnado.....	26
6.1.1.	Evaluación de proceso: Registro anecdótico.....	27
6.1.2.	Evaluación de conceptos.....	30
6.1.3.	Evaluación por parte de la tutora.....	30
6.2.	Resultado del proceso de las familias.....	31
7.	Conclusiones.....	33
8.	Limitaciones y propuestas de mejora	34
9.	Referencias bibliográficas.....	36
10.	Anexos:	39
	ANEXO I: Descripción de cada sesión por actividades.....	39
	ANEXO II: Formulario dirigido a las familias.....	53
	ANEXO III: Objetivos del decreto 237/2015 similares a las competencias emocionales.....	56
	ANEXO IV: Calendario de la intervención.....	57

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia del ser humano ha existido un dualismo entre cuerpo y mente, el cual separa el cerebro de los procesos emocionales. Esta idea considera que pensamos con el cerebro y sentimos con el corazón, en otras palabras, el cerebro es la parte racional del ser humano y el corazón la parte irracional. Como consecuencia de esta creencia, la sociedad tradicionalmente ha tenido una visión negativa de las emociones y tiende a contenerlas o eliminarlas, ya que *"la persona sin emociones es libre de tomar decisiones"* (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002, p.32).

Constantemente se define al ser humano como animal racional, pero pocas veces se deja claro, como lo hizo Donal Hebb en 1949, que es el más emocional de todos los animales (Martínez, et al., 2002). Sentimos desde antes de nacer y a lo largo de toda nuestra vida, no obstante, todavía se sigue trabajando para introducir de manera eficaz y permanente el cuidado emocional y la educación emocional en nuestras vidas. Como sociedad debemos superar ese dualismo ficticio y aceptar la relación emoción y razón, de esta forma se trabajará desde el ámbito familiar y el educativo, para que los niños y niñas sean emocionalmente inteligentes.

El objetivo de todo centro educativo es formar a individuos de manera integral, por esa razón, el desarrollo emocional en la primera infancia no debe pasar desapercibido. Las personas emocionalmente inteligentes cuentan con mayor bienestar debido a que son capaces de regular ellos mismos lo que sienten y crear relaciones de calidad con los demás. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Sin embargo, este propósito cuenta con diferentes problemáticas como la falta de acuerdo por parte de los expertos en la terminología, la dificultad de la medición de las emociones o la falta de costumbre de que familia y escuela trabajen de forma conjunta, entre otras.

Este trabajo pretende abordar esos temas a través de una investigación teórica y proponer un modelo de intervención para trabajar la inteligencia emocional en Educación Infantil en colaboración con las familias. Los objetivos específicos de la intervención están relacionados con las competencias emocionales planteadas por Bisquerra (2003). Estos objetivos son fortalecer la conciencia emocional, trabajar destrezas de autorregulación, ofrecer estrategias para fomentar la autonomía emocional, ayudar a reconocer las emociones de los demás y facilitar al alumnado herramientas para la resolución de conflictos.

Para facilitar la lectura del documento en muchas de las referencias a grupos mixtos se utilizará el género masculino para referirse a los dos géneros indistintamente.

2. JUSTIFICACIÓN PERSONAL

Al igual que la mayoría de personas, yo he escuchado más veces de las que me gustaría la frase anteriormente citada de Fernández-Berrocal y Ramos (2002), "*la persona sin emociones es libre de tomar decisiones*" (p.32). En ella se puede entrever que mostrar cómo te sientes te hace vulnerable y no sentir te vuelve indestructible, y tu éxito en la vida y tu felicidad se miden en función de ello. La mayoría de personas de mi alrededor no se sienten libres de expresar sus emociones, sino que las contienen y convierten todo lo relacionado con ellas en tabú.

Desde la educación se debe cambiar esta perspectiva y bajo mi punto de vista la enseñanza de la inteligencia emocional rompe completamente este esquema. La persona emocionalmente inteligente es una persona fuerte y exitosa que para ello ha trabajado sus emociones sin miedo y ha puesto voluntad para entender las de los demás y tejer así relaciones de calidad. La empatía contribuye positivamente a la convivencia y no hay mejor forma de enseñar estos valores a niños y niñas en edades tempranas que poner como referente a su familia y profesorado.

No me había parado a reflexionar sobre la importancia de la relación familia y escuela hasta el periodo de prácticas pasado. En el centro donde las realicé la profesora tenía una relación muy buena con las familias, casi íntima, a pesar de ser 23 alumnos. La tutora no solo se preocupaba del ámbito académico del alumnado, sino del personal y emocional, y para ello consideraba indispensable el buen trato y el contacto estrecho con sus familiares. Además, los alumnos tenían gran predisposición para aprender, pero muchas veces sus emociones nublaban su razón. En otras palabras, se me presentó una situación ideal para trabajar la inteligencia emocional en la escuela y la familia.

La salud emocional y mental de las personas es un aspecto básico e indispensable. En la etapa de Educación infantil "*se asientan las bases para el logro de competencias básicas que se precisan para resolver problemas de forma eficaz en todos los ámbitos y situaciones de la vida*" (Decreto 237, 2015, 2). Sin embargo, no en todos los centros educativos trabajan de forma específica la inteligencia emocional. La educación como motor de cambio e innovación social, debe tener en cuenta la actual necesidad de formar a docentes, familias y alumnado en el tema, porque si no está incluida en las programaciones ¿Quién se encarga de educar a un niño/a emocionalmente?

3. MARCO TEÓRICO

En este marco teórico se introduce el concepto de inteligencia emocional, empezando por analizar qué es la emoción. Posteriormente se realiza un recorrido histórico del propio concepto, primero, tomando la inteligencia y la emoción por separado como a principios del s.XX, para después ver la relación entre ambas. A continuación, se recoge la definición de inteligencia emocional según varios autores. En el siguiente apartado se explican las competencias emocionales, es decir, las habilidades que toda persona debe tener para ser emocionalmente inteligente. Además, seguidamente se agrupan varias herramientas de medida de la inteligencia emocional.

Por otro lado, debido a que este trabajo pretende dejar clara la inteligencia emocional en la escuela y la familia, posteriormente se analiza el contexto curricular del País Vasco, para después explicar la inteligencia emocional en la escuela y en la familia. En este apartado se habla de la educación emocional y el requisito que supone para ambos ámbitos formarse en el tema. El último apartado pretende remarcar la importancia y necesidad de que los dos ámbitos trabajen de forma conjunta.

3.1. LA EMOCIÓN

La palabra emoción proviene del latín *emotio*, *emotionis*, nombre derivado del verbo *emovere*. El verbo se forma de *movere* (mover) y el prefijo *e-/ex-* (de, desde) y significa mover hacia afuera. Es por eso que la emoción saca al individuo de su estado habitual y por tanto induce a la acción. La Real Academia Española (RAE) define la palabra emoción como “*Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática*” (Real Academia Española, s.f., definición 1).

La emoción es el menos conocido de los procesos básicos, por lo que carecemos de una definición consensuada de emoción. Como afirmó Wenger y colaboradores en 1962 “*casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla*”. Recientemente la mayoría de autores entienden por emoción una experiencia multidimensional, concepto propuesto por Lang en 1968. Según este planteamiento, la emoción está compuesta por al menos tres sistemas de respuesta: fisiológico/adaptativo, conductual/expresivo y cognitivo/subjetivo. Para entender la emoción es conveniente atender a estas tres dimensiones por las que se manifiesta (Wenger 1962, Lang 1968, citado por Mariano Chóliz, 2005). Bisquerra (2009) en su libro *Psicopedagogía de las emociones* explica forma clara los tres sistemas de respuesta (Figura 1):

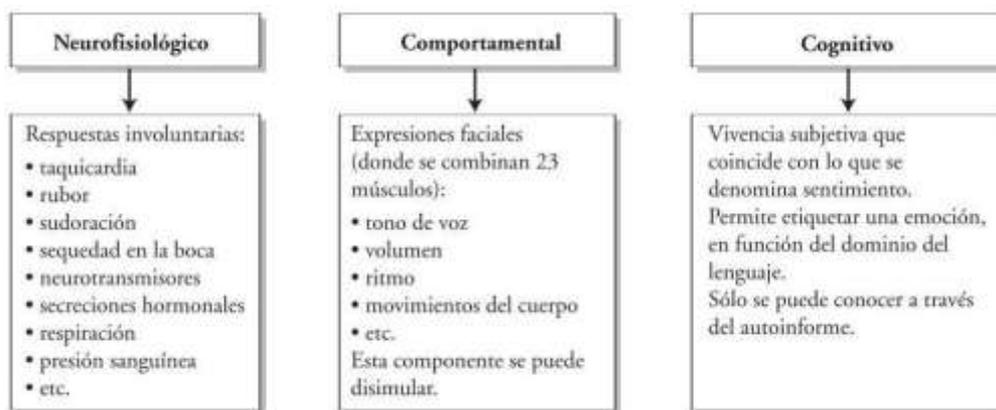


Figura 1 Componentes de la emoción (Bisquerra, 2009, p. 19)

La psicología de la emoción se encuentra inmersa en una gran diversidad terminológica y conceptual, la cual puede resultar un problema para los que no son especialistas en la materia. Frecuentemente se emplean una gran variedad de descriptores para dar nombre a los estados afectivos y emocionales. Tradicionalmente se han clasificado siguiendo criterios como origen, duración o intensidad (Martínez, et al., 2002). A continuación, se relatan los matices de los fenómenos afectivos y su duración según Bisquerra (2009);

La *emoción* es inmediata y breve, el componente cognitivo de la emoción coincide con el sentimiento. Un *sentimiento* (puede considerarse a efectos prácticos sinónimo de afecto) se inicia con una emoción, pero se puede alargar mucho más, incluso toda la vida. Un sentimiento es una emoción hecha consciente. Los *estados de ánimo* son de menor intensidad y de más duración que las emociones, pueden durar desde unas horas hasta varios meses. Un estado de ánimo se diferencia de la emoción o sentimiento en que no tiene una motivación clara. Los estados de ánimo tienen relación con experiencias pasadas, lo que provocan sentirse triste, con una actitud positiva, etc. En la medida en que se tengan estados de ánimo negativos de larga duración, estos pueden llegar a convertirse en *desórdenes emocionales*. Hay *rasgos de personalidad* asociados con estados emocionales. En la medida en que una emoción caracteriza el comportamiento de una persona, puede pasar a constituir un rasgo de personalidad.

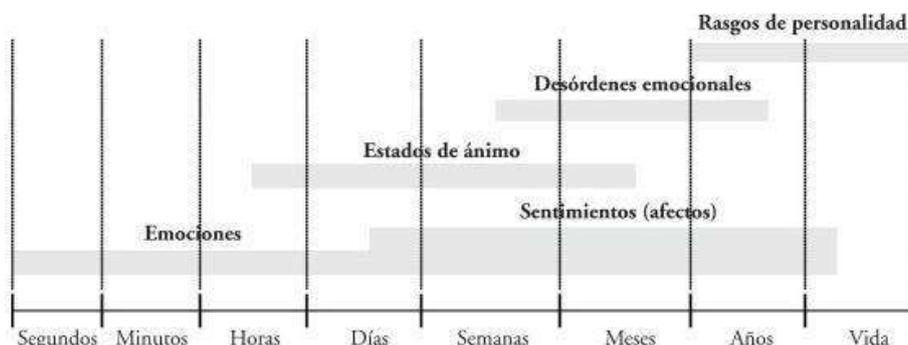


Figura 2: Espectro de los fenómenos afectivos según Bisquerra (2009).

3.2. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

3.2.1. *Historia*

Históricamente la emoción y la inteligencia han sido estudiadas por separado, la emoción desde la psicología y la inteligencia desde la educación. A pesar de que David Wechsler en 1940 sugirió que, para tener éxito en la vida, los componentes afectivos de la inteligencia son esenciales, existía la idea generalizada de que el criterio de la excelencia era el cociente intelectual (CI). Con el tiempo se produjo un cambio en la concepción de la inteligencia clásica. Varios autores introducen la idea de que la inteligencia no es un concepto unitario, sino que es múltiple y no cuenta con una única forma de medida. Entre estos autores se encuentra Howard Gardner, quien en 1983 describe la inteligencia en su obra *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* como habilidades y destrezas para resolver problemas afirman que no existe única forma de medir la inteligencia. En la teoría de las inteligencias múltiples, podemos comenzar a observar en la inteligencia interpersonal y la intrapersonal un vínculo directo con la inteligencia emocional (Gardner 1983, citado por López Cassà, 2007).

Michael Beldoch en 1964 y Bárbara Leuner en 1966 comienzan a utilizar el término 'emotional intelligence'. En 1983 Wayne Payne en su tesis doctoral titulada: "A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire", define el término 'emotional intelligence' como una capacidad para resolver problemas emocionales. Su tesis pretendía dar respuesta a la noción de inteligencia en su época y a su frustración con el lenguaje sobre las emociones existente en su momento. Payne afirmó que las personas que son académicamente inteligentes pueden no saber cómo afrontar problemas emocionales, ya que no hay correlación con la inteligencia intelectual. El autor aseguraba que estos problemas se resuelven mediante una inteligencia fundamentada en el campo de las emociones, es decir, una inteligencia emocional (Payne 1983, citado por San José, 2017).

En 1990 John Mayer y Peter Salovey escribieron un artículo con gran resonancia titulado "Emotional Intelligence". Según los autores la inteligencia emocional era una habilidad para distinguir y gestionar sentimientos y emociones, para después saber encaminar acciones y pensamientos propios. Posteriormente, el concepto ha sido reformulado por los autores en varias ocasiones (Bisquerra, 2003). En 1994 se fundó Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) con el objetivo de establecer un modelo de aprendizaje social y emocional, en inglés Social and Emotional Learning (SEL).

“El aprendizaje social y emocional (SEL) es el proceso a través del cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables y solidarias. Además, promueve la equidad educativa y la excelencia a través de auténticas asociaciones escuela-familia-comunidad para establecer entornos de aprendizaje y experiencias que cuentan con relaciones de confianza y colaboración.” (CASEL, 2020)

En 1983 Bar-On utilizó la expresión Emotional Quotient (EQ) en su tesis doctoral. Sin embargo, hasta 1997 que publicó la primera versión del Emotional Quotient Inventory no tuvo difusión y pasó desapercibido (López Cassà, 2007). El autor que popularizó y difundió el término “Inteligencia Emocional” fue Daniel Goleman con la publicación de su libro, escrito en 1995 y titulado “Inteligencia Emocional”. En él se recopilan aportaciones de Salovey y Mayer de 1990.

3.2.2. Competencia emocional y dimensiones

Inteligencia Emocional proviene de Intellegentia y emovere en latín, por lo que podría definirse como *“el que sabe escoger hacia dónde se mueve”*. Bar-On, por ejemplo, define la inteligencia emocional como un “conjunto de capacidades no cognitivas, competencias, y destrezas que influyen en la propia habilidad para conseguir el éxito al enfrentarse con demandas y presiones medioambientales o contextuales”. (Broc Caverro et al., 2014).

Salovey y Mayer en 1990 definen la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que incluyen la expresión, comprensión, evaluación y regulación de emociones. Los autores pretenden remarcar la existencia de la relación entre razón y emoción (López Cassà, 2007). Goleman recogiendo las aportaciones de los anteriores autores, afirma que la inteligencia emocional es; por un lado, conocer tus propias emociones, manejarlas siendo consciente de ellas, y por otro lado, reconocer las emociones de otras personas, y mediante habilidades como la empatía establecer buenas relaciones con los demás (Bisquerra, 2003).

A pesar de que no existe un acuerdo unánime entre los autores sobre la definición de inteligencia emocional, las competencias emocionales son un constructo que nadie cuestiona (Bisquerra, 2012). El mismo autor define la competencia emocional como *“el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”* (Bisquerra, 2003, p.22).

Además, el autor distingue entre dos grandes bloques; inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal y estructura los contenidos de las competencias emocionales en cinco bloques:

1. *La conciencia emocional* es la capacidad de percibir, expresar y comprender tus propias emociones. Esta última habilidad pretende entender la transición de una emoción a otra, las relaciones entre ellas, la información que nos proporciona cada emoción y saber denominarlas, etc. (Miñaca y Hervás, 2013). Extremera y Fernández-Berrocal en el libro *Corazones inteligentes* (2002) afirman que tras conseguir una destreza reflexiva de nuestro mundo interior automáticamente después dispondremos de las herramientas necesarias para aplicar el proceso de conciencia emocional en el exterior.
2. *La regulación emocional* “consiste en percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo sin ser abrumado por él” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002, p.366). En este mismo libro Itziar Etxebarria (2002) comenta que son los demás los que nos ayudan de muchas formas en este proceso. En el momento de la narración de los hechos son los demás quienes corrigen o discuten posibles interpretaciones y valoraciones y apoyan otras. Para un niño en etapa de educación infantil “los demás”, es decir, los que son capaces de ayudarles son mayoritariamente familia y docentes.
3. *La autonomía personal* es la habilidad de autogestión del individuo. Esta competencia la forman aspectos como; la capacidad de analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda, la autoestima, la actitud positiva ante la vida y la autoeficacia emocional.
4. *Inteligencia interpersonal* es la capacidad para comprender los sentimientos de los demás mediante sus palabras o señales no verbales, para ello se trabajan habilidades socioemocionales como la empatía (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Dominando ese tipo de habilidades, siendo capaz de comunicarse de forma efectiva, con respeto y asertividad, el individuo será capaz de mantener buenas relaciones con otras personas.
5. *Habilidades de vida y bienestar*, es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la adecuada resolución de conflictos o problemas personales, familiares o sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social. Conseguir habilidades de vida y bienestar, requiere tener la suficiente capacidad en los dos grandes bloques que menciona el autor, es decir, en la inteligencia intrapersonal y en la inteligencia interpersonal.

3.2.3. Medición de la inteligencia emocional

Para medir la inteligencia emocional se han utilizado diferentes tipos de instrumentos de medida. Existen dos tipos de instrumentos para la evaluación de los componentes de la inteligencia emocional; los autoinformes o modelos mixtos y las medidas de habilidad. El primer tipo concuerda con métodos clásicos de evaluación como; cuestionarios, inventarios y escalas. Este tipo de medidas proporcionan una evaluación demasiado subjetiva, ya que es el alumno el que contesta sobre sus propias habilidades. Uno de los *autoinformes* más utilizados ha sido el TMMS (Trait Meta-Mood Scale) desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en 1995 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En cuanto a las *medidas de habilidad* más utilizadas están el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) y el más actual el MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Este test creado en el 2002 por Mayer, Salovey y Caruso entiende la inteligencia emocional como una aptitud y pretende medirla mediante tareas de ejecución (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, citado por Miñaca y Hervás, 2013). Es decir, mide la aptitud del sujeto para identificar, facilitar, comprender y manejar sus emociones (TEA Ediciones, 2021).

Por último, centrándonos en la etapa en la que se realiza la intervención podríamos decir que actualmente no existe un instrumento de medida de la Inteligencia Emocional (IE) para niños/as de Educación Infantil. Sin embargo, el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI), está en proceso de creación y estará próximamente disponible. El TIEFBI considera la IE como una inteligencia unitaria para percibir, utilizar, comprender y regular las emociones. El test evalúa la capacidad del niño/a para resolver problemas emocionales. El formato es manipulativo con diferentes viñetas, fotografías y hojas de registro, de unos 60 minutos de duración y su ámbito de aplicación es de entre 30 meses y 12 años. (Fundación Botín, s.f.)

RAMA DE IE	MICROPROCESO COGNITIVO PRINCIPAL	NOMBRE DE LA PRUEBA
Percepción emocional	Atención selectiva Percepción emocional	<i>Atrapa la emoción</i>
Comprensión emocional	Razonamiento emocional	<i>En busca de la emoción perdida</i>
Regulación emocional	Planificación emocional	<i>El detective emocional</i>

Tabla 1: Relación de pruebas del TIEFBI en función del micro proceso implicado y la rama de IE evaluada. (Fuente: <https://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/test-inteligencia-emocional.html>)

3.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

3.3.1. Contexto curricular del País Vasco

La intervención descrita en este documento se lleva a cabo en el País Vasco, por lo que se considera oportuno analizar el contenido curricular de la comunidad autónoma centrado en la etapa correspondiente. Actualmente el currículum para la Educación Infantil es el decreto 237/2015, vigente desde el 22 de diciembre de 2015.

El decreto no hace una cita directa al término inteligencia emocional. Sin embargo, en muchos apartados sí que menciona el desarrollo emocional de los individuos o resalta objetivos que se asemejan a las competencias emocionales (Anexo III). Dentro de la competencia básica transversal “aprender a ser” se menciona que el adulto debe acompañar en la construcción de las distintas dimensiones del desarrollo personal. En ellas se incluyen las emociones, su autoconcepto, autoestima y autonomía. Además, el artículo 20 sobre la formación y evaluación del profesorado, trata sobre dar la atención a la dimensión emocional, entre otras.

Finalmente, en el apartado de orientaciones metodológicas el decreto 237/2015 menciona que en la etapa de educación Infantil es imprescindible la colaboración entre familia y escuela. Dichos ámbitos son los primeros contextos de socialización y desarrollo del niño/a. Ambos comparten el objetivo de acompañamiento del niño/a en el logro de su autonomía y desarrollo de sus capacidades. Esta colaboración debe facilitar las condiciones idóneas para asegurar su bienestar y generar figuras de apego en el contexto escolar. En el decreto se prioriza la creación de un contexto de seguridad y confianza, ya que si el alumnado cuenta con relaciones afectivas estables y de calidad no sentirá miedo y tendrá la suficiente confianza para descubrir su entorno y afrontar los retos planteados por él.

3.3.2. Escuela e inteligencia emocional

Para ser emocionalmente inteligentes, los jóvenes tienen que haber recibido una educación emocional de calidad. Como hemos podido comprobar a través del ejemplo del currículum de Educación Infantil del País Vasco, la educación formal no proporciona la suficiente atención a las emociones, ni forma la inteligencia emocional del alumnado. En consecuencia, surge la necesidad de una educación más centrada en las emociones para suplir las carencias existentes.

“La Educación Emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con el objetivo de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se le plantean en su vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.” (Bisquerra 2000, p. 243).

La escuela tiene como función enseñar lecciones de vida esenciales y aprovechar todas las oportunidades posibles, tanto dentro como fuera del aula, para poder transformar posibles momentos de crisis que tenga el alumno, en una lección de competencia emocional. Estas lecciones son más efectivas, si se complementan en el hogar (Goleman, 1996).

Bisquerra (2003) hace hincapié en que las competencias emocionales anteriormente explicadas se desarrollan a través del cumplimiento de objetivos como: identificar las emociones propias y de los demás; desarrollar habilidades para regular las emociones; para generar emociones positivas y que tengan menor efecto en uno mismo las negativas; aprender a tener una actitud positiva ante la vida, trabajando la automotivación, etc. Por tanto, la escuela debería tener estos objetivos y competencias de referencia para incluir la inteligencia emocional en su currículum.

Los alumnos con mayor inteligencia emocional saben regularse emocionalmente, y por tanto, cuentan con un mayor bienestar. Además, estas personas cuentan con gran variedad de relaciones interpersonales de calidad. Evidencias de ello se recogen en el artículo de Extremera y Fernández-Berrocal (2004). Para facilitar el desarrollo y bienestar o felicidad de los alumnos, los estudios llevados a cabo en la línea de la psicología positiva reclaman la necesidad de generar climas de seguridad y emociones positivas en el aula. (Palomera et al., 2008). Esta es recogida en ejemplo del decreto 257/2015 antes mencionado, concretamente, en el apartado de recomendaciones metodológicas.

López-Cassà en su colaboración en el libro *Educación emocional: propuestas para educadores y familias* (2011) menciona que cuando las familias facilitan materiales cercanos y significativos para que los niños/as los utilicen en el aula, se genera un clima de afecto y seguridad. Es por ello que se vuelve necesaria la colaboración entre familia y escuela, porque ambos son responsables del desarrollo y bienestar del niño y de la creación de climas de seguridad y emociones positivas.

Esta realidad justifica la necesidad de formación de los integrantes de ambos ámbitos en inteligencia emocional. García Navarro (2011) como colaboradora del mismo libro, hace énfasis en la formación del profesorado. La autora comenta que esta formación es primordial para poder reproducir competencias emocionales en su comportamiento y convertirse en modelos de comportamiento. De esta forma, los docentes sirven de referencia para sus alumnos, ayudando así a que ellos puedan desarrollar las mismas competencias que perciben (García Navarro, 2011).

3.3.3. Familia e inteligencia emocional

Habitualmente, la educación emocional se implementa desde los centros educativos, sin embargo, los autores Murillo, Sánchez-Gómez y Bresó, en su artículo *Inteligencia Emocional en la familia: Un programa formativo para padres e hijos de 3 a 6 años* (2020) defienden que el impacto de la educación emocional sería mayor si se capacita a los progenitores para llevarla a cabo desde el momento en el que sus hijos/as nacen. Además, estos autores mencionan investigaciones recientes que muestran que los estilos de educación parental, así como la comunicación familiar, contribuyen a la formación de habilidades interpersonales. Las mismas que ayudarán al individuo a crear relaciones con los demás de una forma positiva.

En el mismo artículo se menciona la teoría del apego de Bowlby (1983), la cual considera que es fundamental que el desarrollo del niño/a sea en un contexto relacional y con un cuidado de calidad, es decir, que el entorno sacie las necesidades del niño/a para que desarrollen su personalidad de forma saludable y para que en un futuro sea competente (Murillo et al., 2020). En el momento en el que los bebés tienen la necesidad de comunicarse, serán las madres y los padres los que pondrán nombre a aquello que les pasa, enseñándoles a expresar sus emociones, por imitación al principio, y a comprender sus sentimientos (Lopez-Cassà, 2011).

Por lo tanto, el proceso educativo de un niño no recae únicamente en la escuela, sino también en la familia, ya que como se argumenta anteriormente, ambas son encargadas del desarrollo integral del niño. Como explica Goleman (1996), "*la vida familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional; es el crisol doméstico en el que aprendemos a sentirnos nosotros mismos y en donde aprendemos la forma en que los demás, reaccionan ante nuestros sentimientos*" (p.296).

La familia también es un ámbito afectivo privilegiado para la primera socialización; actitudes, valores, autocontrol, desarrollo social, autonomía y equilibrio emocional entre otras. Esto es debido a que, en los primeros años de vida del niño, la familia adopta el rol de mediador entre él y su entorno (Bolívar, 2006). No debemos olvidar que, una de las razones por las que el

aprendizaje es más significativo si es a través de la familia, son los vínculos afectivos tan potentes que se crean entre un niño y su madre o padre. Las cosas que ocurren en la familia, el aprendizaje incluido, cobran rápidamente sentido para los más pequeños. A diferencia de la escuela, que se esfuerza, a veces sin éxito, por dotar de sentido las actividades escolares. (Vila, 1998)

Es por todo lo anterior que el contexto familiar es una oportunidad idónea para el desarrollo de competencias emocionales. Las familias deberían tomar conciencia de su importancia en la educación de sus hijos y colaborar con la escuela y desear formarse en inteligencia emocional con doble finalidad; Por una parte, aprender a ejercer la inteligencia emocional en sí mismos, convirtiéndose así en un buen modelo para sus hijos, y por otra, ayudar a que sus hijos sean más inteligentes emocionalmente. (García Navarro, 2012). Como Goleman (1996) menciona en su libro:

“El recreo y el hogar se convierten en refuerzos óptimos del aprendizaje emocional que tiene lugar en el aula, relacionando así más estrechamente a la escuela, la familia y la sociedad en general (...) para que no permanezca limitado al ámbito escolar, sino que se practique, se intensifique y generalice en todos los dominios de su vida” (p.422).

3.3.4. La necesidad de que escuela y familia trabajen juntas en educación infantil

Este apartado pretende remarcar una vez más la necesidad de que familia y escuela trabajen juntas, en este caso para un fin común; educar en emociones. La infancia es un momento decisivo debido a que se generan y modelan las conexiones sinápticas y por tanto hace posible la creación de unos hábitos de control emocional saludables Goleman (1996). En consecuencia, formar a familias y docentes para ser emocionalmente inteligentes supondrá una gran ayuda y ventaja para el desarrollo del niño. Debemos centrarnos en la construcción de un aprendizaje de forma cooperativa, activa y común, todo ello mediante una relación basada en la confianza, el reconocimiento y el respeto. (Arasanz y Guevara, 2016). Las relaciones familia-escuela de calidad deben servir para acercar dos mundos distintos, para comprenderse mutuamente y para establecer pautas comunes de actuación. (Vila, 1998). Se trata de aprovechar al máximo cada espacio, relacionando y aplicando lo aprendido en la escuela en el espacio familiar (Arasanz y Guevara, 2016) y viceversa.

En la actualidad las jornadas laborales de las familias tienen mayor duración lo que provoca que sus hijos/as pasen mucho tiempo en los centros educativos a cargo de los docentes. Esta situación es otra clara razón por la que familia y escuela deben trabajar de forma conjunta

para transmitir correctamente normas y valores (De León, 2011). Por desgracia la realidad actual, muchas veces, se asemeja a la descrita por García Bacete en su artículo; *Razones para que escuelas y familias colaboren* (2003), es decir, “*el maestro reclama autonomía y desconfía de la participación de los padres, quienes dificultan y cuestionan constantemente su trabajo y competencia profesional. El padre, o bien lo deja todo en manos del maestro, o bien considera legítimo participar en la educación del hijo y siente perder el control sobre los hijos*” (p. 430). La necesidad inminente de una colaboración y comunicación eficaz entre los dos ámbitos nos empuja a tratar de cambiar lo máximo posible esta situación. Para ello, es importante disminuir el recelo a la intromisión en ambos ámbitos y generar momentos y vías de encuentro para que se produzca una comunicación efectiva (De León, 2011).

Como contribución a mejorar la relación escuela y familia, a continuación, se mencionan varias estrategias recogidas del artículo *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. Las estrategias están clasificadas en dos grupos; capacitar a las madres y padres para involucrarse afectivamente e incrementar las capacidades del centro escolar para fomentar la implicación de las familias. Esta última trata de apoyar desde el centro escolar dicha participación creando un clima escolar dinámico e interactivo. De esta forma el vínculo creado entre profesorado y familias será positivo, continuo y de confianza. Por otro lado, para capacitar a los padres y madres para que adquieran un papel activo en lo relacionado con la escuela, primeramente, deben percatarse de que sus acciones serán eficaces y relevantes para sus hijos. Además, tienen que notar que su participación es bien acogida por el profesorado y por el centro en general (Bolívar, 2006).

4. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es trabajar la inteligencia emocional a través de una intervención en el aula con alumnado de cuatro años y en colaboración con sus familias.

Los objetivos específicos de esta intervención coincidirían con los cinco objetivos que Bisquerra (2003) plantea como indicados para conseguir mejorar la inteligencia emocional, a saber:

1. Fortalecer la conciencia emocional, es decir; percibir, expresar y comprender las emociones propias.
2. Trabajar las destrezas de autocontrol y regulación emocional a través de estrategias de relajación y mantenimiento de la atención.

3. Ofrecer al alumnado estrategias para fomentar la autonomía emocional, mediante actividades de autoconocimiento, autogestión de sus emociones y de mejora de la autoestima.
4. Ayudar a reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo. Fomentando habilidades sociales como la empatía o captar la comunicación no verbal.
5. Facilitar al alumnado herramientas para la resolución de conflictos y, por lo tanto, fomentar habilidades sociales y comunicativas.

5. **MÉTODO**

5.1. **CONTEXTO**

5.1.1. Centro educativo

La aplicación del programa se realizó en el centro público Gandasegi HLHI, situado en Galdakao, Bizkaia. El modelo de enseñanza del centro es D, es decir, el idioma en el que se imparten la mayoría de clases es el euskera. En relación al proyecto lingüístico, Gandasegi tiene como reto formar a sus alumnos para que dispongan de la capacidad suficiente para comunicarse adecuada y eficazmente, en euskera y castellano, en todos sus ámbitos. Asimismo, tienen en cuenta la importancia que actualmente tiene la lengua inglesa, por lo se ha reforzado la presencia del inglés en el centro y ha comenzado a impartirse desde la etapa de Educación Infantil. Además de fomentar el plurilingüismo de sus estudiantes, como agentes educativos, tienen como objetivos principales fomentar la coeducación y el aprendizaje cooperativo.

El centro público Gandasegi HLHI se divide en dos edificios contiguos. El edificio “Gandasegi” situado en el barrio de la Cruz, está destinado a la etapa de Educación Infantil para niños/as de 2 a 5 años. A 500 metros de “Gandasegi” se encuentra el edificio “Egia” cuyo nombre hace referencia al barrio en el que se encuentra. En él se imparte clase a niños/as entre 6 y 12 años de edad, es decir, la etapa de Educación Primaria. La intervención fue realizada en el edificio de Educación infantil, el cual cuenta con un comedor, una biblioteca que a su vez es un salón de actos, un patio común para el alumnado de toda la etapa, dos aulas de psicomotricidad y 13 aulas ordinarias.

5.1.2. Etapa

La división del alumnado de la etapa de Educación Infantil en este centro se realiza acorde a la edad, es decir, por un lado, los de 2 años, luego los de 3 y así sucesivamente. Con el objetivo de respetar las ratios existen 3 grupos para cada edad. En toda la etapa se trabaja mediante la metodología por proyectos, cuyos temas se deciden a través de los intereses de los niños/as y se adapta el contenido a su edad. Se toma como base sus conocimientos y experiencias previas para construir el aprendizaje a partir de ellas mediante la participación activa del alumnado y la interacción entre sí. De forma transversal en todos los proyectos fomentan el euskera, la afición por la lectura y el aprendizaje cooperativo.

5.1.3. Aula

El aula está distribuida en espacios o rincones, cada uno con una temática diferente. El objetivo de esta forma de trabajar es que los alumnos realicen distintas actividades simultáneamente y poder llevar a cabo en uno de los rincones el proyecto. El aula de 4 años donde se ha llevado a cabo la intervención cuenta con 5 rincones; El rincón de juego en el que también se realizan las asambleas, el rincón artístico, el rincón del juego simbólico, el rincón del proyecto, el rincón de lectura y emociones. Este último rincón tenía gran potencial, ya que existía un espacio destinado a las emociones, pero no se sacaba el rendimiento suficiente y apenas tenían materiales. Prácticamente todos los materiales que se utilizan en la intervención fueron colocados ahí para que el espacio fuera percibido como un rincón al que acudir cuando las emociones te abruman y no sabes identificarlas o gestionarlas. (Anexo I) . En cuanto a la distribución de los alumnos, estos se dividen en grupos pequeños, de alrededor de 5 o 6 personas, mezclados entre si para no hacer divisiones; por sexo, por capacidades lingüísticas, de desarrollo o por afinidades. De esta forma se relacionarán con todos sus compañeros y se ayudarán mutuamente, contribuyendo al buen ambiente y dinamismo del aula.

5.1.4. Efectos de la situación excepcional de la COVID-19

Es importante destacar que la intervención ha sido realizada en una situación y un curso excepcional, marcado por la pandemia del Covid-19. En diciembre de 2019 se detectó este virus en Wuhan, la ciudad más poblada en la zona central de la República Popular China.

Meses más tarde, concretamente el 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la COVID-19 como pandemia. En consecuencia, tres días después el Gobierno de España declaraba el estado de alarma y anuncia el confinamiento domiciliario para tratar de paliar con la crisis sanitaria ocasionada. Este periodo provocó la paralización de gran parte de la actividad económica y el cierre de los centros educativos.

Estas medidas de confinamiento, la incertidumbre, preocupación y estrés ocasionado por la pandemia tuvieron un gran impacto emocional en toda la población, mayoritariamente con manifestaciones de ansiedad y depresión. Un estudio realizado en 2020 con población infantil española concluye que el 85,7% de las familias percibieron cambios en el estado emocional y los comportamientos de sus hijos/as durante la cuarentena (Orgilés et al., 2020). La población infantojuvenil suele tener un riesgo bajo de exposición y contagio al COVID-19, no obstante, es un grupo más vulnerable al malestar emocional ante situaciones vitales estresantes, ya que cuentan con menos habilidades personales y emocionales para manejarlas. El distanciamiento social o la incapacidad para desarrollar actividades rutinarias puede interferir en su sentido de la estructura, la previsibilidad y la seguridad. Además, son capaces de percibir el estrés y malestar de sus familiares, lo que les afecta directamente en su bienestar psicológico. (Barlett et al., 2020).

En el curso actual, los alumnos continúan experimentando situaciones estresantes y siguen expuestos a muchos cambios. Esta situación dificulta la creación de rutinas fijas y afecta a sus relaciones sociales. Las aulas, por ejemplo, son grupos burbuja para reducir al máximo los posibles contagios y en la calle se debe mantener la distancia social de metro y medio. Por otro lado, la situación económica y laboral de los familiares de los alumnos juegan un papel importante en la vulnerabilidad de los mismos. La pandemia de la COVID-19 tiene un carácter impredecible e incontrolable, que genera en las familias emociones negativas de miedo, ansiedad y preocupación. Por tanto, el contexto en el que se realiza la intervención provoca que la participación de la familia o la interacción con ellos/as se vea afectada.

Por las características del contexto anteriormente descrito es necesario llevar a cabo programas que trabajen aspectos emocionales de alumnos y familiares, porque *“para que los niños/as estén seguros y sanos tenemos que preocuparnos por su bienestar emocional”* (Barlett et al., 2020, p.2).

5.2. PARTICIPANTES

Los protagonistas de la intervención, fueron los niños/as de una de las tres aulas existentes de 4 años y sus familias. En esta etapa se producen grandes progresos en la vida social y afectiva del infante, por eso, como menciona el decreto 237/2015, es importante establecer una relación de confianza y corresponsabilidad educativa entre escuela y familia, ya que el objetivo de ambos es satisfacer las necesidades básicas del niño/a y ayudar al desarrollo de su autonomía y sus capacidades. La relación de corresponsabilidad educativa mencionada, se considera de vital importancia en el diseño de este programa, por eso, al igual que sus hijos/as las familias también son participantes de la intervención.

El grupo A de 4 años está compuesto de un total de 23 alumnos; 9 son niñas y 14 niños. A pesar de tratarse de un colegio público los alumnos cuentan con un nivel socioeconómico medio-alto. El País Vasco es el lugar de nacimiento de todos los alumnos, además del lugar de origen de la mayoría de las familias. Únicamente 2 de ellas proceden de otro país; una niña tiene ascendencia latina y un niño ascendencia árabe. Por tanto, la cultura vasca es la más abundante y el euskera es la lengua materna de la mayoría del alumnado. A pesar de que los padres y madres de solo dos alumnos no sean vascos, la lengua materna de un grupo del alumnado es el castellano. No obstante, la totalidad de ellos/as domina a la perfección el euskera, incluso los de ascendencia extranjera.

Entre el alumnado beneficiario del programa existen diferentes ritmos de aprendizaje. Gran parte del alumnado progresa adecuadamente acorde a su edad, cada uno muestra destrezas distintas, pero en general la evolución es adecuada por parte de todos. Se muestran tres ámbitos en los que no todos han alcanzado los hitos evolutivos; el lenguaje, socialización y el desarrollo motor. Dos niños cuentan con un pedagogo para ayudarles en aspectos lingüísticos como la pronunciación. Un alumno acude a un psicólogo privado fuera del centro debido a sus dificultades para relacionarse con sus compañeros. Otro niño en el área del desarrollo motor y físico, no muestra las conductas o comportamientos considerados habituales por las escalas de observación del Gobierno Vasco o Haizea Llevant. Por un lado, no sabe saltar con los dos pies, ni sube las escaleras alternando los pies. Además, muestra una excesiva inquietud motriz, incoherencias a la hora de responder a una pregunta de forma extensa y le cuesta realizar actividades como cortar con tijeras o desabrocharse los botones. Por todo ello, está a la espera de un diagnóstico.

El grupo de familias participantes son todas biparentales, la mayoría con más de un hijo/a. Las lenguas utilizadas para la comunicación con los padres y madres son; primeramente, el euskera, ya que es la lengua materna de gran parte de ellos/as y el segundo el castellano.

Además de esas lenguas, una familia tiene como lengua materna el árabe. Sin embargo, el padre tiene bastante destreza con el castellano y no hay problemas de entendimiento o comunicación. La involucración y participación de las familias en actos relacionados con el colegio es generalmente muy positiva. Varias familias incluso participan en la Asociación de Padres y Madres de Alumnos del colegio. Las familias viven cerca de la zona en la que se encuentra el colegio, esto provoca que frecuenten los mismos parques y plazas. Por lo tanto, la relación entre los alumnos se afianza ya que pasan tiempo juntos tanto en el aula como fuera de ella.

La intervención requiere de la participación de las familias semanalmente. Las actividades fueron comunicadas cada viernes a través de una circular. La duración de cada propuesta es corta y aunque se recomienda realizarlas durante el fin de semana son lo suficientemente flexibles como para llevarlas a cabo en otro momento. Esto es posible ya que no se les pide a las familias que traigan al aula ningún producto final. Como excepción, a mitad de proceso se realizó la actividad “El mural de la autoestima” (Anexo I) que sí requería la elaboración de un producto. En este caso los alumnos junto a sus familiares debían elaborar un collage, para después llevarlo al centro y propiciar el enlace con la actividad propuesta para la clase.

La razón de que el diseño de casi todas las propuestas sea flexible es que las familias no lo perciban como una obligación o una preocupación añadida. Este formato simplifica la labor de los familiares, pero a su vez dificulta el proceso de evaluación, debido a que los productos finales resultantes son intangibles. No obstante, para recopilar aspectos como la satisfacción y participación; durante el proceso se preguntó a los infantes por dichas actividades para tratar de comprobar si las estaban realizando y al final del programa se realizó un formulario a las madres y padres.

5.3. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

A continuación, se presentan las necesidades en relación con la inteligencia emocional observadas en el grupo de niños/as de 4 años antes de realizar la intervención. Para ello se ha realizado; por un lado, un análisis de programaciones utilizadas con dicho grupo en cursos anteriores y por otro lado un periodo de observación.

Para empezar, se realizó una revisión de las programaciones con el objetivo de descubrir si han trabajado conceptos en relación con la inteligencia emocional y qué han aprendido acerca del tema. En el curso anterior (2019-2020), en el aula de 3 años, el grupo realizó un acercamiento a las emociones en forma de proyecto partiendo del libro “el monstruo de las

emociones". Además, crearon un espacio en el aula donde los alumnos podrían acudir y poner su nombre al lado del monstruo que describiera su emoción de ese momento. A finales de ese mismo curso, el virus del Covid-19 provocó un periodo de confinamiento que obligó a los niños/as a dejar de acudir a la escuela. Debido a este acontecimiento, a principios del curso actual (2020-2021) se realizaron unas actividades de trabajo en equipo y de mejora de la autoestima destinadas a fortalecer el grupo, fomentar el idioma y asegurar el bienestar físico y emocional de los alumnos.

Una vez conocida la educación emocional recibida por el grupo hasta el momento, se realizó un periodo de observación del alumnado tanto en el aula como en el recreo. En el aula, la mayoría sabían identificar sus emociones correctamente. Sin embargo, en el momento destinado al juego libre o en el recreo, muchos de ellos cuando se trataba de momentos de frustración o rabia no eran capaces de identificar o comunicar lo que sentían. Habitualmente expresaban esta emoción a través de impulsos que a veces provocaban pequeños desencuentros que no eran capaces de solucionar de forma autónoma. Por otro lado, la expresión de las emociones no es algo que se trabajase con frecuencia en el aula. Además, varios niños/as con dificultad para comunicar lo que sienten en momentos de frustración mostraban respuestas físicas como; morderse las uñas, sangrar por la nariz o la falta de respiración.

La conclusión obtenida de este análisis de necesidades, es que a pesar de que el grupo muestra unos ligeros conocimientos acerca de algunas emociones básicas, resulta necesario ofrecerles herramientas para la gestión y regulación de las mismas. Por lo tanto, realizar en el grupo observado un programa en el que en colaboración con las familias se trabajase la inteligencia emocional a modo de introducción resultará útil y beneficioso. De manera que en base a las necesidades descritas se han realizado los objetivos del programa expuesto a continuación.

5.4. INTERVENCIÓN

En este apartado se explica detalladamente la intervención llevada a cabo. Su diseño parte de la fundamentación teórica de Bisquerra (2003), la cual se refleja de forma más detallada en el marco teórico. Bisquerra afirma que trabajar la inteligencia emocional del alumno/a, se conseguirá potenciando el desarrollo de habilidades emocionales. El autor las divide en 5 grupos: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar.

5.4.1. Objetivos

El objetivo general de la intervención, es trabajar la inteligencia emocional a través de una intervención en colaboración con las familias, ya que como se menciona previamente en el marco teórico, la familia y la escuela son los primeros contextos de socialización y desarrollo del niño/a. Al tratarse de un programa dirigido a alumnos de un aula de 4 años, la intervención sigue el método de clasificación planteado por Bisquerra, pero priorizando los aspectos más relevantes. De esta forma, se simplifican las actividades y los objetivos de cada grupo resultan más alcanzables. Se debe tener en cuenta que esta intervención ha sido adaptada a la edad y a las necesidades concretas del grupo beneficiario, mencionadas previamente en el apartado del diagnóstico de necesidades. Sin embargo, a pesar de eso, es igualmente válida en educación infantil como programa modelo para el desarrollo emocional de los alumnos y como inicio hacia una educación emocional.

5.4.2. Diseño y temporalización

Esta propuesta de intervención tiene una duración de un mes y consta de 6 sesiones, el planteamiento del mes se encuentra en el Anexo IV. La primera sesión tiene como objetivo analizar los conocimientos previos de los niños/as y los 5 restantes corresponden a los 5 grupos de habilidades que plantea Bisquerra. En otras palabras, cada sesión tiene como objetivo trabajar una de esas habilidades, partiendo siempre de la premisa, de que la adquisición de todas ellas requeriría años de trabajo personal, incluso para una persona en edad adulta. Es por ello que estos objetivos se pretenden conseguir de una forma adaptada a la edad de los participantes, a modo de primer contacto con la inteligencia emocional.

Cada sesión dispone de varias actividades que se realizan durante 2 o 3 días y cuya finalidad es lograr el objetivo de la sesión y como consecuencia el objetivo general de la intervención. La duración de cada actividad es corta con el propósito de poder compaginarlas con una programación o proyecto ya existente en el centro. Además, de esta forma, sería posible repetirlas a lo largo del curso escolar, fomentando la creación de hábitos que contribuirán al desarrollo emocional de los alumnos. En cuanto al espacio, la mayoría de actividades se realizan en el aula, de forma grupal. Sin embargo, al final de cada sesión, se le pedirá a la familia su colaboración para realizar una actividad. El propósito de estas actividades es fortalecer el trabajo del aula y además proporcionar a las familias herramientas para ayudar a sus hijos con la regulación de sus emociones en diferentes contextos como su casa o el parque, entre otros.

Objetivo general de la intervención: Trabajar en el aula la inteligencia emocional siguiendo la propuesta de Bisquerra (2003) y establecer una colaboración con las familias.			
Objetivo específico	Sesión	Actividades en el aula	Actividad para las familias
Analizar y observar los conocimientos previos de los alumnos acerca de las emociones	SESIÓN 1	1. ¿Qué recordamos?	
Fortalecer la conciencia emocional, es decir; percibir, expresar y comprender las emociones propias.	SESIÓN 2	1. Dado de las emociones. 2. Emociones en un papel. 3. Emociones por parejas.	Ver película Inside out y resolver dudas.
Trabajar las destrezas de autocontrol y regulación emocional a través de estrategias de relajación y mantenimiento de la atención.	SESIÓN 3	1. Relajación muscular y respiración con objeto en la tripa 2. La campana del silencio 3. La caja de la calma	Propuesta de hacer la caja de la calma en casa.
Ofrecer a los alumnos estrategias para fomentar la autonomía emocional, mediante actividades de autoconocimiento, autogestión de sus emociones y de mejora de la autoestima.	SESIÓN 4	1. Técnica de la tortuga 2. El mural de la autoestima	Enseñar la técnica de la tortuga. Colaboración con el mural de la autoestima. Para ello: Lista de logros y Collage.
Ayudar a reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo. Fomentando habilidades sociales como la empatía o captar la comunicación no verbal.	SESIÓN 5	1. Libro (Laino txiki, egizu negar poliki) 2. ¿Cómo está el de al lado? 3. Adivina la emoción	Propuesta para realizar la actividad 3 pero con alguna variación
Facilitar al alumnado herramientas para la resolución de conflictos y que a su vez fomenten habilidades sociales y comunicativas	SESIÓN 6	1. Oreja y boca: 2. Problema y solución:	Propuesta para realizar la actividad 2 con problemas que aparezcan en el entorno familiar.

Tabla 2: Diseño de la intervención

A continuación, se hará un breve resumen de cada actividad, para información sobre el material, la duración, el objetivo específico y la preparación consultar el Anexo I. Las actividades para la familia están explicadas brevemente en la tabla y en profundidad en el anexo I por lo que no se volverá a mencionar en este apartado.

SESIÓN 1: CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LAS EMOCIONES.

Actividad 1: ¿Qué recordamos?: Para empezar, se colocan en la pared los posters de los monstruos que expresan emociones y por otro lado los nombres de los alumnos dentro de una caja. Cuando los alumnos estén sentados en el corro, se les preguntará individualmente cómo se sienten, para que luego cada uno ponga su nombre en los posters. De esta forma se conocerá, por un lado, si identifican la emoción y la expresión de la misma (en este caso que tienen los monstruos), y por otro lado si son capaces de explicar cómo se sienten.

SESIÓN 2: CONCIENCIA EMOCIONAL

Actividad 1: Dado de las emociones: A los alumnos se les da un dado que expresa 6 emociones (alegría, sorpresa, miedo, tranquilidad, enfado y tristeza). A continuación, cada alumno lanza el dado y expresa la emoción que le ha tocado ante sus compañeros. Se les permitirá añadir un ejemplo de una situación en la que se hayan sentido de esa forma.

Actividad 2: Emociones en un papel: Los alumnos deben elegir una imagen asociada a una emoción para más tarde hacer un dibujo que la exprese. Por lo tanto, en esta actividad se les pide que manifiesten una emoción a través de dibujos. Con esto se verá qué tipo de objetos, situaciones o personas relacionan los alumnos con las emociones.

Actividad 3: Emociones por parejas: Se escriben varias situaciones en unas tarjetas y se meten en una bolsa. A continuación, se entrega a cada alumno/a una imagen que refleja esas situaciones. Después, se sacarán las tarjetas individualmente de la bolsa y se procederá a su lectura para que el alumnado pueda seleccionar cual es la imagen que expresa la emoción que se siente en la situación descrita.

SESIÓN 3: REGULACIÓN EMOCIONAL

Actividad 1: Relajación muscular y respiración con objeto en la tripa: En la primera parte de la actividad se realizan ejercicios de tensión y liberación de algunos músculos. Para poner los músculos en tensión de una manera más sencilla, se pedirá a modo de juego que de puntillas se saque zumo a un limón y luego se suelte todo el cuerpo. En la segunda parte de la actividad los alumnos se colocarán boca arriba en el suelo con un objeto en el abdomen.

Centrándose en el movimiento del objeto, se conseguirá que los alumnos y alumnas mantengan la atención en su respiración.

Actividad 2: La campana del silencio: Esta actividad se explicará antes del inicio del trabajo por rincones. Después, cada vez que se toque la campana, los niños deberán dejar de hacer lo que están haciendo y poniéndose las manos en el vientre, centrarse en la respiración. Luego deberán volver a las tareas que estuvieran realizando.

Actividad 3: La caja de la calma: Se explicará el uso de una caja de la calma con el objetivo de que la utilicen como herramienta para la autorregulación emocional. La caja está compuesta de tarjetas de respiración, una botella de la calma y dos pelotas blandas.

SESIÓN 4: AUTONOMÍA EMOCIONAL

Actividad 1: Técnica de la tortuga: A través de la historia de Viky se explicará cómo hay que hacer la técnica de la tortuga. Una vez terminado el cuento, se realizarán unas preguntas de comprensión para ver si se ha entendido la técnica, cuándo la deben utilizar y los beneficios que obtienen utilizando la técnica. Finalmente, un póster con los 4 pasos de la técnica se colocará en un lugar visible del aula a modo de recuerdo, concretamente en el rincón de las emociones.

Actividad 2: El mural de la autoestima: Los alumnos se sentarán en el corro y primero se hablará de las cosas que no saben hacer y luego de cosas que hacen bien. Se escribirá una nota a la familia solicitando la creación de un collage junto a sus hijos. En este collage, sus hijos tendrán que poner fotos de revistas/internet de las acciones que hacen bien, o fotos en las que el niño sale realizando esa acción. Una vez realizado el collage, deberán llevarlo al aula y exponerlo uno a uno en el corro, para luego entre todos crear el mural.

SESIÓN 5: INTELIGENCIA INTERPERSONAL

Actividad 1: Libro “Laino txiki, egizu negar poliki”: Se cuenta el cuento y se realiza un diálogo entre todos sobre los temas que se tratan en el cuento. Además, se realizarán preguntas de comprensión como "¿Por qué se sentía así protagonista?"

Actividad 2: ¿Cómo está el de al lado?: Una vez finalizadas las rutinas, se aprovechará la disposición del alumnado en círculo y se les preguntará individualmente cómo creen que se siente la persona que está a su lado. Una vez respondan se pedirá al compañero que confirme si realmente se siente así.

Actividad 3: Adivina la emoción: En esta actividad planteada a modo de juego, el alumnado verá unos vídeos en los que los personajes reproducen una emoción sin diálogo. A medida que se reproduce el vídeo los alumnos deben hacer una ordenación de las emociones que ven, es decir, el vídeo se detendrá y deberán apuntar cuál es la emoción que han visto, colocando una pegatina con un número al lado de la emoción. A continuación, entre todos se hablará sobre lo que se ha visto.

SESIÓN 6: HABILIDADES PARA LA VIDA Y BIENESTAR

Actividad 1: Oreja y boca Es una actividad que se presentará como herramienta para resolver conflictos y se medirá el uso de esta herramienta cada vez que surja un problema. Utilizarán la imagen de la oreja para cuando es el momento en el que deben escuchar y la boca para cuando llega el turno de palabra.

Actividad 2: Problema y solución: Esta actividad trata de plantear un problema y que el alumnado proponga conductas correctas. El objetivo de esta es que el alumno pueda hacer frente a futuros conflictos. Para esta actividad, los alumnos se repartirán en pequeños grupos. Cada grupo tendrá un turno para realizar una interpretación. En esta interpretación se recrearán situaciones normalmente difíciles de gestionar para ellos, es decir, problemas cotidianos. El equipo que interpreta el problema debe pensar una solución y llevarla a cabo en silencio, por ejemplo, las trabajadas hasta ahora (oreja y boca, técnica de la tortuga, etc.). De esta forma, evaluaremos si se han incorporado estos instrumentos. El resto del alumnado tendrá que adivinar qué está pasando y qué técnicas han utilizado.

5.4.3. Evaluación

Este apartado tratará los métodos de evaluación llevados a cabo en esta intervención, para asegurar el nivel de eficacia de la misma. Por lo general, evaluar o medir las emociones es una tarea complicada, ya que son subjetivas. No obstante, como se explica previamente en el marco teórico, evaluarlas no es del todo imposible, existen métodos que miden la inteligencia emocional. Sin embargo, hasta ahora ninguno de estos métodos mide la inteligencia emocional en niños/as de 4 años.

Al tratarse de un programa de inicio en la educación emocional, en la etapa de educación infantil, el proceso se evaluará mediante 3 procedimientos distintos. Primeramente, se llevará a cabo un registro anecdótico de todas las actividades que se completará al final del proceso con una entrevista a la tutora. Por otro lado, tres actividades de la programación han sido diseñadas para cumplir su objetivo específico, pero también como evaluación de lo aprendido

por parte del alumnado. Finalmente, se realizó un formulario dirigido a las familias para recoger también su opinión como protagonistas de la intervención.

5.4.3.1. Registro anecdótico y entrevista a la tutora

El registro anecdótico se llevaba a cabo mediante la observación directa y la posterior anotación de lo acontecido en el aula durante las actividades. El registro incluye aspectos como: el grado de participación, las aportaciones y los progresos del alumnado. Para analizar la efectividad de las actividades se observó el cumplimiento de los objetivos específicos de cada una de ellas por parte del alumnado siempre de forma grupal. A veces, el objetivo específico de la actividad es demasiado amplio, por lo que se plantea de forma más concreta mediante preguntas para observar más fácilmente.

Una vez finalizada la intervención, con el propósito de completar el registro anecdótico, se entrevistó brevemente a la tutora. La entrevista recoge su opinión sobre la efectividad de la intervención y su grado de satisfacción. Para realizar la entrevista se le proporcionó a la tutora la tabla del diseño de la intervención (Tabla 2 página 21). Primeramente, se comentaron de forma individual las actividades y los objetivos de las mismas. Posteriormente, se recogió la apreciación de la tutora acerca del tiempo destinado a cada actividad y la participación de las familias. Además, en este apartado se incluyen posibles propuestas de mejora de las actividades y las mejoras observadas por ella en el grupo.

5.4.3.2. Actividades diseñadas para la evaluación de conceptos

La actividad que da comienzo a la intervención, está diseñada para evaluar los conocimientos previos de las emociones. Las actividades “Problema y solución” y “Adivina la emoción” sirven como evaluación final del proceso completo, ya que agrupan todos los conceptos previamente trabajados. En la actividad “Problema y solución” se evalúan destrezas de autocontrol y regulación emocional, autonomía emocional, autoconocimiento y autogestión. Por otro lado, en la actividad “Adivina la emoción” se evalúa la conciencia emocional y la empatía.

5.4.3.3. Formulario dirigido a las familias

En el formulario de satisfacción dirigido a las familias recoge información acerca de su grado de participación e involucración durante el proceso, la calificación de las actividades realizadas en el ámbito familiar y por último, se recogerán comentarios o sugerencias de mejora. El objetivo es recoger el punto de vista de las familias como protagonistas del programa. El cuestionario está escrito en castellano y en euskera, cuenta con una breve explicación al principio y tiene un total de 7 preguntas. El cuestionario completo puede consultarse en el

Anexo II, un ejemplo de ellas sería; ¿Consideras que la inteligencia emocional es un tema que debe trabajarse en la escuela empezando por la educación infantil?

El formulario ha sido creado de esta forma ya que muchas de las actividades al realizarlas no tienen un resultado final tangible, por lo que estas se evaluarán e incluirán en el apartado número 3 y 8 del formulario. Las actividades como la película, el collage, el libro “Viky dortoka” y la caja de la calma (botella y tarjetas de respiración) son más específicas por lo que estas se califican en el apartado número 5.

6. RESULTADOS

En cada sesión se trabaja en forma de objetivo una competencia o habilidad de las 5 planteadas por Bisquerra (2003). Sin embargo, el programa tiene en cuenta de antemano que la adquisición total de cada una requeriría años de trabajo personal, incluso para una persona en edad adulta. Por ello, como primer contacto con la inteligencia emocional, estos objetivos se persiguen adaptados a la edad de los participantes. El cumplimiento de los objetivos se evalúa a través de los 3 procedimientos previamente mencionados: Registro anecdótico de cada actividad, actividades diseñadas para evaluar lo aprendido por el alumnado y el formulario dirigido a las familias. Sin embargo, en este apartado se agruparán los resultados en base a los participantes, es decir, por un lado, el proceso del alumnado y por otro el proceso de las familias.

6.1. RESULTADOS DEL PROCESO DEL ALUMNADO

En este apartado se describe lo conseguido mediante la intervención de forma focalizada en el alumnado. En primer lugar, se explicará el registro anecdótico, posteriormente los resultados de las 2 actividades evaluativas y finalmente la entrevista con la tutora.

Los resultados obtenidos utilizando el registro anecdótico de cada actividad, han sido agrupados por secciones diferenciadas en 6 tablas. En las tablas se incluyen las preguntas elaboradas para ayudar en la observación y posterior evaluación de las dinámicas. Se podrán ver algunas imágenes de los resultados de las actividades en el Anexo I.

6.1.1. Evaluación de proceso: Registro anecdótico

	Título actividad	Guion orientativo para la evaluación	Valoración de la actividad
SESIÓN 1	1. ¿Qué recordamos?	<p>¿Identifica y expresa emociones?</p> <p>¿Relaciona las propias emociones con el póster adecuado de los monstruos que las expresan?</p>	<p>Todos los alumnos sabían identificar la emoción que sentían y expresar por qué. Además, relacionaban las emociones correctamente con las imágenes de los monstruos, a excepción de una niña que dijo que se sentía contenta pero puso su nombre junto al monstruo que mostraba tranquilidad. Tres niños explicaron que estaban enfadados o confusos, por eso, cuando todos habían puesto su nombre en la imagen, se dedicó un tiempo para hablar de los problemas de cada uno. Una vez hecho esto, fueron los propios niños/as quienes pidieron cambiar su nombre y colocarlo en el monstruo de la felicidad.</p>
SESIÓN 2	1. Dado de las emociones.	<p>¿Identifica y expresa emociones?</p> <p>¿Conoce las emociones básicas trabajadas el año pasado? (Alegría, tristeza, ira, miedo). ¿Ha aprendido las emociones nuevas (sorpresa y asco)?</p>	<p>Casi la totalidad de los alumnos conocían las emociones básicas trabajadas el año pasado. En cuanto a las emociones nuevas que se presentaron en esta actividad (sorpresa y asco). Al principio la cara de sorpresa la identificaron como miedo, pero al final de la actividad ya sabían identificarla correctamente. Los niños/as expresaron la emoción con la cara y explicaron por qué se sentían así. La actividad les gustó mucho, en seguida interiorizaron las nuevas emociones estaban muy motivados y no querían dejar de jugar.</p>
	2. Emociones en un papel.	<p>¿Identifica las emociones?</p> <p>¿Expresa sus emociones, vivencias y sensaciones a través de manifestaciones artísticas?</p>	<p>Ningún alumno/a tenía problemas para presentar las emociones de alegría y asco, porque eran situaciones concretas. El sentimiento de enfado fue representado por algunos en forma de garabato rojo, y por otros en forma de actos concretos. Sin duda, las emociones de miedo y sorpresa resultaron ser las más difíciles de representar. Otro aspecto que se quería observar en esta actividad era si relacionaban las emociones con los colores de los monstruos trabajados el año pasado. Los alumnos por lo general no hicieron esa relación.</p>

	3. Emociones por parejas.	¿Identifica emociones? ¿Une emociones con situaciones?	De manera global se podría responder que sí fueron capaces de identificar las emociones que transmitían las imágenes y también supieron unir las a la situación. Aun así, la rapidez con la que respondieron fue diversa, y algunos respondieron gracias a la ayuda de sus compañeros. Por otro lado, en alguna situación se podían identificar dos emociones por lo que los aprendieron que en una misma situación se pueden experimentar más de una emoción.
SESIÓN 3	1. Relajación muscular y respiración con objeto en la tripa.	¿Controla las emociones mediante la relajación y la respiración muscular? ¿Mantiene la atención?	La relajación muscular les gustó, pero lo interpretaron como un juego y no como una manera de relajarse, por lo que no se relajaron mucho. En la segunda parte de la actividad, al principio forzaban demasiado su respiración para que se moviera el objeto (una zapatilla). En el momento en el que se puso la música y ellos/as cerraron los ojos, se notaba como la respiración era más lenta y conseguían relajarse. La actividad resultó ser un éxito ya que después en varias ocasiones volvieron a pedir que se realizara.
	2. La campana del silencio	¿Controla o intenta controlar las emociones a través de la respiración? ¿Mantiene la atención?	En general el grupo supo relacionar el sonido de la campana a pararse y centrarse en la respiración. Además, entendían que se usaba la campana cuando estaban alterados por lo que hacían un esfuerzo para controlar sus emociones. Después de realizar la dinámica reanudaban el juego o la actividad de forma más calmada.
	3. La caja de la calma	¿Comprende la técnica de la caja de la calma? ¿Utiliza con frecuencia la caja de la calma?	Comprendieron perfectamente la forma de utilizar la caja de la calma y la usaban con frecuencia en momentos de frustración. Las tarjetas de respiración tuvieron mucho éxito y algunos comentaron que las habían utilizado en casa. En ciertas ocasiones usaban la botella a modo de entretenimiento y explicaban una situación en la que se habían sentido frustrados. Por lo que aunque no lo estuvieran experimentando en el momento fueron capaces de realizar una unión de un momento frustrante con la técnica de relajación.
SESIÓN 4	1. Técnica de la tortuga	¿Ha entendido la técnica? ¿Utiliza correctamente la técnica?	Entendieron a la perfección la técnica de la tortuga gracias al cuento de Viky, el cual aplaudieron entusiasmados cuando finalizó. Después se pidió una explicación de la técnica, para comprobar si la habían comprendido y gran parte de alumnos supo responder los 4 pasos correctamente. Esta técnica fue la más usada cuando surgían conflictos entre alumnos.

	2. El mural de la autoestima	<p>¿Es capaz de explicar lo que hace bien? ¿Es capaz de explicar lo que no sabe hacer?</p> <p>¿Cuándo se da cuenta de que no sabe hacer algo acepta que será capaz de hacerlo más adelante?</p>	<p>En general la explicación la entendieron muy bien. La actividad fue verdaderamente útil para el alumnado en general, pero en concreto para un niño que mencionó que no hacía nada bien y no iba a poder hacerla. Cuando se realizó la actividad todos fueron capaces de admitir que había cosas que hacían mal y aceptar que con el tiempo conseguirían aprender a hacerlo. Finalmente, explicaron de forma clara su collage</p>
SESIÓN 5	1. Libro (Laino txiki, egizu negar poliki)	<p>¿Perciben emociones en otros mediante la narración de sucesos?</p> <p>¿Son capaces de explicar qué sienten los personajes para actuar así?</p>	<p>Los alumnos percibían perfectamente las emociones de los personajes del libro. Un alumno dijo que era normal que la nube se sintiera así, que a él también le había pasado alguna vez y era porque se guardaba las lágrimas y luego le dolía la tripa. En las preguntas de comprensión, concretamente cuando se preguntó ¿Qué creéis que quería la nube? Algunos contestaron que quería tener amigos, pero que para eso no tenía que guardarse lo que les pasaba, tenía que expresarlo y si necesitaba ayuda pedirla.</p>
	2. ¿Cómo está el de al lado?	<p>¿Perciben las emociones de los demás correctamente?</p> <p>¿Justifica su respuesta?</p>	<p>En esta actividad los alumnos supieron percibir las emociones de su compañero de al lado y justificar las suyas. En una ocasión una niña dijo que estaba contenta pero su cara expresaba tristeza, por lo que su compañero le dijo: “J. estas diciendo que estás contenta pero tu cara dice que estas triste, si estas contenta no tienes esa cara”</p>
SESIÓN 6	1. Oreja y boca:	<p>¿Ha entendido la técnica?</p> <p>¿Utiliza correctamente la técnica?</p>	<p>En un comienzo utilizaban la imagen de la oreja y la boca para hablar y escuchar lo ocurrido. Después interiorizaron la técnica y la realizaban sin necesidad de las imágenes, simplemente entendiendo que uno tiene que escuchar y otro hablar y luego al revés, sino es imposible solucionar los problemas.</p>

6.1.2. Evaluación de conceptos

Las actividades “*Problema y solución*” (segunda actividad de la sesión nº6) y “*Adivina la emoción*” (tercera actividad de la sesión nº5) sirven como evaluación final del proceso completo, ya que agrupan todos los conceptos previamente trabajados.

En la actividad “*Problema y solución*” se evalúan destrezas de autocontrol y regulación emocional, autonomía emocional, autoconocimiento y autogestión a través de las preguntas como: ¿Han interpretado y explicado un problema? ¿Han utilizado alguna de las técnicas de relajación trabajadas anteriormente? ¿Han sido capaces de explicar las conductas adecuadas con el fin de poder hacer frente a futuros conflictos?

Todos los participantes interpretaron el problema y lo explicaron correctamente, ya que se escogieron conflictos habituales del aula como; quitarle un juguete a otro niño/a, por ejemplo. Todos los grupos fueron capaces de explicar cómo se habían sentido y qué técnica usarían en esa situación. Recurrieron sobre todo a la técnica de la tortuga y a la tarjeta de respiración que se puede hacer con la propia mano. Esto demuestra que el grupo en general ha sido capaz de explicar las conductas adecuadas con el fin de poder hacer frente a futuros conflictos.

Por otro lado, en la actividad “*Adivina la emoción*” se evalúa la conciencia emocional y la empatía a través de estas preguntas: ¿Capta las emociones de los demás (en este caso las emociones de los dibujos animados) a través de la comunicación no verbal? ¿Relaciona adecuadamente la emoción que percibe con las emociones de las imágenes?

Esta actividad se realizó poniendo el video a todos a la vez, pero cada alumno debía responder individualmente a través de una ficha. Para algunos el problema no fue captar las emociones de los dibujos del video, fue relacionarlos con las imágenes que aparecían en la ficha individual. Para otros, el problema fue que como se distrajerón en una emoción, después no fueron capaces de seguir el orden del video, en otras palabras, lo relacionaban adecuadamente con la emoción, pero en los números el orden no es correcto. Puede que la actividad les resultara difícil y se podría haber planteado de forma que se dijera en alto la respuesta, pero se pretendía realizar una evaluación de la forma individual posible.

6.1.3. Evaluación por parte de la tutora

Para que la valoración adopte un carácter más objetivo, se realizó una pequeña entrevista a la tutora. Su valoración fue totalmente positiva, la duración de las actividades le pareció

correcta, y desde el principio consideró interesante y beneficioso que las familias formaran parte del proceso. Respecto a la evolución o mejora de los niños/as, la tutora comentó que al final de la intervención los alumnos utilizaban por ellos mismos las técnicas de regulación emocional y eran capaces de detectar las emociones de sus compañeros/as y ofrecerles su ayuda u objetos como la botella, para calmarse. La tutora recalca que en la resolución de conflictos, cada vez le pedían menos ayuda y trataban de solucionarlos de forma autónoma. Asimismo, cuando un niño tenía que explicar lo ocurrido, lo exponía mejor que antes y utilizaba las emociones para completar su discurso.

6.2. RESULTADOS DEL PROCESO DE LAS FAMILIAS

La forma de medir el proceso de las familias en esta intervención es mediante su participación en la actividad “El mural de la autoestima” y el formulario enviado al finalizar la intervención. En el caso de la actividad, se realizó a mitad de la intervención, en ella los alumnos junto a sus familiares debían elaborar un collage, para después llevarlo al centro y propiciar el enlace con la actividad propuesta para la clase de realizar un mural. En esta actividad participaron casi la totalidad de alumnos y familias, concretamente 20 niños/as de los 23 que son en total. Sin embargo, el formulario fue completado únicamente por 10 familias. Se envió por correo el último día de la intervención y al ver la baja participación, dos semanas más tarde, se envió un segundo correo a modo de recordatorio. A pesar de ello, no se consiguió que todas las familias lo rellenaran, por lo que no se conocerán las opiniones de la mitad restante. Aun así, a continuación, se explican los resultados obtenidos y en el Anexo II se recogen los gráficos elaborados de las respuestas de las familias.

El formulario comienza contextualizando la intervención y el concepto de inteligencia emocional. El 80% de las familias comprendían lo que era la inteligencia emocional y la educación emocional. El 20% restante solo estaban hasta cierto punto familiarizados con ello. Sin embargo, el 100% contestaron que la inteligencia emocional debe trabajarse en la escuela empezando por educación infantil. En cuanto a la participación de la intervención, el 40% realizó todas las actividades y el 60% algunas de ellas. Por otro lado, podemos ver en el gráfico 4 la valoración del programa completo en una escala del 1 al 5, en el que el número 1 significa muy poco útil y el 5 muy útil. A pesar de los resultados de la participación, el 70% calificaron la intervención con un 4, el 20% con un 3 y el 10% con un 5. Por lo tanto, desde el punto de vista de las familias el programa ha sido por lo general muy útil.

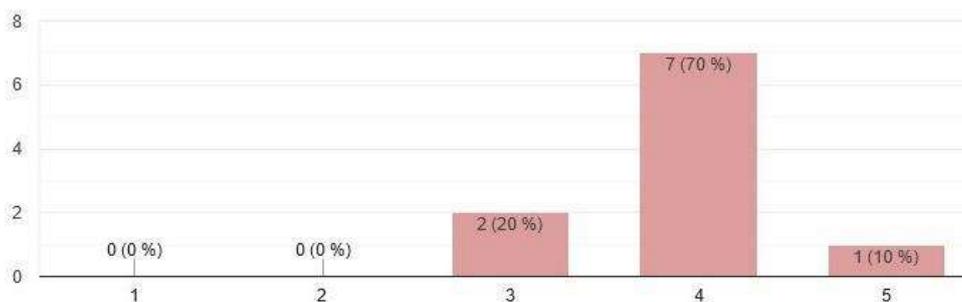


Gráfico 4: Valoración de la utilidad de la intervención en una escala del 1 al 5

Focalizando la atención en las actividades de manera individual, el gráfico 5 muestra la valoración de las familias con respecto a ellas. Los números de la izquierda indican la cantidad de personas que han utilizado cada puntuación/color. Los colores de las barras muestran el grado de satisfacción; La máxima puntuación el color verde, la segunda mejor color amarillo, después el color rojo y la peor puntuación es el color azul.

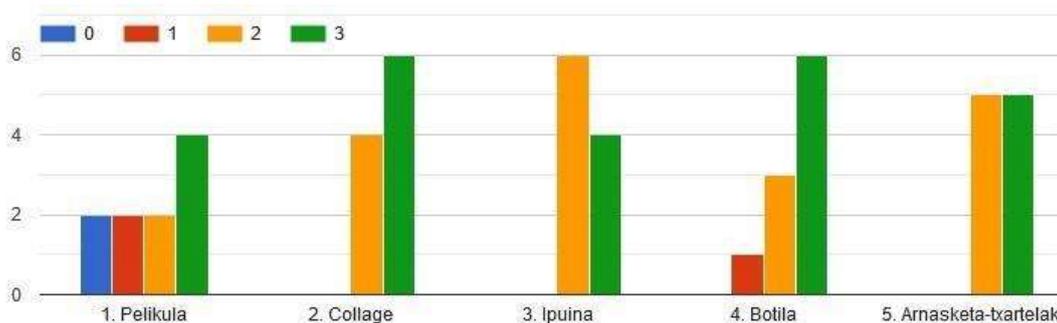


Gráfico 5: Valoración concreta de las actividades

Como podemos observar, las actividades mejor valoradas han sido el collage (en esta intervención llamada; Mural de la autoestima) junto con la caja de la calma la cual engloba las actividades de la botella y las tarjetas de respiración que aparecen en la gráfica. La valoración del cuento de la tortuga Viky también ha sido muy positiva y la película de Inside out ha sido la peor valorada. En la pregunta número 6 se recoge la intención de seguir trabajando en un futuro algunas de estas actividades. La respuesta ha sido favorable a hacerlo en un 70% y el 30% restante afirma que por lo menos lo intentarán.

Para finalizar en la intervención, se creó un espacio para recopilar sugerencias de mejora o comentar algún acto significativo realizado por su hijos/as. Fueron 4 familias las que se animaron a poner comentarios del proceso y evolución de sus hijos/as o su opinión sobre la inteligencia emocional. Como se menciona anteriormente, estos comentarios se recogen junto a todas las preguntas y los gráficos en el Anexo II.

7. CONCLUSIONES

Este estudio evidencia las múltiples razones por las que se debe trabajar la inteligencia emocional en Educación Infantil. La infancia es un momento idóneo para la creación de buenos hábitos de control emocional. Poner en práctica este tipo de intervenciones, potencia destrezas en la gestión de emociones y problemas, lo que será beneficioso para el rendimiento académico y autoconcepto de los alumnos participantes. Además, se contribuye a prevenir futuros problemas asociados a bajos niveles de IE como; déficit en niveles de bienestar o la disminución en la cantidad y calidad de relaciones interpersonales, entre otros (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Como se ha podido comprobar, este estudio muestra una gran mejoría en el grupo en el que se ha realizado el programa. Si nos centramos en la evaluación individual y en los logros de cada alumno/a, ha mejorado o tiene dificultades en diferentes aspectos; algunos deben mejorar la identificación de las emociones, otros la regulación de sus emociones, o incluso la resolución de conflictos, por ejemplo. A medida que avanza el tiempo y observen más emociones en los demás, tengan experiencias frustrantes o problemas diferentes, ellos/as aprenderán (con apoyo familiar y docente al principio) a elegir la forma más adecuada de gestionarse o, por ejemplo, de afrontar un conflicto. Como ya se ha mencionado, es un proceso que requiere muchos años de trabajo personal.

Desde el punto de vista de las familias, las sesiones se valoraron muy positivamente. En general, los padres y madres del alumnado tuvieron interés sobre el tema y su participación fue muy buena. A pesar de que el formulario no recoge la opinión de todas las familias, muestra en rasgos generales muy buenos resultados. El 100% de las personas que respondieron, consideraron que se debe trabajar la inteligencia en Educación Infantil, algo muy positivo de cara a introducirlo como algo obligatorio en el currículo. El diseño del programa y las actividades escogidas, por lo general, gustaron mucho tanto al alumnado como a sus familias. Incluso muchas de ellas agradecieron conocer sobre todo las técnicas de relajación y comentaron que continuarán poniéndolas en práctica con sus hijos/as.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, se podría decir que se han superado con éxito. El objetivo principal era trabajar la inteligencia emocional en el ámbito educativo y familiar, y la intervención se ha aplicado en ambos simultáneamente, además, las familias han participado de manera notable. El alumnado contaba con ciertas nociones respecto a la identificación de las emociones básicas, lo que ha permitido realizar de manera eficaz las

sesiones 1 y 2 de conciencia emocional. De esta forma, se ha dado mayor énfasis a trabajar la inteligencia interpersonal, el autoconocimiento y autocontrol.

La inteligencia emocional se trabaja mediante la práctica, y no hay mejor manera que a través de dinámicas atractivas, que despierten su curiosidad y a la vez sean los alumnos los que comprueben por ellos mismos su eficacia. Sin duda alguna, las actividades de las sesiones 3 y 4 fueron las más exitosas, sobre todo las estrategias de relajación y la técnica de la tortuga. Poniendo en práctica estas estrategias trabajan destrezas de autogestión, lo que les genera seguridad y confianza en ellos mismos. Como menciona Bisquerra (2003) los alumnos emocionalmente inteligentes cuentan con un mayor bienestar, ya que son capaces de hacer que tengan menor efecto en uno mismo las emociones negativas y dar lugar a aquellas que son positivas, mejorando así su calidad de vida y sus relaciones con los demás.

Finalmente, es fundamental remarcar la principal aportación de este trabajo, que familia y escuela trabajen juntas con un objetivo común. La mayoría de diseños de intervenciones existentes sobre la inteligencia emocional, se centran únicamente en el trabajo dentro del aula. Sin embargo, en este trabajo, se tiene en cuenta en todo momento al ámbito familiar, y se recalca la importancia de labor cooperativa de escuela y familia. El propio decreto 237/2015 recoge la importancia de dicha labor, ya que dichos ámbitos son los primeros contextos de desarrollo y socialización del niño, además de tener el objetivo de acompañar al niño/a en el logro de su autonomía y desarrollo de sus capacidades.

Adicionalmente, las actividades del programa están diseñadas para que resulten flexibles y adaptables. Por lo que, en el centro, tendrán la posibilidad de implantarlo a la vez que otro programa ya en curso. Aparte de eso, las familias no estarán obligadas a realizar las dinámicas en un tiempo limitado y la intervención no requiere reuniones con los padres y madres. De esta manera, evitaremos que debido a la jornada laboral algunas familias se queden sin poder participar en el programa o recibir información en relación con la inteligencia emocional.

8. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

La mayor limitación de este trabajo de investigación ha sido el contexto en el que se ha realizado. La COVID-19 ha supuesto una limitación; primero porque el uso de las mascarillas dificulta la percepción y expresión de las emociones, segundo por los efectos psicológicos que pueda tener en niños/as y familias, y por último por la limitación a un único espacio y a un

grupo cerrado. Estos grupos burbuja, han provocado que solo pueda realizar la intervención a un único grupo, y por tanto, los resultados no puedan ser contrastados. Además, se ha realizado la intervención en un grupo sin dificultades lingüísticas o de desarrollo, por lo que no ha sido necesaria la adaptación de ninguna actividad, lo que supondría un enriquecimiento del programa.

Desde la perspectiva del espacio, limitando el programa únicamente al aula, se corre el riesgo de que el alumnado perciba la educación emocional, como algo que se realiza únicamente en el centro. Con vistas a otro tipo de contexto, ciertas actividades se podrían hacer en conjunto con la familia, con otros grupos o incluso en comunidad. La COVID-19 también ha afectado de forma significativa a la interacción con la familia. Probablemente, las preocupaciones por la pandemia contribuyen a que padres y madres dejen de lado tareas de carácter opcional, como las propuestas en esta intervención, y por consecuencia su participación sea menor. Adicionalmente, la situación actual impide o limita las reuniones, por lo que resulta imposible juntarse profesorado y familias para compartir ideas, dialogar sobre inquietudes o aclarar dudas.

Actualmente, no existen instrumentos de medida de la inteligencia emocional adaptados a la edad de 4 años, por lo que supone una limitación para evaluarla. No obstante, como se menciona en el apartado del marco teórico, ya hay un test en proceso de creación llamado TIEFBI. Este test, supone un área de mejora del programa, ya que con él se podría comprobar la calidad de esta y otras intervenciones relacionadas con la inteligencia emocional. De esta forma, se podrá elaborar en un futuro programas exitosos y corroborados mediante resultados, para así poder implantarlos en el currículum y la educación de forma no opcional.

A continuación, se presentan sugerencias adicionales que podrían contribuir a futuras investigaciones o a la mejora del programa en sí mismo. En primer lugar, la formación de padres y madres del profesorado, como comenta García Navarro (2011), primordial para convertirse en modelos de comportamiento gracias a la interiorización de competencias emocionales en su comportamiento. De esta forma, los docentes y las familias sirven de referencia para los niños/as, ayudando así, a que ellos puedan desarrollar las mismas competencias que perciben. En segundo lugar, el programa mejorará si se cuida más la relación familia-escuela, ya que, si el aprendizaje del niño/a se construye de manera cooperativa será de gran ayuda para su desarrollo integral.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arasanz, A. y Guevara, B. (2016) Análisis de la escuela y la familia: ideas para compartir el proceso educativo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 15 (28), 197-208. <https://dialnet.unirioja.es//AnalisisDeLaEscuelaYlaFamilia-5591174.pdf>
- Barlett, J., Griffin, J., y Thomson, D. (2020). Resources for Supporting Children's Emotional Well-being during the COVID-19 Pandemic. Recuperado el 13 de Julio de <https://aisa.or.ke/wp-content/uploads/resources/health-and-wellbeing/wellbeing-resources/resources-for-supporting-childrens-emotional-well-being-during-the-covid-19-pandemic-290320.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21 (1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/397691>
- Bisquerra Alzina, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial síntesis. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Bisquerra Alzina, R (2012) De la inteligencia emocional a la educación emocional. En Bisquerra Alzina, R. (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp.24-35). Faros Sant Joan de Déu. <https://faros.hsjdbcn.org/2232.1-Faros 6 Cast.pdf>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación* (339) 119-146. [REVISTA IMPRESA EN PAPEL \(educación yfp.gob.es\)](http://www.revistaimpresapapel.es/)
- Broc Cavero, M. A. Martínez Ramia, R y Broc Martínez, S. (2014). ¿Se puede medir la inteligencia emocional? El Inventario de Inteligencia Emocional de Reuven Bar-On y su utilización en contextos clínico-sanitarios, socioeducativos y empresariales. En *Inteligencia emocional y bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.98-112). Universidad de Zaragoza. https://www.psicoaragon.es/sites/default/files/libro_inteligenciareducido.pdf
- Chóliz Montañés, M (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. <https://www.uv.es/=cholz/Proceso%20emocional.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *SEL definition*. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Disposiciones generales {Decreto 237/2015} (22 de diciembre), *Boletín Oficial del País Vasco*, núm. 9, 2016-01-15. Recuperado de <http://www.iusap.ejgv.euskadi.eus/r47-bopvapps/es/bopv2/datos/2016/01/1600142a.pdf>
- Etxebarria, I. (2002) La regulación de las emociones. En Fernández-Berrocal, P y Ramos, N. (Ed.) *Corazones inteligentes* (pp. 449-476). Kairós.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002) Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En Fernández-Berrocal, P y Ramos, N. (Ed.) *Corazones inteligentes* (pp. 353-375). Kairós.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). pp. 1-17. <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández-Berrocal, P y Ramos, N. (2002) Corazón y razón. En Fernández-Berrocal, P y Ramos, N. (Ed.) *Corazones inteligentes* (pp. 17-34). Kairós.
- Fundación Botín (s.f.) *Test de Inteligencia Emocional Fundación Botín*. Recuperado el 23 de Abril del 2021. <https://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/test-inteligencia-emocional.html>
- García Bacete, F. (2003) Escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437 <https://core.ac.uk/download/pdf/41573011.pdf>
- García Navarro, E. (2011) La educación emocional en la familia. En Bisquerra Alzina, R. (Coord.), *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. (pp. 71-88). Desclée de Brouwer. <http://otrasvoceseneducacion.org/Educación-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- García Navarro, E (2012) Educar con inteligencia emocional en la familia. En Bisquerra Alzina, R. (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp.36-44). Faros Sant Joan de Déu. <https://faros.hsdbcn.org/2232.1-Faros 6 Cast.pdf>
- Gandasegi LHI (s.f). <https://sites.google.com/gandasegi.org/>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. En el *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Cantabria. https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones8.pdf
- López Cassà, È. (2007). *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano. [Tesis doctoral]* Universitat de Barcelona,. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/670473>
- López Cassà, E. (2011) Bases didácticas de la educación emocional: un enfoque práctico. En Bisquerra Alzina, R. (Coord.), *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. (pp. 71-88). Desclée de Brouwer. <http://otrasvoceseneducacion.org/Educación-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- Martínez, F. Páez, D. y Ramos, N. (2002) Emoción y adaptación. Introducción al concepto científico de emoción. En Fernández-Berrocal, P y Ramos, N. (Ed.) *Corazones inteligentes* (pp. 51-75). Kairós.

- Miñaca Laprida, M.I., Hervás Torres, M., Laprida Martín, I. (2013). *Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey & Mayer*. Revista de Educación Social, (17), 1-17
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/10243>
- Murillo, A.L. Sánchez-Gómez, M. Bresó. E. (2020) Inteligencia emocional en familia: Un programa formativo para padres e hijos de 3 a 6 años. *Know and Share Psychology*, 1(4), 61-75. [INTELIGENCIA EMOCIONAL EN FAMILIA: UN PROGRAMA FORMATIVO PARA PADRES E HIJOS DE 3 A 6 AÑOS | Murillo | KNOW AND SHARE PSYCHOLOGY \(ual.es\)](https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz)
- Orgilés, M., Morales, A., Delveccio, E., Mazzesci, M., y Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz>
- Palomera, R. Fernandez-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924010.pdf>
- Real Academia Española. (s.f.). Emoción. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 10 de abril de 2021, de <https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n?m=form>
- San José Marqués, N. M. (2018). *Hacia una teoría de la inteligencia emociosentiente. Olvidados por Daniel Goleman: Wayne Payne y Xavier Zubiri. [Tesis doctoral]* Universidad del País Vasco. Disponible en: <https://addi.ehu.es/handle/10810/28869>
- TEA Ediciones (2021). *MSCEIT. Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Recuperado de: <https://web.teaediciones.com/MSCEIT--Test-de-Inteligencia-Emocional-Mayer-Salovey-Caruso>
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: I.C.E. Universidad de Barcelona. Horsori.

10. ANEXOS

ANEXO I: DESCRIPCIÓN DE CADA SESIÓN POR ACTIVIDADES

SESIÓN 1: CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LAS EMOCIONES. ¿EN QUÉ PUNTO ESTAMOS?

Duración: Se llevará a cabo esta sesión a lo largo de un día

Participantes: Los alumnos del aula A de 4 años.

Objetivo de la sesión: Analizar y observar los conocimientos previos de los alumnos acerca de las emociones.

Actividades propuestas:

- *Actividad 1: ¿Qué recordamos? (15 minutos)*
 1. Objetivo específico: El objetivo de esta actividad es comprobar los conocimientos previos sobre las emociones o lo que recuerdan de lo trabajado el curso pasado.
 - Definir de forma sencilla el concepto de emoción
 - Mencionar alguna emoción (alegría, tranquilidad, tristeza, enfado, miedo)
 2. Material: Posters de los monstruos de colores mostrando sus correspondientes emociones, nombres de los niños/as.
 3. Preparación: Colocar los posters en la pared y los nombres en una caja
 4. Implementación: En el momento en el que los alumnos se encuentran en la asamblea recordar los posters y preguntar individualmente como se sienten.



SESIÓN 2: CONCIENCIA EMOCIONAL

Duración: Se llevará a cabo esta sesión a lo largo de 2 días. (Día 2 y 3 de la intervención)

Participantes: Los alumnos del aula A de 4 años y sus familias

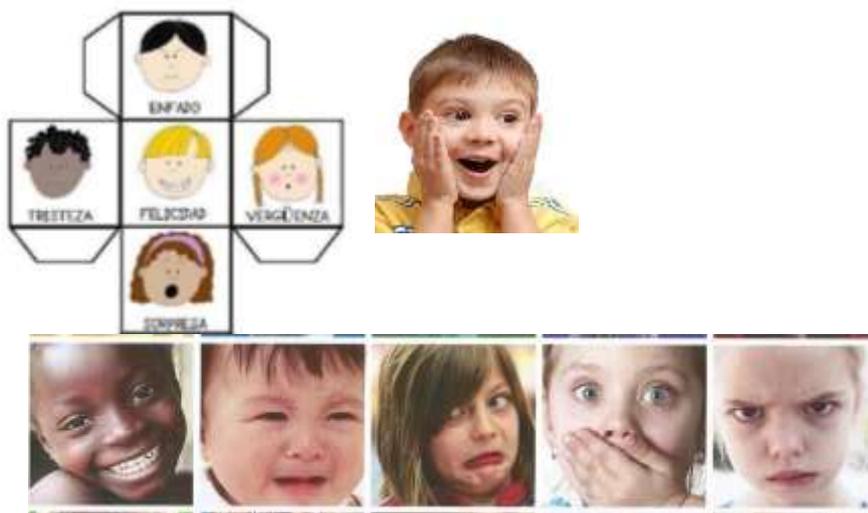
Objetivo de la sesión: Fortalecer la conciencia emocional, es decir; percibir, expresar y comprender las emociones propias.

Actividades propuestas:

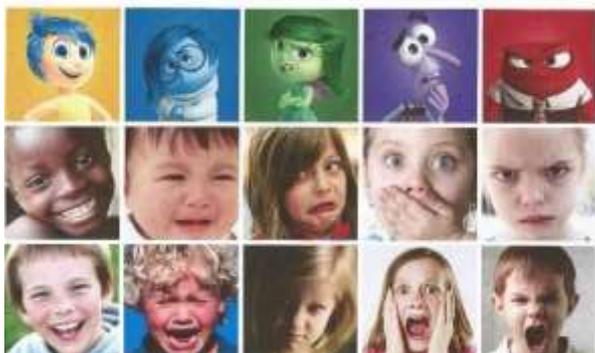
- *Actividad 1: Dado de las emociones (15 minutos)*
 - a. Objetivos específicos:
 - Identificar las emociones
 - Añadir a las emociones básicas que ya conocen (alegría, tranquilidad, tristeza, enfado, miedo) una nueva: sorpresa
 - Observar las emociones en otras personas y objetos.
 - Expresar los sentimientos y emociones de forma correcta.
 - b. Material: Dado con seis caras que muestran una emoción diferente (alegría, sorpresa, miedo, tranquilidad, enfado y tristeza)
 - c. Preparación: Crear el dado de las seis caras

- d. **Implementación:** Se reparte a los alumnos un dado que contiene seis caras que expresan diferentes emociones. Después cada alumno tira el dado y expresa delante de sus compañeros/as la emoción que le ha tocado. Se le dará la opción de añadir a su explicación un ejemplo.

Este sería un ejemplo de la plantilla utilizada para el dado y las caras que se utilizaron para crearlo

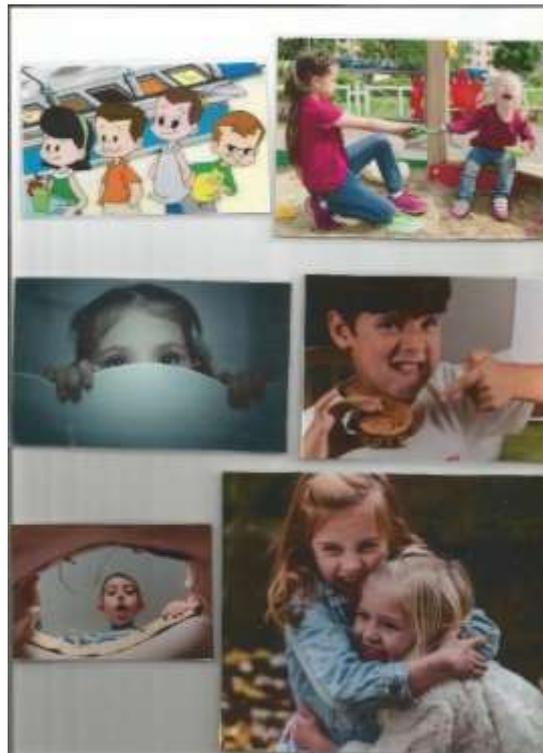


- **Actividad 2: Emociones en un papel (20 minutos cada grupo)**
 - a. **Objetivo específico:** Conocer de una manera artística con que colores unen los alumnos las emociones. Además de comprobar qué tipo de objetos, situaciones o personas relacionan a sus emociones y plasmarlas en un papel.
 - b. **Material:** Fotos de personas o dibujos que expresan una emoción. Además de eso: pinturas, rotuladores, trozos de papel de colores, folios, pegatinas.
 - c. **Preparación:** Se coloca el material encima de la mesa sin hacer una separación entre los colores o materiales.
 - d. **Implementación:** En el momento en el que cada grupo esté en el espacio artístico que tienen en la clase ofrecerles estos materiales. Después dirigir la actividad para que el dibujo esté conectado con las emociones. Es decir, los alumnos deben elegir una imagen unida a una emoción y recortarla para después pegarla en un folio y hacer un dibujo expresando la emoción elegida.



- *Actividad 3: Emociones por parejas.*
 - a. Objetivo específico: Con esta actividad se pretende que identifiquen las emociones a través de imágenes y sean capaces de relacionarlas con situaciones.
 - b. Material: Imágenes que recreen situaciones y una lista con distintas situaciones.
 - c. Preparación: Seleccionar 23 imágenes y formular 23 situaciones que provoquen como consecuencia de ellas las emociones trabajadas.
 - d. Implementación: Se escriben diferentes situaciones en tarjetas y se introducen en un frasco. Después se reparte a cada alumno una imagen y se van extrayendo las tarjetas una a una. A continuación, se lee la tarjeta en alto para que los alumnos seleccionen la imagen que manifiesta dicha emoción.

EGOERAK
1. Jolastera joateko ilaran ume bat zure aurretik jartzen denean
2. Zure jostailu gogokoena kentzen dizutenean.
3. Gauean ohean zauden bitartean zarata entzuten duzunean.
4. Gustatzen ez zaizun zerbait jaten duzunean
5. Joko berri bat oparitzen dizutenean
6. Besarkada bat ematen badizute



- Actividad para la familia:
 - Ver la película inside out para reforzar la comprensión de las emociones en casa y resolver posibles dudas.

SESIÓN 3: REGULACIÓN EMOCIONAL

Duración: Se llevará a cabo esta sesión a lo largo de 3 días. (Día 4, 5 y 6 de la intervención)

Participantes: Los alumnos del aula A de 4 años y sus familias.

Objetivo de la sesión: Trabajar destrezas de autocontrol y regulación emocional a través de estrategias de relajación y mantenimiento de la atención.

Actividades propuestas:

- *Actividad 1: Relajación muscular y respiración con objeto en la tripa*
 - a. Objetivo específico: Controlar las emociones a través de la relajación muscular y la respiración. De forma simultánea se entrena la atención.
 - b. Material: Un objeto para cada niño.
 - c. Preparación: Elegir los objetos que se vayan a utilizar y liberar un espacio del aula para que los alumnos puedan tumbarse.
 - d. Implementación: La primera parte de la actividad consiste en tensionar y soltar varios músculos. Para que les sea más fácil poner en tensión los músculos, se les pedirá que de forma ficticia estrujen un limón de puntillas y luego suelten todo el cuerpo. La segunda parte será tumbados en el suelo, se les colocara individualmente un objeto en la tripa y deberán prestar atención al movimiento del objeto. De esta forma conseguimos que los alumnos se centren en su respiración.

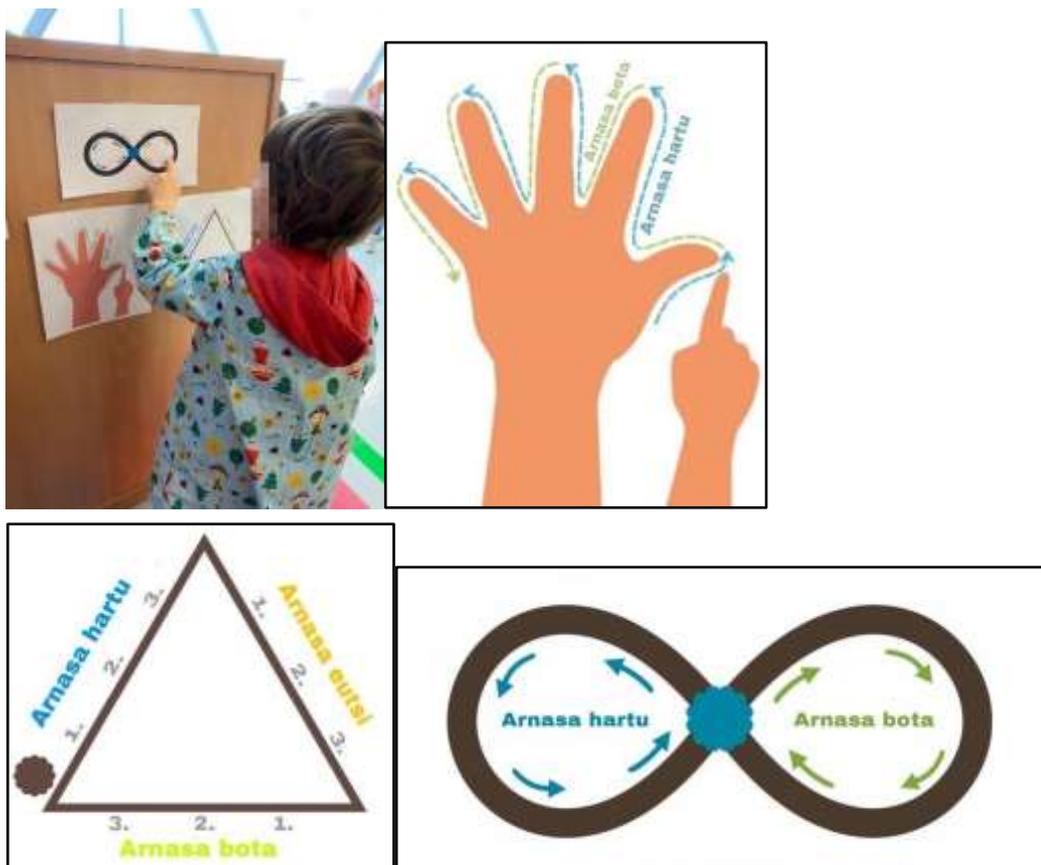
- *Actividad 2: La campana del silencio*
 - a. Objetivo específico: Controlar nuestras emociones a través de la respiración y del entrenamiento de la atención.
 - b. Material: Una campana
 - c. Preparación: Situar al alumnado en un círculo para que escuchen la explicación.
 - d. Implementación: Esta actividad se explicará antes de empezar los “txokos”. Después, cada vez que se toque la campana, los niños/as tendrán que dejar de hacer lo que están haciendo y colocando las manos en la tripa deberán centrarse en su respiración.

- *Actividad 3: La caja de la calma*
 - a. Objetivo específico: Ofrecer herramientas para mejorar la autorregulación emocional.

- b. Material: Una caja de cartón que contenga; botella de la calma, dos pelotas blandas y tarjetas de respiración. Estas últimas están formadas por formas 3 formas; triángulo, cuadrado y el símbolo del infinito. Con ellas se trabaja la inhalación y la exhalación en 3 tiempos.
- c. Preparación: Esta caja será elaboración de la profesora. Para ello debe diseñar las tarjetas de respiración y crear la botella de la calma. Se debe comprar o hacer dos pelotas pequeñas blandas y forrar una caja de cartón.
- d. Implementación: Se presentarán los materiales y se explicará cuando deben utilizarlo.



Tarjetas de respiración



- Actividad para la familia:
 - Propuesta de hacer la caja de la calma en casa

SESIÓN 4: AUTONOMÍA EMOCIONAL

Duración: Se llevará a cabo esta sesión a lo largo de 2 días. (Día 7 y 8 de la intervención)

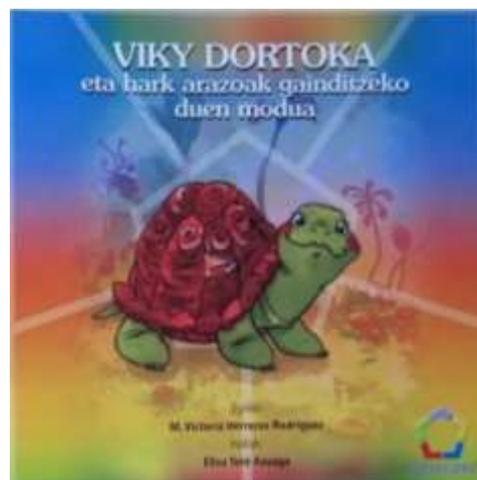
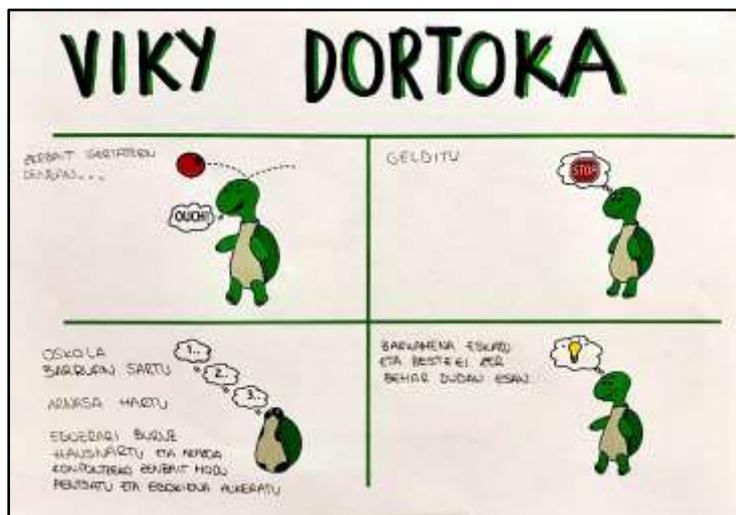
Participantes: Los alumnos del aula A de 4 años y sus familias.

Objetivo de la sesión: Ofrecer a los alumnos estrategias para fomentar la autonomía emocional, mediante actividades de autoconocimiento, autogestión de sus emociones y de mejora de la autoestima.

Actividades propuestas:

- *Actividad 1: Técnica de la tortuga.*

- a. Objetivo específico: Ofrecer a los alumnos estrategias de autogestión de las emociones.
- b. Material: Cuento “Viky dortoka” y poster con imágenes de la tortuga en los diferentes estados que explica la técnica.
- c. Preparación: Elaborar un PowerPoint para presentar el libro de forma que los alumnos aprecien bien las imágenes. Después traducir el libro, ya que el ejemplar de referencia está en castellano. Es recomendable leer el libro anteriormente para presentarlo a los niños/as de forma más teatral. El último paso es imprimir y plastificar el poster.
- d. Implementación: Se explicará cómo se debe hacer la técnica de la tortuga a través de la historia de Viky. Una vez terminado el cuento se harán unas preguntas de comprensión para ver si han entendido la técnica, cuando deben emplearla y los beneficios que obtienen con su uso. Por último, se dejará el poster en un lugar accesible de la clase, a modo de recordatorio.



- **Actividad 2: El mural de la autoestima**

- a. Objetivo específico: Ofrecer a los alumnos estrategias de mejora de la autoestima.
- b. Material: Collage elaborado en colaboración con las familias, plantilla para el collage tamaño folio y mural.

- c. Preparación: Crear un ejemplo personal de collage y la plantilla en la que deberá ir el collage de cada alumno tamaño folio, con el título “Badakit gauzak egiten” (“Se hacer cosas”). Después se redactará la circular para los padres y madres con las instrucciones y el ejemplo personal a modo de guía. A continuación, la profesora, elaborará un mural grande de papel con el título “Badakigu gauzak egiten” (“Sabemos hacer cosas”).
- d. Implementación: Los alumnos se sientan en círculo y comentamos primero las cosas que no saben hacer y luego las cosas que se les da bien. Se le pide a la familia a través de una nota, que junto con sus hijos creen un collage tamaño A4. En este collage pueden incluir fotos de los niños/as haciendo lo que se les da bien, o fotos relacionadas con el ese tema. Una vez hecho el collage, deberán llevarlo al aula e individualmente explicarlo en la asamblea para después pegarlo en el mural con el título de “Badakit gauzak egiten”.



- Actividad para la familia:
 - Como primer paso del mural de la autoestima se propondrá la elaboración de una lista con las cosas que sus hijos hace bien y sus nuevos logros. Después, se colocará en un sitio visual de la casa; su habitación, por ejemplo.
 - Realización de un collage con fotos y dibujos de aquello que se le da bien hacer a cada niño.

- Se enviará el libro “Viky dortoka” para que puedan volver a leerlo en casa.

SESIÓN 5: INTELIGENCIA INTERPERSONAL

Duración: Se llevará a cabo esta sesión a lo largo de 3 días. (Día 9, 10 y 11 de la intervención)

Participantes: Los alumnos del aula A de 4 años y sus familias.

Objetivo de la sesión: Ayudar a reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo. Fomentando habilidades sociales como la empatía o captar la comunicación no verbal.

Actividades propuestas:

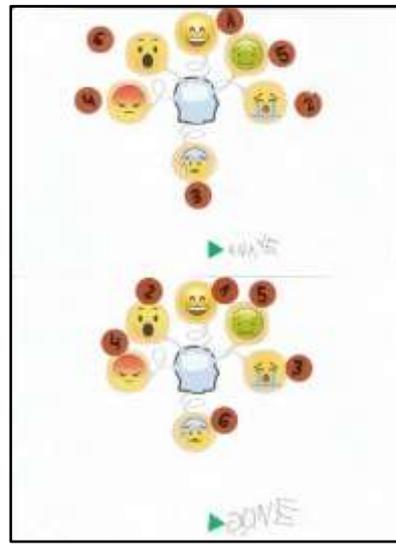
- *Actividad 1: Libro “Laino txiki, egizu negar poliki”*
 - Objetivo específico: Reconocer las emociones de los demás únicamente narrando acontecimientos.
 - Material: Libro “Laino txiki, egizu negar poliki”
 - Preparación: Leer el libro previamente para llevarlo preparado. Además, pensar en las preguntas de comprensión que se les harán a los niños/as una vez finalizado el cuento.
 - Implementación: Se cuenta el cuento y se realiza un diálogo entre todos, acerca de los temas tratados, por ejemplo, con preguntas como; “¿Por qué se sentía así el protagonista?”
- *Actividad 2: ¿Cómo está el de al lado?*
 - Objetivo específico: Reconocer las emociones de los demás.
 - Material: Ninguno
 - Preparación: Sentar a todos los alumnos en círculo, para asegurarnos de que todos tengan a alguien a su lado.



d. Implementación: Una vez finalizadas las rutinas, se aprovechará la disposición de los niños/as en círculo y se les preguntará individualmente cómo creen que se siente la persona que está a su lado. Una vez respondan se pedirá al compañero que confirme si realmente se siente así.

- *Actividad 3: Adivina la emoción*

- Objetivo específico: Reconocer las emociones de los demás, captando la comunicación no verbal en dibujos animados
- Material: Video recopilatorio creado mediante escenas que muestran todas las emociones. Un folio para cada niño con las 6 emociones representadas. Pegatinas con números del 1 al 6.
- Preparación: Elegir los videos adecuados y editarlos poniendo las secuencias que hacen referencia a cada emoción juntas, sin diálogos.
- Implementación: En esta actividad planteada a modo de juego, los participantes deben observar unos videos donde los personajes reproducen una emoción pero sin diálogo. Se pausará el video y los alumnos tienen que marcar con una pegatina con un número, la emoción que creen que han visto a medida que se reproduce el video, es decir, ordenar las emociones del folio según las vayan viendo. Después, se procederá a hablar de qué emoción les ha costado más identificar.



- Actividad para la familia:
 - Propuesta para realizar la actividad 3, pero en este caso se aconseja realizarlo en un lugar público o poniendo la televisión sin sonido. De esta forma, el niño intentará comprender el lenguaje no verbal de otras personas y hacer hipótesis de que sienten y por qué.
 - **Objetivo específico:** Reforzar lo trabajado en clase y aplicarlo a la vida cotidiana o a personas reales de la televisión, reconociendo emociones de los demás a través de la comunicación no verbal de las personas.

SESIÓN 6: HABILIDADES PARA LA VIDA Y BIENESTAR

Duración: Se llevará a cabo esta sesión concretamente a lo largo de un día (Día 12) pero se trabajará de forma transversal durante toda la intervención, en cualquier momento que se genere un conflicto.

Participantes: Los alumnos del aula A de 4 años y sus familias.

Objetivo de la sesión: Facilitarles herramientas para la resolución de conflictos y que a su vez fomenten habilidades sociales y comunicativas

Actividades propuestas:

- *Actividad 1: Oreja y boca*
 - a. **Objetivo específico:** Aprender a respetar el turno para escuchar y el turno para hablar en un conflicto.
 - b. **Material:** Imagen de una oreja e imagen de una boca.
 - c. **Preparación:** Imprimir y plastificar el material y colocarlo en un lugar accesible para el alumnado.
 - d. **Implementación:** Es una actividad que se presentará como herramienta para resolver conflictos y se medirá el uso de esta herramienta cada vez que surja un problema. Utilizarán la oreja para cuando es el momento en el que deben escuchar y la boca para cuando llega el turno de palabra.

- *Actividad 2: Problema y solución*
 - a. Objetivo específico: Exponer un problema y proponer conductas correctas para que el alumno pueda hacer frente a futuros conflictos.
 - b. Material: Imágenes de niños y niñas realizando acciones que puedan crear conflictos en el aula.
 - c. Preparación: Elegir las imágenes que hagan referencia al problema y plantear una frase sencilla para su explicación. Los problemas tienen que ser cercanos a los alumnos, por lo que previamente se hará un análisis de los problemas cotidianos que surgen en el aula.
 - d. Implementación: Para esta actividad, se dividirá a los alumnos en grupos pequeños. Después, cada grupo tendrá un turno para salir a hacer una interpretación. En dicha interpretación, se recrearán problemas cotidianos que normalmente les resultan difíciles de gestionar. El grupo que interpreta el problema tiene que pensar en una solución y llevarla a cabo, por ejemplo las trabajadas hasta el momento. De esta forma, evaluaremos si han interiorizado esas herramientas; técnica de la tortuga, oreja y boca, entre otras. El resto de alumnos deberán adivinar qué es lo que está pasando y qué técnicas han utilizado.

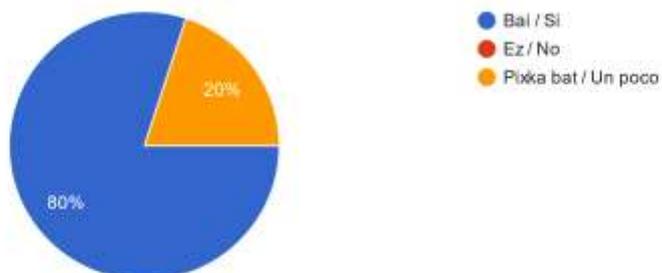


- *Actividad para la familia:*
 - Ofrecer la posibilidad de realizar la actividad 2 con problemas que aparezcan en el entorno familiar. El problema puede ocurrir en el mismo momento en el que se trabaja o puede recordar un incidente ya acontecido.
 - Objetivo específico: Comentar la situación y reforzar conductas correctas.

ANEXO II: Formulario dirigido a familias

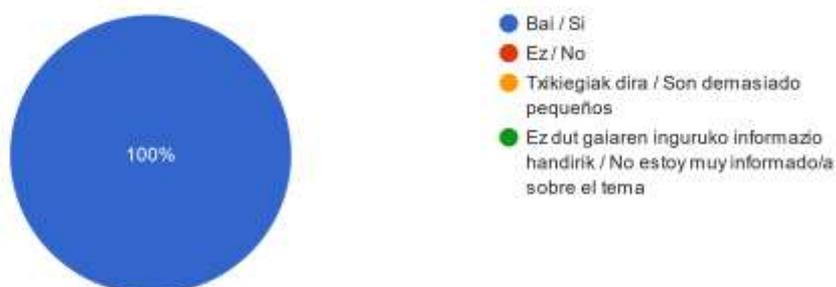
Adimen emozionala edo heziketa emozionala kontzeptuak ezagutzen dituzu? / ¿Estás familiarizado con el concepto inteligencia emocional o educación emocional?

10 respuestas



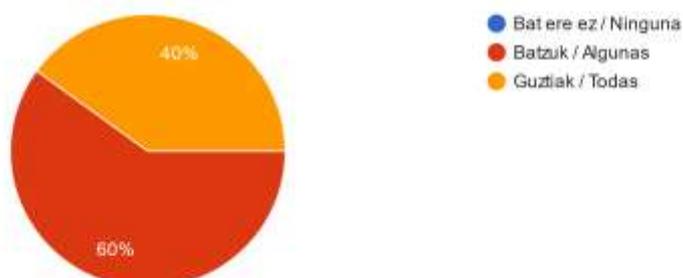
Adimen emozionala haur-hezkuntzatik hasita eskolan landu beharreko gaia dela uste duzu? / ¿Consideras que la inteligencia emocional es un te...n la escuela empezando por la educación infantil?

10 respuestas



Zuen semearekin egin dituzue proposatutako jarduera guztiak? / ¿Habeis realizado con vuestro hijo/a todas las actividades propuestas?

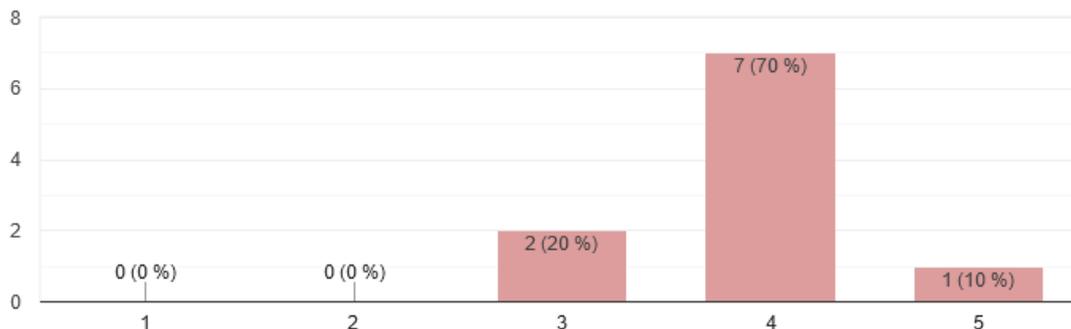
10 respuestas



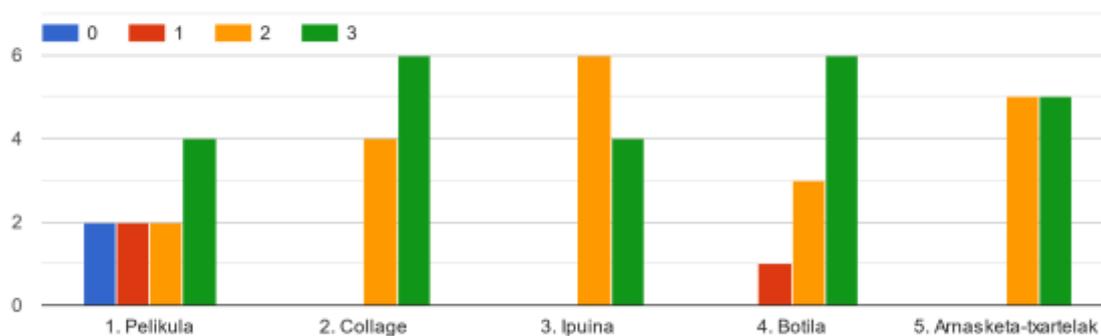
Zure ustez, erabilgarria izan da zure seme-alabarentzat? / ¿Piensas que le ha resultado útil a tu hijo/a?



10 respuestas

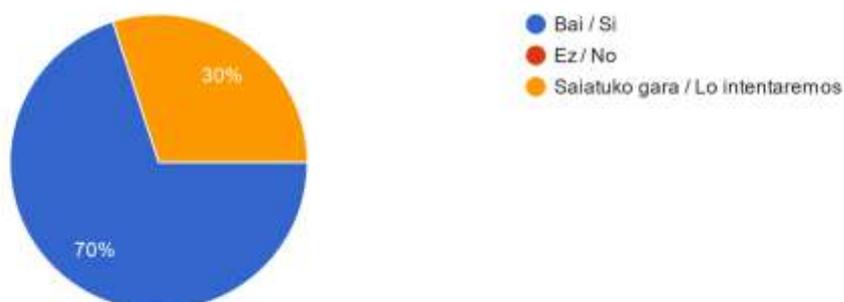


Zer iruditu zaizkizu jarduerak? / ¿Qué te han parecido las actividades?



Jarduera horietakoren bat erabiltzen jarraituko duzue? / ¿Seguireis usando alguna de esta actividad?

10 respuestas



Zerbait hobetuko zenuke esku-hartzean? Iradokizunik baduzu? / ¿Mejorarías algo de la intervención?
¿Tienes alguna sugerencia?

Texto de respuesta larga

Azkenik, gune hau utziko dizuet, adimen emozionalari buruzko jardueri dagokienez zuen seme-alabaren iruzkin esanguratsuren bat aipatu nahi baduzue.

Texto de respuesta larga

- *“Estoy totalmente de acuerdo en la importancia de la inteligencia emocional. Cuando las emociones están en equilibrio el rendimiento aumenta con muy buenos resultados. Hemos tenido la oportunidad de comprobar ayer mismo cómo O.G. ha puesto en marcha por sí mismo el ejercicio de respirar y contar hasta 10 y de tumbarse y centrarse en su respiración, así que el mensaje ha llegado y calado en él. Debemos tener en cuenta que esto hay que recordarlo y ponerlo en práctica en diferentes condiciones, situaciones y casos prácticos para poder evaluarlo con más seguridad. Al fin y al cabo estamos hablando de niños de 4/5 años que están aprendiendo "con mucha prueba/error". Nos ha parecido muy útil y valioso.”*
- *“Pienso que muchas veces, con niños de esta edad, para trabajar las emociones no es necesario hacer muchas actividades. Basta con dejarles tranquilos, mirarles, pero sobre todo, escuchándolos sabremos lo que sienten o cuáles son los deseos de cada niño, sin presión, y en un entorno de empatía. Sin embargo, creo que son muy adecuadas las actividades para trabajar la autoestima, incluso aquellas que muestran la diversidad entre personas.”*
- *“U.A ha estado contento con el tema tratado, nos ha explicado en casa que tuvo que coger la botella, la tarjeta, ponerse como una tortuga, etc. para controlar sus emociones. Esperamos que también sea útil en casa. Habéis hecho un trabajo muy bonito.”*
- *“Creo que aprender a desarrollar la inteligencia emocional es importante, desde pequeño, por eso veo muy bien este tipo de actividades. En el caso de L., teniendo en cuenta la necesidad que tiene de moverse, y el "esfuerzo" que le exigen algunas actividades escolares en ese aspecto, a veces está nervioso, y en mi opinión, en esos momentos las herramientas para relajarse han sido muy útiles.”*

ANEXO III: Objetivos del decreto 237/2015 similares a las competencias emocionales

En el ámbito «Construcción de la propia identidad y Conocimiento del medio físico y social» se encuentran los siguientes objetivos recogidos de forma literal, como aparecen en el decreto 237/2015:

- 1) Reconocerse como persona diferenciada de las demás y formarse una imagen equilibrada y positiva de sí misma, para construir su propia identidad.
- 2) Progresar en el desarrollo de actitudes relacionadas con el bienestar emocional y físico, (regulación de ritmos biológicos, movimiento, juego, exploración, alimentación, higiene y seguridad) para afianzar su seguridad afectiva y disfrutar de las situaciones cotidianas. Por otro lado, entre los contenidos comunes está la autorregulación de la dimensión corporal y de las emociones.
- 3) Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas o problemas y aumentar el sentimiento de autoconfianza; aceptar las pequeñas frustraciones, manifestar una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, así como buscar en los otros la colaboración necesaria.
- 4) Desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración para autorregular su comportamiento y adaptarlo a las necesidades propias y ajenas, así como evitar actitudes de sumisión o dominio.

En el ámbito «Construcción de la Propia Identidad y de la Comunicación y representación» se encuentran los siguientes objetivos recogidos de forma literal, como aparecen en el decreto 237/2015:

- 1) Identificar y tomar conciencia de emociones, sentimientos, y necesidades, para expresarlas con intención comunicativa y progresivamente ir tomando en cuenta las de las demás personas.
- 2) Utilizar y valorar progresivamente la lengua oral para regular la conducta personal y la convivencia.
- 3) Comprender los mensajes de otros niños, niñas y personas adultas en las distintas situaciones cotidianas, así como familiarizarse con las normas que rigen estos intercambios para interpretar las intenciones comunicativas.

ANEXO IV: Calendario de la intervención

Martxoa 2021						Abr. 2021 ►
Lu.	Ma.	Mi.	Ju.	Vi.	Sá.	
1	2	3	4 AURRE-EZAGUTZAK	5	6	
8	9	10 EMOZIOEN DADOA EMOZIOAK PAPERAN	11 BIKOTEKAKO EMOZIOAK	12 ERLAXATZEKO TEKNIKAK AURKEZTU (kutxa eta belarria/ahoa) ETXEKO PROPOSAMENA: Inside out Erlaxatzeko kutxa Eskatu: Horma irudia	13	
15 (komentatu filma) PSIKOGELAN Arnasketa objektuarekin erlaxatzeko 1 ariketa	16 AUTOESTIMUAREN HORMA-IRUDIA ISILTASUNAREN KANPAIA	17 ISILTASUNAREN KANPAIA DORTOKAREN TEKNIKA	18 ETXEKO PROPOSAMENA: Dortokaren teknika ipuina Asmatu emozioa jolasaren proposamena Gatazkei buruz hitz egin	19	20	
22 LIBURUA IRAKURRI (ikasitakoa behatu)	23 NOLA DAGO ZURE ONDOKOA? ASMATU EMOZIOA	24 ARAZO ETA KONPONBIDEA	25 PROIEKTUARI BURUZKO GURASOEN GALDETEGIA	26	27	
29	30	31				