

Trabajo de Fin de Grado  
Magisterio en Educación Infantil

La Educación Emocional del alumnado con necesidades  
educativas especiales en Educación Infantil

The Emotional Education of students with special  
educational needs in Early Childhood Education

**Autora**

Natalia Navarro Esquillot

**Directora**

Dra. Beatriz Marcos Marín

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2023/2024

*“Si podemos aprender a identificar, expresar y aprovechar nuestros sentimientos, incluso los más desafiantes, podemos usar esas emociones para ayudarnos a crear vidas positivas y satisfactorias.”*

Marc Brackett

### **Agradecimientos**

Al alumnado y a las maestras del colegio de Educación Especial donde realicé las prácticas de último curso. Gracias por querer colaborar en este trabajo, por enseñarme tanto y por implicaros profundamente en vuestra labor docente.

## **RESUMEN**

El presente Trabajo de Fin de Grado aborda como objeto de estudio la educación emocional en Educación Infantil, específicamente en el alumnado con necesidades educativas especiales. Se presentan los resultados de un estudio cualitativo realizado a tres maestras de un centro de Educación Especial de Zaragoza, con el objetivo de caracterizar cómo éstas llevan a cabo la educación emocional en sus prácticas y hasta qué punto son o no conscientes de la labor que realizan. Para ello, se ha aplicado una escala valorativa para analizar la autovaloración de las maestras en torno al tema, y se han realizado observaciones sistemáticas a clases, para identificar la presencia o ausencia de acciones docentes que tributen a la educación emocional. La investigación nos permite detectar las convergencias y divergencias entre la autovaloración de los y las docentes y sus prácticas en educación emocional. Además, favorece la toma de conciencia en torno a los déficit y ausencias encontradas, y las necesidades de formación de maestras y maestros para el ejercicio de la educación emocional de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales.

### **Palabras clave:**

Educación Emocional, Educación Infantil, Educación Especial, Necesidades Educativas Especiales, Rol Docente, Autovaloración.

## **SUMMARY**

This Final Degree Project tackles emotional education in Early Childhood Education as an object of study, specifically in students with special educational needs. The results of a qualitative study carried out on three teachers from a Special Education center in Zaragoza are presented, with the aim of characterizing how they carry out emotional education in their practices and to what extent they are or are not aware of the work they do. To this end, an assessment scale has been applied to analyze the teachers' self-assessment regarding the topic, and systematic observations have been made in classes to identify the presence or absence of teaching actions that contribute to emotional education. The research allows us to detect the convergences and divergences between teachers' self-assessment and their practices in emotional education. Furthermore, it favors awareness about the deficits and absences found, and the training needs of teachers for the exercise of emotional education of kids with special educational needs.

### **Keywords:**

Emotional Education, Early Childhood Education, Special Education, Special Educational Needs, Teacher's role, Self-assessment.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>5</b>
1.1. Definición de Educación Emocional	5
1.2. La importancia de la Educación Emocional en la escuela	8
1.3. La Educación Emocional en Educación Infantil: Investigaciones y Protocolos de Actuación	11
1.3.1. Investigaciones	11
1.3.2. Protocolos de educación emocional en Educación Infantil	13
1.4. Especificidades de la Educación Emocional a niños y niñas con necesidades educativas especiales	19
1.5. Rol del docente en la Educación Emocional	21
<b>CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO</b>	<b>24</b>
2.1. Problema y Objetivos de Investigación	24
2.2. Descripción de la muestra	24
2.3. Indicadores de análisis	26
2.4. Método y técnicas de investigación empleadas	26
2.5. El procedimiento de investigación por etapas	27
<b>CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b>	<b>29</b>
3.1 Expresión emocional	29
3.2 Atención y validación de emociones	34
3.3 Contacto emocional	39
3.4 Refuerzo positivo	42
3.5 Implicación	47
3.6 Reparación emocional	51
3.7 Modelo del docente	53
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>58</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>61</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

Considero que la Educación Emocional tiene que ser implementada desde edades muy tempranas, como es la etapa de Educación Infantil, debido a sus numerosos beneficios. El mundo emocional es un tema muy complejo y sobre todo muy difícil de gestionar si no se proporcionan las herramientas necesarias para ello desde las primeras edades. La Educación Emocional es la educación de la inteligencia emocional, esto es, la capacidad para identificar, comprender y gestionar las emociones propias y las de los demás (Goleman, 1995). Constituye una necesidad y un reto en la educación de los niños y las niñas. Un menor que haya recibido educación emocional aprenderá a autorregular sus emociones, lo cual le beneficiará en todas las esferas de su desarrollo evolutivo: cognitivo, emocional, social y motor. La educación emocional hará que los niños y las niñas sientan las emociones como sus aliadas, no las rechacen, nieguen o repriman, y contacten con ellas de una manera sana que les ayude a establecer un contacto positivo consigo mismo y con el mundo que les rodea (López Cassà, È., 2005).

Los procesos de Educación Emocional facilitan el desarrollo de habilidades útiles para la vida, como son las habilidades sociales y de resiliencia. Cuando formamos a los niños/as para ser personas emocionalmente inteligentes, les hacemos personas más empáticas, con mayor facilidad para las relaciones humanas, más funcionales y resolutivas, y más preparadas para la toma de decisiones y la resolución de conflictos, facilitando así el establecimiento de relaciones interpersonales saludables y los procesos de adaptación e integración al entorno (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2014; Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017; Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017). Al fomentar la salud psicológica de los niños/as, la educación de la inteligencia emocional favorece también los procesos de aprendizaje. El contacto sano consigo mismo, potencia los procesos motivacionales, de seguridad, autoconfianza y autoestima, lo que ejerce un impacto positivo en el desempeño en los estudios y en el rendimiento académico que mejorará notablemente.

La Educación Emocional en las aulas, comienza con la enseñanza de las emociones y con el desarrollo de un lenguaje emocional. Los niños/as aprenden las palabras necesarias para identificar sus emociones y así, ser conscientes de ellas y poderlas expresar libremente. Este proceso conduce a algo muy significativo, que es la satisfacción de la necesidad de

validación emocional de los niños/as. Ser escuchados, comprendidos, aceptados y acompañados en sus vivencias emocionales, les ayuda a crecer sanos y emocionalmente equilibrados. Pero educar las emociones va más allá. Implica, además, aprender a buscar y ganar claridad en la comprensión de los desencadenantes y antecedentes de las propias emociones, así como aprender a gestionar los estados emocionales poniendo en práctica estrategias inteligentes, ganando con ello autonomía y capacidad de autodeterminación. De esta forma, tendrán un mayor conocimiento de sí mismos, logrando analizar cómo reaccionan sus cuerpos y mentes, en asociación con sus emociones. El resultado es aprender a quererse a sí mismos, a aceptarse tal cual son y a sentirse integrados en sus mundos internos y en la relación con el mundo que les rodea (Marcos, B; 2014)

Por ello, creo que la educación emocional debería estar presente en todos los centros educativos desde el primer ciclo hasta el último, para lo cual es imprescindible que los docentes estén formados en este tema. Pero dicha formación, no debe ser sólo teórica y metodológica. Se requiere, además, de formación vivencial, experiencial. La Educación Emocional debe constituir un componente básico de la identidad del docente para que funcione de una manera efectiva y auténtica. Si tomamos en cuenta que el instrumento más valioso del docente es la propia persona que son, necesitamos maestras y maestros emocionalmente inteligentes (Marcos B, 2006).

Es por ello que la presente investigación, aborda como objeto de estudio la observación y análisis de la práctica de la Educación Emocional en un colectivo de maestras. ¿Qué opinan sobre el tema?, ¿cómo se valoran en torno este?, ¿introducen la Educación Emocional en sus clases?, ¿qué logros y dificultades presentan? Las respuestas a estas interrogantes, se indagan a través del estudio autovalorativo de las maestras y la observación de su accionar práctico en el espacio de la clase.

Este trabajo está dividido en diferentes partes. Al inicio encontramos un resumen que expone, de forma muy breve, los aspectos más relevantes de la investigación para ofrecer de manera general qué nos vamos a encontrar a lo largo de la misma. A continuación, pasamos a la introducción y justificación del tema, el apartado actual, que fundamenta la importancia del tema. En el primer capítulo, abordamos los fundamentos teóricos de la investigación: la definición de Educación Emocional, el análisis de algunos de los protocolos de Educación Emocional vigentes en Educación Infantil y las especificidades de la Educación Emocional

en los contextos de Educación Especial. Por último, se plantean algunas ideas significativas acerca de cómo puede ser integrada la Educación Emocional en el rol del docente.

El segundo capítulo presenta el diseño metodológico de la investigación, de carácter cualitativo. Se hace mención al problema y a los objetivos general y específicos, se describe la muestra utilizada, sus características y selección, se plantean los indicadores que han sido tomados en cuenta sobre la base del estudio realizado y que guían el proceso de indagación, observación y análisis de los resultados, se explican las técnicas de investigación empleadas y el procedimiento de investigación realizado en sus diferentes etapas.

El tercer y último capítulo presenta el análisis de los resultados. Este comienza con la autoevaluación de las maestras y maestros en torno a la práctica de la Educación Emocional, continúa con el análisis de las observaciones realizadas a diferentes clases y termina con el análisis de las convergencias y divergencias encontradas entre la autoevaluación de los maestros y maestras y sus prácticas en Educación Emocional.

Una vez concluidos los tres capítulos de la investigación, pasamos a las conclusiones obtenidas tras la realización de todo el proceso. Tras las conclusiones, ofrecemos una serie de recomendaciones y sugerencias para investigaciones futuras. A continuación, se encuentra la bibliografía, donde se encuentran las fuentes utilizadas para la realización del trabajo. Por último, el trabajo incluye un cuerpo de anexos donde aparecen los datos empíricos registrados durante las observaciones, las entrevistas y la escala valorativa. Este cuerpo de anexos permite fundamentar e ilustrar los resultados a los que hemos arribado.

Para finalizar esta introducción, me gustaría comentar la justificación de la elección de este tema. Desde siempre me ha llamado mucho la atención el mundo emocional y todo lo que este conlleva. Al iniciar el grado de Magisterio en Educación Infantil estaba muy emocionada por poder comprender el mundo interior de los más pequeños/as y saber los por qué de sus acciones, además de adquirir numerosos recursos para poder ayudarles en su crecimiento personal. Pero, conforme iban avanzando los cursos, me daba cuenta de que aunque diéramos muchas asignaturas de Psicología y aprendiéramos mucho en todas ellas, no llegábamos a adentrarnos con profundidad en el mundo de las emociones, y mucho menos recibimos nociones de Educación Emocional, algo que en mí causó un poco de decepción. Es



por ello que decidí investigar acerca de si los y las docentes están preparados/as para abordar este tema en sus aulas y ver si son conscientes de su práctica educativa en dicho ámbito.

Además, he decidido centrarme en el contexto de la Educación Especial ya que se trata de un alumnado más vulnerable y por ello, presentan una necesidad mayor de tener en cuenta los aspectos emocionales, entre muchos otros. Se trata de niños y niñas que suelen presentar una baja autoestima, problemas para la regulación emocional y dificultades en la interacción social. Es por ello que si la Educación Emocional resulta esencial para todo tipo de alumnado, todavía hay que tenerla más presente en este tipo de contexto. Con esto se busca aportarles las herramientas necesarias para que adquieran una autonomía emocional que les aporte seguridad y estabilidad en sus vidas.

Tras todo lo mencionado, me gustaría comentar que espero que esta investigación haga reflexionar a todos los lectores de la misma, bien se dediquen al mundo de la docencia o no. Para todos y todas que se dediquen a ello, me gustaría que se preguntaran si la Educación Emocional está presente en sus aulas/colegios, y en el caso de que la respuesta sea negativa veo necesaria una reflexión acerca de qué pueden hacer para incluirla en su rutina de aula. Para las personas que no se dediquen a la docencia, es también importante prestar atención al tema, especialmente los padres y las madres, ya que el éxito se consigue cuando tanto familia como escuela están involucradas en el desarrollo integral de los niños y niñas.

Espero que este Trabajo de Fin de Grado, contribuya a la toma de conciencia de la importancia del mundo emocional, considerándolo igual de esencial que el mundo racional. Ya que, tal y como vamos a comentar en los capítulos siguientes, cuando no se tienen en cuenta las emociones y no se recibe una educación adecuada para aprender a gestionarlas, el equilibrio psicológico interno, la motivación y el bienestar, el éxito interpersonal, incluso el buen rendimiento académico, pueden verse afectados. Los niños y las niñas necesitan recibir educación emocional para crecer y desarrollarse de una manera sana y eficaz.

## **CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.1. Definición de Educación Emocional**

Pérez, Y.M. (2022) afirma que la educación emocional tiene su origen en los conceptos de inteligencia emocional. Esto es debido a la necesidad de la humanidad por desarrollar, medir y optimizar la gestión emocional.

Para Bisquerra, R (2014) la expresión “educación emocional” aparece en este siglo, recalcando que en sus revisiones bibliográficas anteriores a 1997 no hay evidencia de que se utilizara. No obstante, añade que este término no apareció de repente, ya que hay muchos antecedentes a tener en cuenta, porque desde hace muchos años un gran número de docentes han considerado que las emociones son esenciales para el desarrollo integral del alumnado, por lo que estos han hecho educación emocional de alguna forma, aunque lo llamarán de distinta manera.

Por otro lado, Alzina, R. B., & Rebolledo, C. C. (2021) expresan que la educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica y transferible. Esto se refiere al aprendizaje de una serie de competencias aplicables a múltiples contextos y situaciones como puede ser el manejo del estrés, la violencia, el abandono escolar, etc. Esta prevención tiene como objetivo proteger la salud física y mental, promover el bienestar colectivo y minimizar la vulnerabilidad de las personas.

La Educación Emocional se presenta como el proceso educativo orientado a la formación y desarrollo de competencias de inteligencia emocional, es decir, la educación de la capacidad para identificar, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás, lo que se considera un principio esencial del desarrollo holístico del ser humano.

El término inteligencia emocional fue introducido por los autores Peter, Salovey y John Mayer (1990), quienes lo definen como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Como se observa, en esta definición los autores colocan el énfasis en el desarrollo de habilidades. Con posterioridad a ellos, otros autores conciben la inteligencia emocional como un proceso más amplio, que abarca también el desarrollo de

competencias de la personalidad como la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación (Goleman, D.; 1995).

El modelo de inteligencia emocional más extendido, es probablemente el modelo propuesto por Daniel Goleman (1995), quien plantea cinco competencias básicas, que algunos autores (Brockert y Braun, 1997) consideran deben ser estimuladas de la forma más intensa que se pueda y desde la edad más temprana. Estas competencias, que pueden desarrollarse en los programas de educación emocional son:

- Conciencia emocional: es decir, ser consciente de uno mismo, conocer la propia existencia y, especialmente, comprender el propio sentimiento de vida, lo cual es esencial para adquirir un autocontrol.
- Autocontrol o regulación de las emociones: significa la habilidad de manejar de forma amplia los propios estados emocionales, y de ánimo, evitando ser dominado por los nervios y sabiendo permanecer en calma para poder afrontar la sensación de miedo y las situaciones de riesgo y para recuperarse fácilmente de los sentimientos negativos.
- Motivación, que está muy unida a las emociones y deriva del autocontrol, significa ser aplicado, ser constante, perseverante, tener la capacidad de resistir ante las frustraciones.
- Empatía, o capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, significa comprender las emociones de los demás, ser capaz de comprender lo que otras personas sienten.
- Habilidad social: hace referencia a la capacidad de interactuar efectivamente con los demás, no ser un observador pasivo de los demás sino hacer algo en común con ellos, sentir alegría por estar rodeado, colaborar, ayudar y sentirse parte de un grupo.

La Revista “Una introducción a la Educación emocional” (7, 4; 2017), la define como un proceso educativo orientado al desarrollo de la conciencia emocional y la comprensión emocional. Así, la educación emocional se presenta en dos direcciones: hacia la conciencia de la experiencia emocional que le es única a esa persona y que, por ello, revela la esencia de su forma de ser; y hacia la comprensión emocional, que es el proceso intersubjetivo mediante el cual una persona se une con el campo de la experiencia emocional de otra persona. El logro

de la conciencia y comprensión emocional requiere del desarrollo de las competencias de apertura, conocimiento, interpretación, vinculación, regulación, modulación y conexión, a través de escucha de la experiencia emocional.

Asimismo, también se puede definir la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de prepararlos para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, R. 2000).

Claude Steiner (1997) postuló el término de “alfabetización emocional”. Este recoge la capacidad de conocer las emociones propias, de empatizar con las emociones ajenas y la habilidad de gestión emocional para solucionar los problemas de interactividad emocional con el resto. Por lo que la alfabetización emocional facilita la comprensión de nuestro mundo interior para favorecer las relaciones de convivencia social, dado que se asumen las consecuencias de nuestras acciones.

Tal y como recoge la Revista “Interuniversitaria de Formación del Profesorado” (3, 19; 2005), educar emocionalmente significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a reconocer y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con el resto, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas. La educación emocional tiene que servir de puente para aproximar lo que queremos ser, desde un punto de vista ético, y lo que somos, desde un punto de vista biológico. Al educar emocionalmente se parte de unas actitudes afectivas que pretenden fomentar en el niño o niña, una unión entre acción, emoción y pensamiento, afrontando las distintas dificultades sin que la autoestima se vea afectada (Bach y Darder, 2002).

La educación emocional suele estar ligada a la racionalidad humana, es decir, constituye lo que se denomina inteligencia emocional (IE). Esta es esencial para la educación emocional porque contribuye a una mejora de la salud tanto física como mental, al aumento de la empatía, a la reducción del estrés, a la mejora del estado de bienestar y a la reducción de conflictos en las interacciones sociales (Navas, M.D.C., 2010).

Según Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021) los objetivos que tiene la educación emocional están relacionados con las competencias emocionales que

son fundamentales para lograr la inteligencia emocional. Por lo que la inteligencia emocional es el último fin que persigue la educación emocional.

Pérez Escoda, N., & Filella Guiu, G. (2019) consideran que el concepto de educación emocional es más amplio que el de inteligencia emocional. Ya que en el primero se recogen aportaciones de las investigaciones sobre la psicología positiva y el bienestar subjetivo, aportaciones de la neurociencia, además de muchos conceptos como el de fluir, entre otros aspectos. Aunque la educación emocional se fundamenta en la inteligencia emocional, está posee un carácter integrador y abierto que ha incorporado y sigue dispuesto a aceptar nuevos avances.

## **1.2. La importancia de la Educación Emocional en la escuela**

En las últimas décadas, los estudios e investigaciones sobre la Educación Emocional han aumentado considerablemente dentro de los campos de la Psicología Educativa, la Pedagogía y otras ciencias afines. Esto no es algo casual. Cada vez aumenta más la conciencia de los investigadores, expertos y profesionales, sobre la importancia de educar a las nuevas generaciones en estrategias y recursos para la gestión de las emociones, superando una realidad que ha sido históricamente un sesgo de nuestra cultura occidental y que algunos autores denominan “alfabetismo emocional” (Goleman, D; 1995).

Sin lugar a dudas, la educación de las emociones no es una misión única de la familia. La escuela juega un papel importante en el desarrollo de estrategias y habilidades de inteligencia emocional en los estudiantes, algo que puede y debe acontecer desde edades muy tempranas. Al respecto, Greenberg, L; (2000: 41) sostiene que si queremos enseñar las habilidades necesarias para la inteligencia emocional será necesario que en las escuelas se promueva el tipo de entorno emocional más favorable para que las personas puedan desarrollarse emocionalmente, del mismo modo en que se han creado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal e intelectual.

Por su parte, García, J.A; (2012), considera que “la educación emocional debe ser vista y puesta en marcha para procurar que los/as educandos se conozcan a sí mismos y conozcan a los demás, se respeten, respeten a los otros y el entorno donde viven, de forma

que se pueda plantear el desarrollo integral de su personalidad como indispensable para poder construir la felicidad”.

Asociado a lo anterior, Steiner y Perry (1997: 27) consideran que la educación emocional en la escuela debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera efectiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía sobre sus emociones”. En relación a la última mencionada, considera importante hacer hincapié en la importancia de las relaciones con los iguales, lo cual favorece al desarrollo cognitivo y social. En este sentido, Hartup (1992), comenta que “el mejor indicador en la niñez de adaptación a la vida adulta, no son las notas escolares, ni el comportamiento en clase, sino la capacidad con la que el niño se relaciona con otros niños” (citado en Salamanca, 2005, p. 11). Así mismo, Clouder & Heys (2008), consideran que una comunidad educativa es emocionalmente sana cuando sus relaciones se caracterizan por la comunicación y el apoyo, y la participación de todos los miembros. Por lo tanto, toda la comunidad educativa debe estar implicada en esta misión de la educación emocional del alumnado.

Existen una serie de argumentos, según la teoría de M. Álvarez (2001), justifican la inclusión de la educación emocional en el contexto escolar:

El primero, tiene que ver con la necesidad de acercar la escuela a la vida. Diariamente experimentamos distintas emociones, continuamente recibimos estímulos provocando tensión emocional y, además, vivimos rodeados de continuas contradicciones y conflictos. Estos estados emocionales diversos forman parte del sí mismo y es necesario tomarlos en cuenta para gestionarlos.

El segundo argumento, tiene que ver con la finalidad de la educación, que es el desarrollo integral del alumnado, incluyendo el desarrollo emocional. En el informe Delors, J. (2013) dos de los cuatro pilares de la educación, aprender a ser y aprender a convivir, están relacionados con la educación emocional. Uno de los objetivos esenciales de la educación es enseñar a ser uno mismo, para lo cual es importante conocerse a sí mismos. Otro objetivo es enseñar a ser sujetos sociales y a establecer relaciones interpersonales desarrolladoras.

Un tercer argumento, tiene que ver con la presencia de situaciones sociales continuas en el entorno escolar. Enseñar a los niños/as a afrontar conflictos, tomar decisiones y

solucionar los problemas que se presentan en la interacción con los iguales, es un objetivo también esencial.

Por último, el cuarto argumento es de carácter psicopedagógico. Aprender a usar la inteligencia para el manejo y gestión de las emociones propias y las de los demás, debe ser un principio y un objetivo a alcanzar dentro del diseño curricular, integrado a la educación del conocimiento. Centrar la educación esencialmente en el desarrollo de capacidades cognitivas, puede generar fracaso escolar y dificultades de aprendizaje. En este sentido, consideramos el principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo como pilar básico de la educación.

Llevar a cabo una educación emocional dentro del aula es esencial ya que es una forma de contribuir al desarrollo del alumnado de forma plena y social. Punset (2008) afirma este hecho argumentando que en el caso de no comprender nuestros sentimientos y por qué los sentimos, tampoco podremos entender por qué actuamos y pensamos de esa forma. Resulta fundamental que el alumnado aprenda a reconocer y comprender lo que siente.

Muchos autores, entre los que se encuentra Marcos-Merino (2019) han realizado estudios que demuestran la relación existente entre los resultados de aprendizaje y las emociones vividas por el alumnado en el aula durante la adquisición de conocimientos. Así, emociones positivas como la alegría, diversión, entusiasmo o satisfacción, favorecen el aprendizaje. Y, por el contrario, las emociones negativas como la frustración o la ansiedad, lo complican.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica que tiene como objetivo disminuir la vulnerabilidad de la persona a determinadas alteraciones, o prevenir su ocurrencia (Bisquerra, R. 2009a, 2011, 2016).

Servan (2003) hace hincapié en que las emociones influyen de forma directa en la capacidad de poner atención y aprender. Por lo que se afirma que las emociones regulan y declaran el aprendizaje, siendo responsables de proporcionar la información necesaria en el día a día.

De ahí que los alumnos y alumnas que reciben un mayor apoyo por parte de sus iguales y de los y las docentes, además de formación en el ámbito emocional, son más propensos a presentar un mayor rendimiento académico y un estado emocional más positivo (Wentzel, 1998).

En el ámbito escolar, cuando los niños experimentan emociones negativas, ponen el foco de su atención en lo emocional, por lo que los recursos cognitivos no se centran en el procesamiento de la información educativa. De esta forma, si no atienden y procesan la información educativa, esta no podrá ser memorizada. Por lo que la capacidad de regulación emocional afecta directamente al rendimiento académico (Ivcevic & Brackett, 2014)

Todo lo mencionado anteriormente lo resume Pérez Gómez en una frase “(...) las emociones son la energía que activa el aprendizaje” (2019, p.8).

### **1.3. La Educación Emocional en Educación Infantil: Investigaciones y Protocolos de Actuación**

#### **1.3.1. Investigaciones**

La Educación Emocional debe plantearse desde un enfoque evolutivo, que tome en cuenta las etapas del ciclo vital. En este sentido, resulta importante que forme parte del currículo académico desde los inicios, a lo largo de todas las etapas educativas. Comenzando por la educación infantil hasta llegar a la edad adulta, la educación de las emociones debe integrarse a la formación permanente, durante toda la vida.

Como plantea Bisquerra, R. (2011) para un correcto desarrollo emocional, en la Etapa de Educación Infantil, la Educación Emocional debe considerarse como un elemento imprescindible. Al respecto, López (2005) considera que la infancia es un momento clave para que los niños vayan poniendo nombre a las emociones y sepan relacionarlas a los diferentes cambios, a medida que va madurando. De este modo, en la etapa de Educación Infantil se dan las primeras experiencias de aprendizaje y, con ello, el desarrollo de competencias emocionales. Las emociones deben formar parte de la educación desde las primeras edades y la escuela debe asegurarse de ello.

Daniel Goleman (1996) propone como una posible solución a la ausencia o insuficiencia de educación emocional, forjar una nueva visión sobre el papel que tienen que adoptar las escuelas en la educación integral del estudiante, juntando en las aulas emoción y



cognición. De esta forma, la educación debe introducir en sus programas la enseñanza de habilidades como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el saber escuchar, así como la resolución de conflictos y la colaboración con los demás.

Tal y como recoge la Revista “Interuniversitaria de Formación del Profesorado” (3, 19; 2005) , hay una serie de objetivos de la educación emocional que pueden conseguirse en la etapa de educación infantil. Para su eficiente consecución es necesario la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa e implicar a las familias y a otros agentes educativos.

Estos objetivos son:

- Fomentar el desarrollo integral de los niños y niñas.
- Ocasionar estrategias para el desarrollo de competencias emocionales para el equilibrio y la potenciación de la autoestima.
- Favorecer actitudes de respeto, tolerancia y cooperación.
- Aumentar el esfuerzo y motivación ante el trabajo.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Favorecer tanto el autoconocimiento como el conocimiento de los demás.
- Desarrollar la capacidad para relacionarse con uno mismo y con los que te rodean de forma satisfactoria.
- Desarrollar el control de la impulsividad.
- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima de clase y cohesión grupal.

Siguiendo a García Torres (1983), cabe destacar algunas claves para ayudar al niño en el ámbito escolar, a que se construya un autoconcepto más favorable:

- Que los docentes enseñen a los niños, mostrándose como modelos, a elogiarse a sí mismos. Se trata de corregir la tendencia a la autocrítica que la mayoría suele mostrar.
- Ayudar a los niños en la evaluación de sí mismos y a marcarse objetivos realistas. Los objetivos inalcanzables hacen que surjan sentimientos de incapacidad y ser realistas disminuye el fracaso.
- Intentar que el niño controle su propia forma de actuar, en lugar de depender de las situaciones y de las personas con las que se relaciona.

- Enseñar a los niños a decir cosas buenas a los demás y a saber recibir alabanzas de los demás.

### **1.3.2. Protocolos de educación emocional en Educación Infantil**

El primer paso para la puesta en práctica de programas de Educación Emocional debe ser la formación continua de los y las docentes, ya que, si este no está realmente preparado para transmitir dichos conocimientos, el alumnado no podrá adquirirlos con éxito. Los maestros y maestras requieren prepararse desde los puntos de vista teórico y metodológico, pero también desde el punto de vista personal, para ser verdaderos modelos de inteligencia emocional. En este sentido, como plantea Marcos, B (2006), el mejor instrumento del docente para educar es su propia personalidad y el modelo que ofrece a sus estudiantes. Por lo tanto, la educación infantil necesita de docentes emocionalmente inteligentes en las aulas.

El segundo paso, es la introducción de la educación emocional en todas las áreas académicas, no solo en algunas de ellas. Para que eso funcione es necesario que haya mucha coordinación entre los docentes, y que estos se vean apoyados por la dirección del centro escolar. El objetivo a alcanzar es que la Educación Emocional se integre a la Educación del conocimiento, y no sea una tarea aislada que se desarrolla en el espacio extracurricular.

Como afirman Alzina, R. B., Escoda, N. P. (2012) el Departamento de Orientación puede jugar un papel esencial de apoyo, ya que se trata de un grupo de expertos sensibilizados y formados para atender a los aspectos del ámbito emocional. Este puede aportar y formar a los docentes en recursos, metodologías, técnicas, estrategias, actividades, etc.

El apoyo de la familia es muy importante durante todo este proceso. Sería útil ofrecer a padres y madres formación en competencias emocionales. Esto se puede lograr impartiendo desde el centro charlas, talleres o cursos en los que estén implicados.

A continuación, adjunto una imagen a modo de resumen de todos los aspectos que deberían estar implicados para lograr una educación emocional de calidad:



Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances En Supervisión Educativa*, (16).

Un ejemplo de protocolo eficaz de educación emocional, es el mencionado en el artículo de Gutiérrez, L.; Fontenla, E.; Cons, M.; Rodríguez, J.E.; Pazos, J. Ma. (2017). Mejora de la autoestima e inteligencia emocional a través de la psicomotricidad y de talleres de habilidades sociales Sportis Sci J, 3 (1), 187-205. En este protocolo se utiliza el dibujo como forma de expresión muy importante en la infancia, ya que a través de él se pueden observar aspectos como el nivel de autoestima, la percepción sobre los distintos miembros de la familia y las emociones asociadas. Estos contenidos emocionales pueden ser explorados mediante esta técnica proyectiva. A veces, los niños/as pueden expresar a través del dibujo, emociones que verbalmente no logran expresar, ya sea por miedo, timidez o inseguridad. Por ello, el valor de este tipo de acciones consiste en fomentar la confianza y la libertad de expresión del mundo psicológico interno. Gutiérrez, L.; Fontenla, E.; Cons, M.; Rodríguez, J.E.; Pazos, J. Ma. (2017). Mejora de la autoestima e inteligencia emocional a través de la psicomotricidad y de talleres de habilidades sociales Sportis Sci J, 3 (1), 187-205.

Según Guiu, G. F., Castells, R. R., Morera, M. J. A., & Benet, A. S. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educación*, 30, 159-167, lo más importante es que los profesionales del centro estén preparados para implementar en sus aulas un programa de Educación Emocional. Para ello, propone hacer uso de profesores especialistas o asesores, los cuales orientan y facilitan los contenidos sobre Educación Emocional y las fases esenciales a seguir por los y las docentes tutores, acompañándolos durante todo el proceso. Este proceso es denominado como “modelo de consulta valorativa”, el cual está formado por cinco fases:

La primera de ellas se llama fase de contacto inicial o de entrada. En ella tanto el tutor como el asesor deben llegar a un acuerdo y comprometerse a realizar un trabajo conjunto. En la primera sesión, se deben establecer las pautas para evaluar las necesidades y planificar cómo van a actuar en las diez sesiones fijadas para trabajar la Educación Emocional durante el curso escolar.

La segunda fase es la de identificación y formulación del problema. Aquí se trata de identificar qué aspectos necesitan ser tenidos en cuenta, priorizando los más urgentes. Estos se detectan a través de un cuestionario por escrito a todos los docentes del centro. Una vez obtenidos los resultados, se planifican los contenidos y objetivos esenciales a tener en cuenta.

El planteamiento de soluciones y planificación de la acción tiene lugar en la tercera fase. Algunas de las recomendadas son:

- La formación teórico-práctica de los bloques de contenido del programa de Educación Emocional y sobre cómo evaluar.
- El trabajo en pequeño grupo para que los docentes adapten juntos las actividades propuestas por el asesor a la realidad existente.
- Aplicación de las actividades propuestas.
- Evaluación por ciclos de las actividades llevadas a cabo.
- Puesta en común entre todos para sacar conclusiones.

En cuarto y penúltimo lugar, la implementación del plan de acción. Esta tiene lugar en tres momentos distintos:

- En primer lugar, realizar una sesión formativa teórica con los asesores.

- Después, se aplica el programa de EE con la clase, dedicando una hora a la semana.
- Reuniones por ciclos para preparar las actividades.

Y, por último, el diseño de la evaluación del asesoramiento. Para evaluar la formación del docente proponen tres instrumentos:

- Un cuestionario al inicio para ver los conocimientos previos que tienen en el área de Educación Emocional. Se repetirá también al final para ver si hay una mejoría.
- Una ficha de observación de cada sesión, para dejar constancia tanto de la valoración general durante el proceso como del clima grupal. En dicha ficha se registran datos como la asistencia, nivel de participación y cumplimiento de las tareas. Siendo posible realizar anotaciones individuales.
- Finalmente, se realizará un cuestionario anónimo para ver si se han cumplido las expectativas existentes y qué aspectos se podrían mejorar.

Consideran que el asesoramiento se podría dar por finalizado cuando el equipo de docentes se haya formado y el asesor se haya beneficiado de los resultados obtenidos, recogiendo las aportaciones de los docentes.

Resulta interesante, el protocolo presentado por Erazo Villegas, L. B. (2021) donde ofrece distintas técnicas para la educación de emociones en las aulas:

Muslera (2016) propone el arte y el mindfulness como técnicas principales. La primera de ellas puede ser trabajada por medio de la música, la pintura o el cine. Y afirma que a través del arte se puede trabajar con los niños el desarrollo de procesos comunicativos e intersubjetivos mediante la relación con sus iguales. En cuanto al mindfulness, dice que integran herramientas lúdicas, combinándolas con técnicas de meditación y yoga.

Además, existen ciertas técnicas o estrategias para la regulación emocional, Vivas et al. (2007), comparten algunas de ellas:

- La visualización, en ella debes concentrar toda tu atención en una serie de imágenes para reprogramar algunas actitudes mentales y las emociones que se deseen cambiar.
- La relajación del cuerpo y la mente, la cual consigue reducir los estados de ansiedad, estrés, miedo, etc.
- La respiración, primordialmente utilizada para reducir estados de ansiedad o similares, lo cual aporta una mayor claridad a la hora de pensar y actuar.
- La meditación, donde contemplas los propios pensamientos y acciones, provocando una mayor agudeza mental.
- El control del pensamiento o terapia cognitiva, consiste en interpretar las vivencias y emociones, con la finalidad de no alterar los sentimientos negativos.

García Navarro, E. (2017). Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación, propone el programa de educación emocional GROP, el cual es universal y preventivo. Este tiene dos objetivos principales que son el desarrollo de competencias emocionales y la creación de climas emocionales que favorezcan el aprendizaje, bienestar y la convivencia.

Se caracteriza por:

- Ser un programa transversal por lo que está presente en todas las áreas educativas.
- Incluir a toda la comunidad educativa, adoptando un enfoque comprensivo.
- Será secuencial, iniciado en infantil y presente hasta la etapa de secundaria.

Este programa anima a que para llevar a cabo una práctica eficiente, se cumpla el acrónimo SAFE: secuencial, activo, focalizado y explícito.

Otra propuesta de Educación Emocional aparece en Alonso, J. M. R., Martínez, M. P., Alonso, A. R., Montoya, M. M., Romero, M. G. (2021). Organización escolar a través de las emociones en la etapa de Educación Infantil. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 8848-8869. El primero se trata del “**Programa de Educación Emocional de 3 a 6 años**” de López Cassà y Bisquerra, R. (2010). Este tiene como objetivos principales que aprendan a

expresar emociones y sentimientos, Y A buscar alternativas ante el conflicto. Está dividido en cinco bloques temáticos y ofrece en cada uno de ellos seis actividades.

**”Aprendiendo a sentir”** de Ortega (2017), es el segundo programa propuesto. Este busca que los niños adquieran conciencia y regulación emocional y reconocimiento de las emociones en sus iguales. Logrando de esta forma mejorar las relaciones sociales del alumnado, ofreciendo un total de 12 actividades para ello. **“Siento, me muevo y expreso”**, por su parte, trabaja las emociones a través de la expresión corporal. Con este programa se busca identificar y vivir las distintas emociones, pudiendo expresarlas a través del movimiento. En este proyecto está muy presente el arte, fomentando la competencia musical, la plástica y el lenguaje literario. Ineverycrea.net (2015)

Andrés Vilorio, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, (10), 107-124 nombra distintos ejemplos de programas para el alumnado de niveles iniciales. Estos son:

**El programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)** de M.I Monjas (1993) tiene como objetivo principal promover la competencia social en niños fomentando las relaciones positivas tanto con iguales como con adultos. Está pensado principalmente para niños en riesgo de exclusión, que suelen ser rechazados o que puedan beneficiarse para un mejor ajuste personal.

También nombra el **“Programa de reforzamiento en las habilidades sociales, autoestima y resolución de problemas”** de Antonio Vallés Arándiga (1994), con el objetivo de que el alumnado aprenda a convivir, a ser persona y a resolver los problemas que le plantea su autoconcepto y las relaciones sociales con el resto.

**“Sentir y pensar. Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años”** de Begoña Ybarrola (2001), persigue que el alumnado sea sano en el ámbito emocional, que consigan expresión y regulación emocional, que tengan la habilidad de resolver conflictos...

La revista termina nombrando el programa “**S.Le.L.E: Siendo inteligentes con las emociones**” de Antonio Vallés Arándiga (2000), el cual pretende que adquieran un buen desarrollo de la inteligencia emocional ya que les facilitará los problemas y dificultades de la vida diaria en el centro escolar.

#### **1.4. Especificidades de la Educación Emocional a niños y niñas con necesidades educativas especiales**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) determina, en el artículo 73, que el alumnado con necesidades educativas especiales es “aquel que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo”.

En un modelo inclusivo de escuela, la educación emocional se centra en dar respuesta a las distintas necesidades del alumnado, basándose en la prevención efectiva y en el desarrollo de competencias socio-emocionales, centrándose en la disminución de los factores de riesgo y en la potenciación de los factores protectores (Bisquerra, R. 2012). Consiste en pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Es decir, transmitir contenido tanto teórico como práctico sobre las emociones y desarrollar las competencias sociales y emocionales en el alumnado.

Tal y como recoge Rodicio, C. I. F. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación educativa*, (21) un desarrollo de la inteligencia emocional, de las habilidades que tiene una persona para relacionarse de forma eficaz consigo mismo y con su familia, compañeros, docentes u otros individuos de su alrededor, es esencial para cualquier niño o niña, pero aún más importante para niños que presentan necesidades concretas.



El alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) o con dificultades de aprendizaje (DIA) tienen más probabilidades de padecer algún trastorno de tipo emocional, como los trastornos de ansiedad o los trastornos del estado de ánimo (Aires et al., 2015).

Estos problemas internalizados (ansiedad, depresión, aislamiento social y somatizaciones) que sufren los estudiantes se producen debido a que tienen dificultades para regular sus estados cognitivos y emocionales (Lozano et al., 2011). También hay problemas externalizados (formas de conducta agresiva, trastorno desafiante y oposicionista, etc.), que surgen por un bajo nivel de autocontrol y autorregulación y en consecuencia tienen dificultades para regular sus expresiones emocionales y manejar sus conductas (Lozano et al., 2011).

Según Aranda (2002), los niños con algún tipo de discapacidad o patología, ante el contexto en el que se encuentran, suelen presentar algunos problemas emocionales, como el sentimiento de fracaso ante sí mismo por la dificultad presentada a la hora de hacer tareas, lo cual provoca un sentimiento de pasividad, solitaria, hipersensibilidad, independencia, inseguridad, tristeza, etc. Purkey (1970: 56) dice “el alumno ante el fracaso alimenta actitudes negativas hacia sí mismo y hacia sus condiciones intelectuales, se siente incómodo, no está integrado en el grupo de iguales y resulta inadaptado”. Por lo que supone un reto para los maestros/as intentar cambiar esta situación, adaptando todo lo posible cada aspecto a las necesidades de cada individuo y educando para que sean fuertes emocionalmente, siendo capaces de gestionar solos y solas todo tipo de situaciones y emociones.

Una técnica recomendada para trabajar en el aula estos problemas emocionales es la intervención cognitivo-conductual, la cual engloba programas de E.E., entrenamiento en resolución de problemas, programas de entrenamiento en habilidades sociales y programas de actividades agradables (Aires et al., 2015).

Dicho todo lo anterior, la educación emocional tiene un papel fundamental para ayudar a personas con diversidad funcional, especialmente al enfrentar situaciones como los prejuicios de la sociedad hacia este colectivo debido a la falta de información, la discriminación, la exclusión social, etcétera. Resulta imprescindible trabajar con este colectivo sobre cómo regular sus emociones, mejorar su autoestima y motivación. Además,

con la implementación de la educación emocional en el aula, se fomenta el desarrollo de la empatía hacia personas con diversidad funcional (Moreno y Villalba, 2019).

### **1.5. Rol del docente en la Educación Emocional**

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) consideran necesario que los educadores además de transmitir contenidos académicos, eduquen emocionalmente para promover habilidades emocionales y afectivas en el alumnado, enseñándoles a usar las mismas de forma inteligente. Esto es apoyado por Signes et al. (2014), quienes aportan que un docente que no comprende sus propios estados emocionales, tendrá dificultad para entender las emociones de los niños y niñas y por consiguiente, para abordar algunos estados de ánimo. Por lo que la forma de gestión emocional de un aula está directamente ligada al desarrollo profesional docente y a sus rasgos de personalidad. En este contexto, la educación emocional parte del rol del educador, quien debe ser capaz de identificar sus propias emociones y proporcionar modelos adecuados para su expresión, sobre todo cuando intervienen emociones que pueden causar consecuencias negativas. Este tipo de formación puede considerarse un tipo de prevención inespecífica, sobre todo en ocasiones de estrés, depresión o conflictos interpersonales, a la vez que permite mejorar el desarrollo personal (Ibarrola, 2003, citado en de Souza, 2012).

Según la psiquiatra Amanda Céspedes (2008), un/una docente debe poseer las siguientes características si quiere llevar a cabo una Educación Emocional afectiva:

- Ausencia de psicopatologías y un equilibrio psicológico razonable.
- Habilidades efectivas para el manejo y resolución de conflictos.
- Un conocimiento intuitivo o informado sobre las etapas de desarrollo infantil.
- Comunicación afectiva y efectiva.
- Permanente y verdadero trabajo de autoconocimiento.
- Consciencia de la importancia de crear ambientes emocionalmente seguros en el desarrollo afectivo de los niños.
- Una reflexión crítica constante sobre su propia actividad docente.

Juan Cassasus (2017) realizó un estudio en el que dejó ver la vital importancia de las interacciones entre el alumnado y los maestros. Los resultados de dicho estudio mostraron

que un estudiante desatendido emocional y afectivamente tiende a mostrar actitudes de violencia y adopta comportamientos agresivos los cuales perjudican tanto el aprendizaje como su desarrollo emocional. Por ello es esencial que las familias y los docentes se centren en desarrollar sus propias competencias emocionales, ya que tanto sus actitudes como la forma de intervenir con ellos tiene mucha repercusión en la formación de los más pequeños.

Tal y como se nombra en García, M. V. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 4(2), 0., desde siempre la figura del maestro ha sido la de referencia para todo el alumnado, por lo que la forma en la que este maneje sus emociones será un modelo a seguir para ellos y ellas, de ahí la importancia de su formación y actuación docente. El docente debe ser un mediador de las habilidades emocionales en el alumnado. Este tiene el papel de planificar, elegir y mostrar al estudiante los estímulos que modifiquen su trayectoria emocional, promoviendo su bienestar y desarrollando su capacidad de regulación emocional.

El trabajo del docente no solo consiste en la transmisión de conocimientos teóricos, ni en educar de manera segmentada por partes, sino en abarcar en su totalidad al alumnado. Muchos estudios han demostrado cómo el rol del educador/a de infantil tiene que centrarse en un enfoque global e integral, donde el enfoque afectivo incide en el desarrollo de habilidades para la vida siendo toda la comunidad educativa partícipe de todo el proceso (Zapata & Ceballos, 2010).

Se habla mucho de la escasa formación del docente en este ámbito, pero realmente, existen numerosos programas de EE para desarrollar la misma en el alumnado, pero no se encuentra tal número disponible que oriente a los y las docentes en el desarrollo de sus propias competencias emocionales, algo esencial para que posteriormente puedan ser capaces de guiar a sus estudiantes en la educación de sus emociones.

En González, E. T., Vacas, E. M. C., González, M. D. C. T., & Lorenzo, C. M. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 226-244., se muestra una encuesta realizada a distintos docentes donde cerca del 20% considera poco relevante trabajar las emociones en el aula y un porcentaje muy parecido cree que agregar un bloque de educación emocional al currículum de educación infantil no es necesario. Dicho estudio ha llegado a la conclusión de que quizá este desinterés ha podido ser generado porque muchos docentes ven el desarrollo

emocional como responsabilidad únicamente de las familias o que consideran que el alumnado todavía es muy pequeño para trabajar dicho aspecto.

Además, la mitad de los encuestados afirman no haber recibido apenas formación sobre este tema, debido a la ausencia de esta temática en los planes de estudios del grado y por ello, muchos/as no se ven capaces de implementar en sus aulas la Educación Emocional.

Martínez (2007) defiende que los sentimientos del alumnado están muy ligados e influenciados por la manera en la que sus maestros les tratan. La capacidad de estos para identificar, entender y regular las emociones es fundamental, ya que estas habilidades impactan en los procesos de aprendizaje y en la salud mental y emocional de cada niño/a. Por lo que hay que estar en constante reflexión y revisión de la propia actividad docente, para buscar siempre la mejora y el bienestar de los más pequeños.

La revista “Efectos de la educación emocional del docente en el clima social del aula”, recoge como afirma Bono (2010) que la percepción que tienen los estudiantes sobre el aula como un contexto ideal para el aprendizaje está directamente ligado al impacto motivacional generado por la actuación docente y por sus estrategias utilizadas. Se defiende que el desempeño de los docentes en clase ayuda a activar y sostener la motivación de los alumnos/as y por lo tanto, proporciona mayores oportunidades para adquirir saberes disciplinares. El clima social creado por los docentes influye en el afianzamiento de su autoestima y autoconfianza, motivando al alumnado a realizar tareas complejas, reconociendo sus logros y ayudándoles a ver los fracasos como oportunidades de aprendizaje. Los niños y niñas dan mucha importancia a los aspectos afectivos del docente y a las oportunidades de establecer relaciones interpersonales con ellos dentro del aula (González Rodríguez, Díez López, López Gaviño y Román Rodríguez, 2010).

## **CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO**

### **2.1. Problema y Objetivos de Investigación**

**Problema de investigación:** ¿Cómo transcurre la Educación Emocional de los niños con necesidades educativas especiales en Educación Infantil?

#### **Objetivo general**

Caracterizar cómo se lleva a cabo la educación emocional en el contexto de la educación especial dentro de la etapa de educación infantil.

#### **Objetivos específicos**

1. Analizar la autoevaluación de los maestros y maestras en torno a la práctica de la Educación Emocional.
2. Identificar las acciones del docente en las clases, que tributan a la Educación Emocional y los posibles déficit o dificultades.
3. Detectar las posibles convergencias y divergencias entre la autovaloración del docente y sus prácticas en Educación Emocional.

### **2.2. Descripción de la muestra**

Vamos a estudiar a las tres maestras de Educación Infantil de un colegio de Educación Especial de la provincia de Zaragoza. A continuación, ofrecemos detalles sobre la caracterización de los sujetos que identificamos con la sigla y números M-1, M- 2 y M- 3.

#### **Maestra 1 (M-1)**

- Edad: 30 años.
- Años de experiencia: 6 años en centros de Educación Especial.
- Formación académica: estudió Magisterio en Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica.
- Formación en Educación Emocional: no tiene ningún tipo de formación en este ámbito.
- Lecturas relacionadas: ha leído el libro de “Inteligencia Emocional” de Daniel Goleman.

- Actuación: inicialmente muestra curiosidad por la investigación, preguntando qué aspectos van a ser observados, de los cuales no puede tener constancia para que no influyan en su actuación. Por lo que al principio actúa de una forma forzada pero, finalmente, se deja llevar y realiza su práctica educativa de manera natural, lo cual facilita la observación.

#### Maestra 2 (M-2)

- Edad: 38 años.
- Años de experiencia: 10 años de experiencia en total, 4 años en centros ordinarios y 6 años en centros de Educación Especial.
- Formación académica: estudió Magisterio en Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica y años más tarde, se sacó online la mención de Audición y Lenguaje.
- Formación en Educación Emocional: no tiene formación en este tema pero hizo un curso de literatura infantil, donde trataron cómo llevar la educación emocional a las aulas, a través de los cuentos.
- Lecturas relacionadas: no ha leído ningún libro relacionado con este tema, pero sí que ha leído algún artículo que le ha parecido interesante sobre el mismo.
- Actuación: al comentarle si quiere colaborar en esta investigación, no duda en participar en ella. Se muestra espontánea y actúa de la misma manera cuando es observada como cuando no, lo cual garantiza que los datos tomados son fidedignos.

#### Maestra 3 (M-3)

- Edad: 40 años.
- Años de experiencia: 12 años de experiencia en total, 8 años en centros ordinarios y 4 en centros de Educación Especial.
- Formación académica: estudió Magisterio en Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica.
- Formación en Educación Emocional: no tiene ningún tipo de formación en este ámbito.

- Lecturas relacionadas: no ha leído nada relacionado con la Educación Emocional.
- Actuación: esta maestra se ofrece voluntariamente al escuchar la propuesta realizada a las otras dos maestras. Por lo que se muestra colaborativa y dispuesta a proporcionar toda la información necesaria.

### 2.3. Indicadores de análisis

Para llevar a cabo esta investigación, se han tenido en cuenta siete indicadores que deben estar presentes para que exista una favorable Educación Emocional. La presencia de todos ellos, garantiza un éxito en el desarrollo integral del alumnado.

- **Expresión emocional**, este es el proceso por el cual las personas comunican sus sentimientos y estados internos, ya sea de forma verbal o no verbal.
- **Atención y validación de emociones**, consiste en escuchar de forma activa y mostrar empatía hacia lo que los demás están sintiendo, sin juzgar ni minimizar sus emociones.
- **Contacto emocional**, consiste en la forma de relacionarte con las personas y la conexión que se crea con ellas, con el objetivo de promover relaciones más empáticas y cercanas.
- **Refuerzo positivo**, se basa en elogiar un comportamiento deseado para aumentar la probabilidad de que este se repita en futuras ocasiones.
- **Implicación**, es el grado de participación o nivel de compromiso en una actividad, en este caso, en la práctica educativa.
- **Reparación emocional**, consiste en un conjunto de acciones que tienen como objetivo gestionar adecuadamente las emociones para funcionar a partir de la información que ofrecen y experimentar bienestar psicológico.
- **Modelo del docente**, es el conjunto de actitudes, prácticas y creencias que guían la forma de actuar y enseñar de los maestros dentro del aula.

### 2.4. Método y técnicas de investigación empleadas

Esta investigación se lleva a cabo a través de la metodología de la **investigación cualitativa**, caracterizada por el estudio fenomenológico, centrado en la indagación y análisis

de la subjetividad (creencias, vivencias) de los sujetos investigados. De este modo, se presenta un diseño de investigación flexible y reflexivo, que sobre la base de indicadores teóricos, previamente establecidos, obtiene información que contribuye a la reafirmación y creación de nuevos indicadores.

El método a utilizar es el **estudio de caso múltiple**, en el cual parte de un mismo objeto de investigación para distintos sujetos. De esta forma se busca que los datos únicos aportados por cada uno/a, desde su experiencia, tenga un aporte relevante a la investigación, dado que cada docente es, piensa, siente y actúa de forma distinta. La muestra, como ya he comentado en apartados anteriores, está conformada por tres maestras de educación infantil de un colegio de Educación Especial.

Para la obtención de la información del marco teórico se ha utilizado la **revisión sistemática**. Recopilando y proporcionando un resumen sobre el tema a investigar: la Educación Emocional.

En cuanto a las técnicas de recogida de información empleadas, cabe destacar dos.

- La **observación**, en este proceso los sujetos de la muestra saben que van a ser observados pero no qué aspectos se les va a tener en cuenta. Consiste en ir anotando, conforme van sucediendo, los datos relevantes para la investigación.
- La **escala valorativa**, consiste en un conjunto de criterios específicos que permiten valorar el nivel de presencia de distintos indicadores. Esta es rellenada por los propios sujetos de las muestras y deben responder conforme crean que cumplan los mismos.

## **2.5. El procedimiento de investigación por etapas**

Podemos dividir la presente investigación en cuatro etapas diferentes.

- Primera etapa: **búsqueda de información**. En primer lugar, se ha realizado una búsqueda exhaustiva de información relacionada con el tema elegido. Para ello hemos leído y comparado una gran cantidad de documentos científicos relevantes para poder seleccionar la información que más se ajusta a la investigación.



- Segunda etapa: **observación**. Una vez leída la información relacionada con el tema, pasamos a especificar qué indicadores y subindicadores van a ser observados en la práctica de las distintas maestras. Concluido esto, pasamos a la acción, realizando las observaciones a tres maestras en cinco momentos distintos para que no interviniera ningún tipo de sesgo.
- Tercera etapa: **escala valorativa**. Al terminar con la observación, facilitamos a las maestras la escala valorativa. Esto no se realizó de manera previa a la observación para que no influyera en su forma de actuar, ya que es conveniente que no sepan los aspectos a observar. Por lo que dichas docentes ya podían rellenar la escala valorativa basándose en la imagen que tienen de ellas mismas en su práctica educativa.
- Cuarta etapa: **comparación y análisis de los resultados**. Para finalizar, una vez las maestras nos entregaron las escalas rellenas, pudimos pasar a la comparación y análisis de los resultados. En esta etapa, comparamos la puesta en práctica de educación emocional de las tres docentes con la imagen que tienen de ellas mismas en dicho ámbito, para ver si coincidía. De ahí, pudimos sacar una serie de conclusiones.

### **CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En este acápite vamos a realizar un análisis cualitativo de los indicadores y subindicadores que nos planteamos en la investigación, a partir de los resultados obtenidos en la escala valorativa aplicada a las maestras y en las observaciones realizadas de sus prácticas.

El análisis de cada uno de los indicadores se iniciará con el procesamiento e interpretación de los datos aportados por las maestras en las escalas valorativas. Estos datos dan cuenta de cómo se perciben las maestras con relación a los diferentes subindicadores de la investigación. A continuación, se procederá al análisis de los datos obtenidos en las observaciones realizadas y a la comparación de estos con los datos de las escalas. De esta manera, profundizamos en los puntos de convergencia y divergencia entre el imaginario de las maestras y lo que éstas expresan en la práctica educativa.

Durante el análisis de los resultados, las respuestas relativas a “nunca” serán consideradas como “déficit” por la no aparición o manifestación de los indicadores, las respuestas relativas a “a veces” serán consideradas como una frecuencia media de aparición o manifestación de los indicadores, y las respuestas que expresan “muchas veces” o “siempre” indicarán una frecuencia alta de manifestación de los indicadores en la práctica.

Para fundamentar el análisis de los resultados, se hará referencia a algunas de las frases más significativas expresadas por los sujetos.

#### **3.1 Expresión emocional**

Este indicador hace referencia a la capacidad de las maestras investigadas para fomentar la expresión de las emociones en la clase. No sólo se refiere a que el alumnado ponga palabras y exprese sus emociones y sentimientos, sino también a la expresión de las propias emociones vivenciadas por las maestras en el desempeño de la labor educativa, algo muy significativo, en tanto hace referencia al ofrecimiento de un modelo de expresión emocional que los niños y las niñas pueden aprender e internalizar por la vía de la imitación. El aprender a expresar las emociones evita que los niños y las niñas nieguen o repriman sus estados afectivos y emocionales, facilita que puedan hablar libremente de ellos, comunicándose con el docente y con sus iguales, todo lo cual contribuye a que sus procesos emocionales puedan ser validados en el contexto educativo. Lo contrario, fomenta un

ambiente psicológico negativo, en el que predomina la negación de lo sentido, a modo de tabú, y se promueve inconscientemente la fragmentación entre lo cognitivo y lo afectivo en la interacción con “los otros”.

Con relación a este indicador, en el estudio de casos encontramos que, de modo general, las tres maestras son conscientes de su importancia, por lo que **realizan acciones para facilitar la expresión emocional durante el trabajo educativo**, con una frecuencia entre media y alta. En las observaciones realizadas hemos constatado que, en efecto, las tres maestras facilitan la expresión emocional. No obstante, se perciben algunos déficits en dicho ámbito. Esta conclusión se detalla a continuación, en el análisis de los subindicadores de la expresión emocional que consideramos en la investigación.

En la escala valorativa, dos de las maestras plantean que **hablan de las emociones en las clases** muchas veces y la otra refiere hacerlo a veces. En las observaciones hemos podido constatar que, dos de las maestras hablan de las emociones en las clases con una frecuencia media, mientras que la otra maestra lo hace con una frecuencia alta. Comparando estos resultados, vemos como las percepciones de las maestras con relación a la frecuencia de realización de estas acciones no se ajusta a lo observado, aunque de modo general se observa la presencia del subindicador.

Con relación a ello, por ejemplo, una de las maestras expresa en la clase frases como: “Es muy importante la calma para poder trabajar bien”, “hoy noto mucha alegría en clase”, “¿cuántas emociones conocéis?”. De modo similar, otra nombra las emociones existentes y hace hincapié en que pueden sentir varias emociones a la vez, mientras la otra pregunta al alumnado: “cómo se sienten”, y al ver que hay respuestas diversas, explica el amplio rango de emociones existentes (alegría, tristeza, enfado, etc). De esta manera, las maestras validan las emociones de los niños y las niñas durante la clase, fomentando que se expresen y acepten con naturalidad y autenticidad.

Las tres maestras refieren en la escala valorativa que habitualmente **ponen nombre a las emociones** que van surgiendo en el aula. Esto pudo confirmarse en las observaciones realizadas, en las que constatamos que con una frecuencia alta todas las maestras son capaces de poner nombre a las emociones que van surgiendo. Por ejemplo, una de las maestras, al ver que un niño le quita el juguete a otro y éste comienza a gritar y a cruzarse de brazos, le dice: “estás enfadado porque te ha quitado el juguete, ¿verdad?”. En otra ocasión durante la hora

de música, una alumna que es muy sensible al ruido comienza a gritar y a taparse los oídos, ante lo cual se le acerca diciéndole: “no pasa nada, solo estás nerviosa por el ruido”. Otra de las maestras, se dirige a una niña que empieza a patalear y a gritar porque quiere jugar con las muñecas en vez de realizar una actividad plástica, y le dice: “estás enfadada porque no te dejo la muñeca, vamos a hacer la actividad y luego juegas”. Y también cuando acude una niña llorando a ella porque no le dejan jugar, plantea: “¿lloras porque estás triste? ¿Qué ha pasado?”. Otra maestra durante la asamblea, le dice a un niño que no para de moverse, levantarse y tirarse al suelo: “igual estás un poco nervioso, ¿quieres que te ayude a calmarte antes de empezar?”. Pone nombre a las emociones, también, cuando una niña da una patada a los juguetes porque quiere seguir jugando tras el juego libre y se niega a pasar a otra actividad: “estás enfadada porque quieres jugar más pero ahora no toca eso, luego jugamos otro ratito”.

Por otra parte, dos de las maestras expresan en la escala valorativa que muchas veces **ofrecen estimulación verbal para que los niños y las niñas expresen cómo se sienten a través de un diálogo abierto**, y la otra considera que lo hace a veces. En las observaciones confirmamos que esto es así. Por ejemplo, una de las maestras pregunta a los alumnos en la hora de la asamblea cómo se sienten ese día, y si quieren les concede la oportunidad de expresar los desencadenantes de esa emoción. Además, cuando los ve actuando de una forma inusual, les pregunta: “¿Te pasa algo?”, “¿necesitas algo? Otra maestra utiliza también la asamblea, como momento idóneo para preguntar al alumnado sobre las emociones que vivencian ese día, dejando libertad para expresar los por qué de estas emociones si lo desean. Otra maestra, al entrar a clase suele preguntar: “¿cómo están hoy mis chicos?” “¿Estáis contentos por venir al cole?”; y al notar a un niño cansado y menos activo de lo que suele estar, le realiza preguntas como: “cuéntame, ¿qué te pasa?, ¿has dormido mal?”.

Asociado a ello, dos de las maestras consideran muy importante la **anticipación** en su alumnado mediante pictogramas con las acciones que van a suceder a lo largo de la jornada escolar para aportar calma y seguridad, y eso se pudo observar en muchas ocasiones, la tercera maestra también les anticipa, pero tan solo algunas veces. Una de las primeras mencionadas, al iniciar la mañana, todos los días coloca las actividades a realizar hasta la hora del recreo de una forma muy visual, con pictogramas. Además, repite esta acción al volver del recreo para colocar las restantes hasta que sea la hora de ir a casa/comedor. La otra

docente le va diciendo al alumnado las distintas acciones y ellos son los que colocan el pictogramas que concuerde para que sean conscientes de todo lo que van a realizar ese día y su orden. Al igual que la otra maestra, colocan todos hasta la hora del recreo y una vez suben de este colocan los restantes, realizando esto diariamente. Y, la última, no anticipa al alumnado toda la secuencia a seguir durante la jornada escolar pero sí en ocasiones puntuales, por ejemplo cuando van a preguntar el menú del día a las cocineras del comedor les señala el pictogramas de dicho lugar.

Por otra parte, dos de las maestras refieren en la escala que con frecuencia alta facilitan que los niños y las niñas puedan **hablar sobre los problemas o conflictos que surgen en la relación con sus iguales, y sus posibles soluciones**. Mientras, la otra maestra cree que lo cumple con una frecuencia media.

A la hora de solucionar los conflictos que habitualmente ocurren en la interacción, las observaciones muestran que, en general, las maestras son capaces de hablar sobre los problemas que surgen en la relación con los iguales, y sus posibles soluciones. Dos de ellas lo hacen con una frecuencia alta. Por ejemplo, en el momento de la asamblea, una niña pega fuertemente en el brazo al de su derecha. La maestra le dice: “¿por qué has hecho eso? Pídele perdón, etc”. En otra ocasión, dos alumnos se pelean en el recreo y al subir, esta misma maestra sienta a todo el alumnado en círculo para hablar y buscar posibles soluciones entre todos y todas. Mientras, se observa como otra maestra pregunta a un alumno que empuja a otro: “¿qué ha pasado?”, “¿por qué has actuado así?”. Otra escena similar se produce en la hora de psicomotricidad, cuando dos alumnos se pelean entre sí porque quieren saltar en la cama elástica pero solo hay una. La maestra plantea: “Podéis saltar los dos juntos a la vez o dejar que uno salte primero y cuando termine, salta el otro. Pero eso sí, tenéis que poneros de acuerdo y si no lo hacéis ninguno de los dos podrá saltar”.

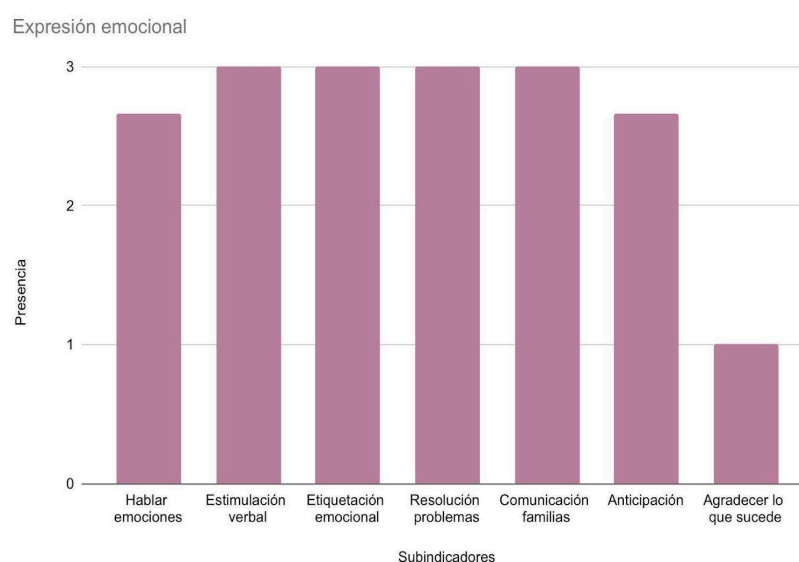
Por último, las tres docentes en la escala valorativa coinciden en que frecuentemente **establecen comunicación emocional con las familias**, acerca de los contenidos socioafectivos que emergen en la interacción cotidiana. Con relación a ello, las observaciones nos permiten afirmar que todas ellas presentan una frecuencia muy alta de comunicación con las familias del alumnado. Esto se ha podido observar en situaciones como por ejemplo cuando un niño falta a clase y la maestra se pone en contacto con la familia para saber su estado, si necesitaban algo, etc. Además, se comunica con las familias diariamente de manera

online ya que todo su alumnado se queda en el comedor por lo que no coincide con los familiares cuando les vienen a recoger. Otra de las maestras, también se comunica con una familia por la App “Micole” para saber el estado de un alumno, utilizando dicha App en numerosas ocasiones con todas las familias. Los padres le comparten tanto fotos como videos para que los muestre a toda la clase. Un día observamos como un padre le envía un video teatralizado con una marioneta ya que es actor y en el vídeo aparecía su hijo, alumno de dicha clase. Otra maestra, a la salida del colegio habla todos los días con las familias sobre cómo ha ido el día, incidiendo en aspectos que hayan pasado más significativos. Además, al notar a un alumno más alterado de lo normal, le escribe un correo a la familia para saber si ha dormido bien o si ha ocurrido algo antes de ir al cole, por lo que mantiene una notable comunicación con ellos tanto de forma presencial como telemática. Y, al igual que la otra maestra, también utiliza la App de “Mi cole”, donde manda imágenes de lo realizado cada día, acompañado de una pequeña explicación.

A diferencia de lo anterior, con relación a **agradecer y compartir en voz alta las cosas buenas que les ocurren**, no se observa coincidencia entre las percepciones de las maestras reportadas en la escala valorativa y los datos de las observaciones. Dos de las docentes aseguran que muchas lo hacen y otra dice hacerlo en algunas ocasiones. Pero no observamos acciones que den cuenta de la presencia de este subindicador de expresión emocional.

### Análisis global del indicador

El análisis global de la muestra en relación a este indicador revela los resultados que se muestran en el siguiente gráfico.



Tal y como hemos podido comprobar, en el ámbito de expresión emocional se constata equilibrio entre la imagen que tienen las maestras sobre sí mismas y lo que manifiestan en la práctica educativa, excepto con relación a uno de los subindicadores. En general, las maestras no suelen dedicar algún momento del día para la expresión de las emociones agradables, asociadas a las actividades y todo lo bueno que les pasa, en los que observamos un déficit del cual no son conscientes.

Resulta significativo el resultado encontrado, en tanto es fundamental trabajar la expresión emocional desde etapas tempranas para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Los docentes tienen un papel crucial ya que deben fomentar un ambiente donde se sientan seguros para expresar libremente cómo se sienten, lo cual ayudará a que establezcan relaciones positivas con su entorno.

### **3.2 Atención y validación de emociones**

Este indicador hace referencia a la capacidad de las docentes investigadas para escuchar de forma activa y mostrar empatía hacia lo que los demás están sintiendo, sin juzgar ni minimizar sus emociones. La atención y validación de emociones impacta positivamente en la autoestima, habilidades sociales, rendimiento académico y comportamiento general del alumnado, de ahí su gran importancia. Lo contrario, fomenta un ambiente inseguro con sentimientos de aislamiento y falta de apoyo, dificultades sociales y baja autoestima, entre muchos otros factores.

Con relación a este indicador, en el estudio de casos encontramos que, las tres maestras son conocedoras de la gran importancia de que esté presente en sus aulas, por lo que todas refieren que **realizan acciones para facilitar la atención y validación de emociones**, con una frecuencia alta. En las observaciones llevadas a cabo, hemos comprobado que, todas ellas atienden y validan las emociones de su alumnado, sin observar ningún tipo de déficit en dicho ámbito. A continuación, se muestra un análisis de los subindicadores de la atención y validación de emociones que consideramos en la investigación.

En la escala valorativa, las tres maestras plantean que realizan una **escucha activa de emociones, necesidades o intereses**, en muchas ocasiones. En las observaciones hemos

podido afirmar que las tres lo realizan con una frecuencia alta, por lo que hay un equilibrio entre sus percepciones y su práctica educativa.

Con relación a ello, una de las docentes, escucha a su alumnado y ofrece distintas respuestas en situaciones en las que le expresan “me duele”, “quiero”, “a mí me gustaría”. La segunda maestra, lo demuestra en varias ocasiones, como por ejemplo cuando una niña se quita el zapato y el calcetín poniendo cara de dolor y la maestra se le acerca diciendo: “¿te duele?, ¿quieres que te ponga una tirita para que no te roce?”. En otra ocasión, tras la sesión de psicomotricidad, un alumno necesita ayuda para ponerse las zapatillas y se le acerca pidiendo “ayuda” y esta maestra no duda en echarle una mano. La tercera docente, ve que una de sus alumnas se muestra cansada y un poco enferma, al verla así le deja tumbarse en una colchoneta y que se quede dormida hasta que lleguen sus familiares, en lugar de obligar a que continúe con las actividades hasta entonces. Además, en otra ocasión, al bajar del todo las persianas, una alumna le dice que está asustada por la oscuridad, entonces la maestra las sube para que no pase miedo y adapta la actividad.

Las tres maestras refieren en la escala valorativa que muchas veces se muestran **flexibles** al modificar las actividades previstas cuando su alumnado lo demanda a través de sus acciones. Esto pudo confirmarse en las observaciones realizadas, en las que constatamos que con una frecuencia alta todas las docentes se muestran flexibles cuando el alumnado lo demanda. Por ejemplo, una de ellas, al ver que un alumno se muestra cansado y estar prevista una actividad matemática, la cual requiere de un gran esfuerzo mental, decide posponer para el día siguiente y realizar una actividad plástica con la que suelen disfrutar mucho y tan solo necesitan dejarse llevar y crear libremente. Su alumnado se caracteriza por tener una gran cantidad de energía, la cual necesitan descargar, por lo que la sesión de psicomotricidad les beneficia mucho. Es por ello que, tras dicha clase, está prevista una actividad de lectoescritura, pero al ver que necesitan más tiempo de ejercicio físico, debido al nerviosísimo existente, decide quedarse esa hora en el gimnasio. A otra de las maestras, también le toca realizar actividades de lectoescritura, pero al ver al alumnado disperso y nervioso opta por sentar a todos en el rincón de la calma y les deja manipular los objetos disponibles en dicho rincón. Además, a última hora les nota muy cansados y decide preguntarles qué les apetece hacer, en vez de realizar lo previsto. La otra maestra, quiere realizar una actividad corta antes del almuerzo, pero al ver que una de las alumnas se levanta constantemente a coger su bocadillo porque tiene hambre, decide adelantar unos minutos el



tiempo del almuerzo, ya que sino no va a estar concentrada en la actividad. En otra ocasión, tiene programado realizar actividades más calmadas y que requieren más concentración, pero al ver que están muy movidos, toma la decisión de realizar actividades más activas y posponer el resto. De esta manera, las tres maestras muestran flexibilidad total a la hora de la realización de las actividades, priorizando en todo momento el estado emocional del alumnado.

Por otra parte, las tres maestras expresan en la escala valorativa que en muchas ocasiones **se interesan por los gustos e intereses del alumnado**. En las observaciones confirmamos que esto se cumple. Por ejemplo, una de las docentes a la hora de realizar una manualidad les pregunta "¿cómo os gusta más pintar, con acuarelas, con pintura de dedos, con plastidecor, etc? Su respuesta es la elegida para realizar la misma. Además, les pregunta cuál es su canción favorita para añadir las y reproducirlas en la asamblea. Otra de las docentes, ha puesto los nombres de los diferentes personajes de Mario Bros a las actividades. Así, asocian que cuando toca mates viene Peach, en el taller de cocina Luigi, etc, mostrando y colgando una gran foto de los mismos durante dicha actividad. Además, muchos días cuando se les nota cansados durante la última media hora, les deja juego libre y les pone de fondo las canciones que más les gustan, preguntadas previamente tanto a ellos como a sus familias. En cuanto a la tercera maestra, a uno de sus alumnos le gusta mucho una canción de "buenos días", al pedírsela en varias ocasiones, la tutora ha decidido añadirla al repertorio ya existente para que pueda reproducirla los días que desee. Además, un interés común de todos ellos son los dinosaurios, por lo que ha impreso imágenes de los mismos para trabajarlos con ellos y colgarlas en la pared del aula. Mediante todas estas acciones, se demuestra que todas ellas se interesan por los gustos e intereses de sus alumnos y los tienen muy en cuenta.

Con respecto a la **individualización**, las tres maestras refieren en la escala valorativa que, muchas veces, trabajan de forma individualizada en función de las necesidades emocionales de cada uno. En las observaciones hemos podido afirmar que las tres lo realizan con una frecuencia alta, por lo que hay un equilibrio entre sus percepciones y su práctica educativa. Por ejemplo, una de las maestras adapta todas y cada una de las actividades en función de la capacidad cognitiva, de frustración, de espera, de regulación emocional, de gestión de situaciones, etc, que posee cada uno/a. Otra maestra realiza actividades más cortas o más largas en función del alumno y su gestión de la espera, frustración, dificultad, etc. Es decir, todos/as realizan el mismo tipo de actividad pero cada uno/a adaptada a sus

características. Y la restante, lo hace continuamente ya que unos necesitan más atención y supervisión en las tareas, mientras otros prefieren más autonomía. Unos necesitan un reconocimiento constante, mientras que otros no lo demandan constantemente. Por lo que, podemos constatar que la individualización está más que presente en las tres aulas.

Por otra parte, todas ellas expresan en la escala valorativa que en muchas ocasiones **validan las emociones** expresadas por sus alumnos/as. Las observaciones muestran que esto se cumple con una frecuencia alta en todas ellas. Por ejemplo, el alumno de una de las maestras se pone a llorar porque quiere estar con su madre e ir a casa, la docente se acerca a él, intentándolo calmar y le dice: "entiendo que estés triste, no pasa nada por llorar". En la situación que he comentado en párrafos anteriores de que una niña se asusta por la oscuridad, la maestra le comenta que muchos niños le temen a la oscuridad, que es algo normal y que van a superar juntas dicho miedo. Con respecto a otra de las maestras, una alumna le dice "estoy enfadada porque quiero jugar y no me dejas". Ella le apoya diciendo que siente mucho que se sienta así y que lo entiende pero que ahora no es tiempo de jugar sino de trabajar y que más tarde podrá hacerlo. También, otra niña se pone a llorar porque se le ha caído el almuerzo al suelo: "entiendo que te da rabia porque sé que tienes mucha hambre, te puedo dar del mío". Y, por último, la otra docente tiene en clase a un alumno que no soporta las texturas a la hora de comer, pero poco a poco le están introduciendo distintos alimentos, pero este pone cara de asco y se suele quejar: "sé que no te gusta y te da asco, pero lo hago por ti, come solo un poquito más y lo dejamos por hoy" En otra ocasión, al poner música todos/as se ponen enseguida a bailar salvo una de las alumnas, que se queda en la silla tapándose la cara. La maestra se le acerca: "¿te da vergüenza? Si no quieres bailar no pasa nada, no tienes por qué hacerlo. Si te apetece podemos bailar juntas de la mano, ¿quieres?"

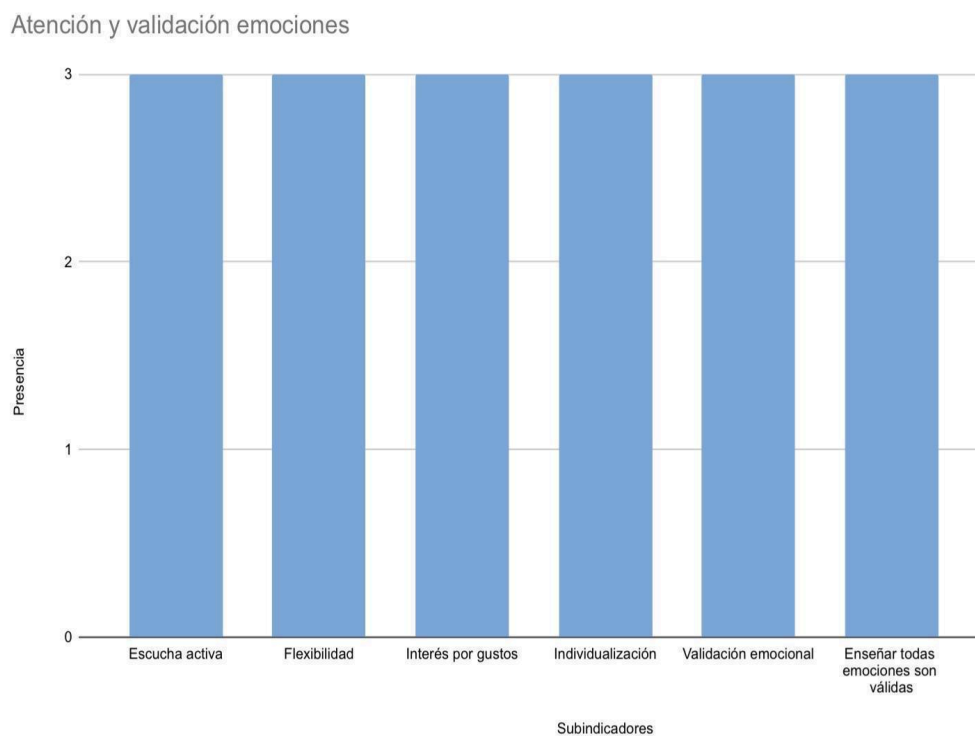
Por último, las tres docentes en la escala valorativa coinciden en que frecuentemente **enseñan a su alumnado que todas las emociones son válidas y necesarias**. Con relación a ello, las observaciones nos permiten afirmar que todas ellas presentan una frecuencia alta en dicho aspecto. Esto se ha podido observar en situaciones como por ejemplo cuando un niño se pone a llorar y le da vergüenza que le vean así porque dice que se siente débil por hacerlo, entonces una de las maestras le dice "no pasa nada por llorar, ¿a qué cuando te ríes no te da vergüenza? pues esto es lo mismo". También se observa en otra actividad, en esta hay globos y un alumno se muestra asustado y no los quiere tocar por si explotan "¿tienes miedo? Si no los quieres tocar no lo hagas, a mí también me dan miedo otras cosas y eso no nos hace

menos valientes". Otra de las maestras, al notar a uno de los niños un poco triste le pregunta “¿estás triste?”, él asiente con la cabeza, pero intenta poner una sonrisa forzada, ella le dice que está bien sentirse triste en ocasiones, que no pasa nada por ello y que si puede hacer algo para que se sintiera mejor.

Otro de sus alumnos se pasa casi toda la mañana llorando, pero sin expresar el por qué: "estás un poco tristón hoy pero no pasa nada, mañana ya verás como estás más contento". Para finalizar con la tercera maestra, en la asamblea cuando toca decir qué emoción sienten hoy, al mostrar en la pantalla digital las emociones existentes siempre dice: "podéis sentir cualquiera de ellas y ninguna está mal. Cada día os podéis sentir de una forma diferente" En dicho momento, al responder cada uno una emoción distinta, incide en que no todos nos sentimos felices a diario y no pasa nada por ello.

### Análisis global del indicador

A continuación, se adjuntan los resultados del análisis global de la atención y validación de emociones.



Tal y como se ha mencionado anteriormente, hay una concordancia entre la imagen que tienen sobre sí mismas y su práctica educativa en cuanto a la atención y validación de emociones. Esto es crucial para que los niños y niñas se sientan comprendidos, aceptados y seguros en su entorno.

### 3.3 Contacto emocional

Este indicador hace referencia a la capacidad de las maestras investigadas para relacionarse con su alumnado, para entrar en sintonía emocional y conexión con ellos/ellas y la conexión, con el objetivo de promover relaciones más empáticas y cercanas. Por el contrario, una ausencia de este indicador, afecta negativamente el bienestar emocional, social y académico.

Con relación a este indicador, en el estudio de casos encontramos que, las tres maestras son conscientes de su importancia, por lo que refieren que **realizan acciones que facilitan el contacto emocional durante el trabajo educativo**. En las observaciones llevadas a cabo, hemos constatado que las tres maestras facilitan el contacto emocional. Sin embargo, se captan algunos déficits en dicho ámbito. Esta conclusión, se detalla en los siguientes párrafos, en el análisis de los subindicadores del contacto emocional que consideramos en la investigación.

En la escala valorativa, encontramos que, las tres maestras afirman que siempre **se dirigen a sus alumnos y alumnas con un tono de voz cálido y agradable**. En las observaciones llevadas a cabo, hemos comprobado que esto se cumple en los tres casos con una frecuencia alta. Por ejemplo, una de las maestras al comunicarse con ellos siempre utiliza un tono calmado y dulce, nunca opta por el grito, palabras inadecuadas o tono despectivo. Otra utiliza en todo momento un tono de voz dulce y cercano ya que sabe que se trata de un alumnado sensible a los ruidos, aparte de que considera que el funcionamiento de la clase es mucho mejor de esta forma. Y el tono de voz de la última, también es calmado, agradable y muy cercano tanto con los niños como con los demás profesionales.

Las tres maestras refieren en la escala valorativa que, en muchas ocasiones, **expresan caricias** bien a través del cuerpo, de la palabra o de la acción. Esto pudo confirmarse en las observaciones realizadas, en las que constatamos que con una frecuencia alta expresan

caricias a los distintos alumnos y alumnas. Por ejemplo, una de las maestras en la hora de relajación, que tiene lugar al subir del recreo, un alumno se muestra muy cercano y se sienta sobre ella, esta le acaricia y le coge de la mano. También se han observado caricias verbales por su parte, cuando les recuerda lo mucho que los quiere, lo buenos niños/as que son, etc. La segunda docente ofrece muchos tipos de caricias. Reparte cariño a través de besos y abrazos, pero también de forma verbal: “cuánto te quiero” “vales un montón” “eres un genio”. Cuando un niño comienza a llorar sin razón aparente, de repente, la tercera y última maestra lo coge y lo sienta sobre sus piernas, dándole un abrazo intentándolo calmar, y finalmente lo consigue. Además, muchas veces cuando se dirige a ellos les acaricia suavemente la espalda.

Por otra parte, las tres docentes expresan en la escala valorativa que muchas veces **motivan al alumnado a participar activamente y a interactuar con el resto**. En las observaciones confirmamos que esto es así. Por ejemplo, una de las maestras motiva a los niños y niñas con frases como “tú puedes, inténtalo” y les incita a que lo hagan juntos “x te puede ayudar”, “a ver cómo lo hacéis juntos”. Otra maestra lo demuestra diciendo “¿quién quiere ayudarme a hacer la asamblea?” “¿Miráis juntos por la ventana y me decís qué día hace hoy?”. La docente restante, durante la asamblea, les motiva constantemente para que participen “¿quién quiere salir a elegir una canción?” “¿Quién quiere mirar qué tiempo hace hoy?”. Además, en su aula hay un niño que no come solo, por lo que aprovecha dicha situación para que interactúen entre ellos “¿me ayudas a darle de almorzar?”

Las tres maestras refieren en la escala valorativa que en numerosas ocasiones **tienen muestras de sentido del humor**. Esto pudo ser observado en dos de las maestras, sin embargo, la maestra restante mostró dicho aspecto en escasas ocasiones. Por ejemplo, al alumnado de una de ellas, le hace mucha gracia ver cómo baila su maestra las canciones de los cantajuegos, por lo que ella baila de una forma exagerada dichas canciones para ellos y ellas. Además, a uno de los alumnos le encanta jugar a quitar la nariz a los adultos y lanzarla, ella siempre responde a sus bromas y juega con él. Otra de las maestras se ríe con ellos y ellas y juega a aparecer y desaparecer, es decir, al típico juego de “cucú”, el cual les encanta. También, en numerosas ocasiones, les cuenta chistes o adivinanzas divertidas. La tercera maestra, tan solo mostró sentido del humor en una ocasión. Esta tiene un aula en la que no funciona la pizarra táctil por lo que, en la asamblea, cuando los niños la utilizan, ella mueve el ratón simulando que funciona y realiza los sonidos de efectos especiales con la boca como

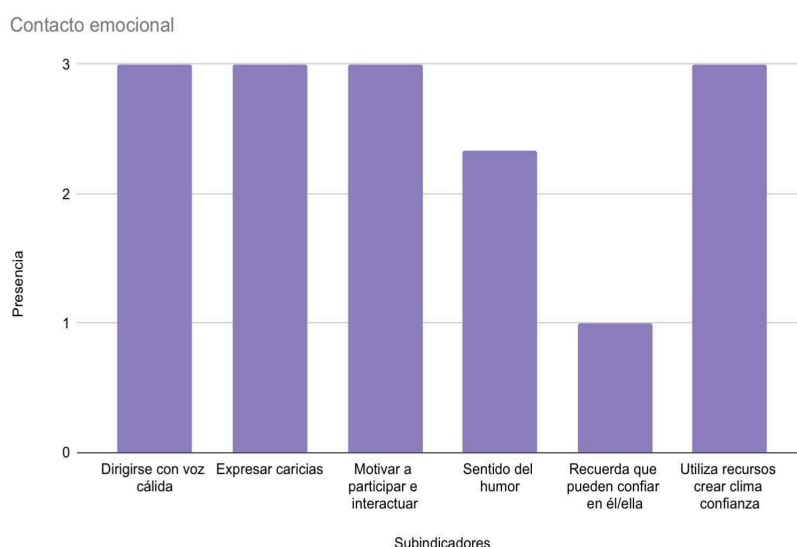
si los hiciera el ordenador, lo cual causa mucha risa en todos los niños y niñas. Sin embargo, estas acciones no las repite durante toda la observación, mostrándose más seria y formal.

Asociado a ello, dos de las maestras expresan en la escala valorativa que, con una frecuencia alta, **recuerdan al alumnado que son personas en las que pueden confiar**. La maestra restante afirma realizarlo con una frecuencia media. En la observación no ha habido concordancia con sus percepciones, ya que las tres maestras muestran un claro déficit en dicho aspecto, sin poder observar muestras del mismo.

Por último, las tres docentes en la escala valorativa afirman que en muchas ocasiones intentan **crear un clima cómodo, positivo, seguro y de confianza** que favorezca un vínculo positivo y la comunicación. En las observaciones confirmamos que esto se cumple en los tres casos. Por ejemplo, cuando el alumnado de una de ellas expresa sus emociones, los escucha y responde siempre con un tono agradable, calmado, tiene empatía con ellos y con la situación. Muestra del buen clima creado, es que cada vez que les ocurre algo, es la primera figura a la que acuden. El clima generado por la segunda maestra también es muy positivo y agradable ya que siempre está dispuesta a escucharlos, darles un feedback, apoyarles emocionalmente. Esto favorece a que el alumnado se sienta cómodo con ella. El clima generado por la tercera maestra es el idóneo para trabajar y este ha sido fruto de que el alumnado tiene claras las reglas, se siente escuchado por la maestra, esta tiene en cuenta los intereses de todos/as, celebra los logros y avances por muy pequeños que sean.

### Análisis global del indicador

El análisis global de la muestra de contacto emocional reveló los resultados que se muestran en el siguiente gráfico.



El contacto emocional es un aspecto a tener muy en cuenta en la etapa de infantil. Un buen desarrollo del mismo les aporta seguridad, fortalece sus habilidades sociales y emocionales y enriquece sus relaciones personales. Por lo que, tal y como hemos podido analizar, todas ellas tienen que involucrarse más en tener muestras del sentido del humor con los más pequeños y en recordarles que son una persona en la que pueden confiar.

### 3.4 Refuerzo positivo

Este indicador alude a la capacidad de las maestras investigadas para elogiar un comportamiento deseado con el fin de aumentar la probabilidad de que este se repita en futuras ocasiones. Lo contrario, puede afectar negativamente en la motivación, el desarrollo general y el comportamiento de los alumnos/as.

Con relación a este indicador, en el estudio de casos encontramos que, las tres maestras son conscientes de su importancia, por lo que **realizan acciones que facilitan el refuerzo positivo en su práctica educativa**. En las observaciones llevadas a cabo, hemos constatado que las tres maestras facilitan el contacto emocional, tan solo se percibe un déficit en uno de los subindicadores. Sin embargo, un aspecto a destacar, es que una de las maestras tiene una imagen un poco distorsionada de su práctica, ya que cree que realiza menos acciones que contribuyen a dicho ámbito, de las que en realidad hace. A continuación, se detallan todos estos datos en el análisis de los subindicadores del contacto emocional que consideramos en la investigación.

En la escala valorativa, las tres maestras coinciden en afirmar que en muchas ocasiones **reconocen las acciones que el alumnado hace bien**. En las observaciones confirmamos que esto es así. Por ejemplo, una alumna realiza correctamente una clasificación por colores y una de las maestras le dice “qué bien lo has hecho”. En otra ocasión, están realizando puzzles sin su ayuda y les dice “estoy alucinada, sois súper rápidos”. Otra de las maestras utiliza continuamente refuerzo verbal mediante frases como “¡muy bien!”, “lo has hecho genial”, “fenomenal...”. En el aula de la tercera maestra, el encargado del día tiene que ordenar las letras para crear su nombre, al conseguirlo “¡lo has hecho muy bien!”. Otro día, cuando la maestra manda recoger y lo hacen de inmediato, aspecto que costaba mucho al inicio de curso tal y como me comentó una vez, les dice “pero que bien recogéis” “sois súper ordenados/as”.

Las tres maestras refieren en la escala valorativa que habitualmente **realizan elogios** al alumnado. Esto pudo confirmarse en las observaciones realizadas, en las que constatamos que con una frecuencia alta todas las maestras son capaces de realizar elogios a sus alumnos y alumnas. Por ejemplo, una de las docentes, en cada actividad les intenta mostrar su agrado y orgullo por el esfuerzo realizado diciéndoles “sabía que lo conseguirías” o “cada día lo haces mejor”, “qué guapo estás sonriendo”, etc. En otra maestra se observan frases como “eres más buena”, “el niño más sonriente del mundo”, “eres súper inteligente”. La última de ellas también lo demuestra diciendo “qué bien te has portado hoy”, “qué trabajador eres”, “eres muy buena compañera”.

Por otra parte, dos de las maestras confirman en la escala valorativa que con frecuencia alta **comunican que el error es una oportunidad de mejora y aprendizaje**. Mientras, la otra maestra cree que no lo cumple y por tanto, que presenta una frecuencia nula en dicho aspecto. Sin embargo, en las observaciones hemos podido constatar que todas ellas cumplen este indicador con una frecuencia alta. Por ejemplo, una de las maestras nunca se muestra enfadada si el alumnado comete errores, valora mucho más el proceso. En una actividad lógico-matemática, tienen que poner tantos muñequitos como indicase cada bandeja. A uno de los alumnos le resulta muy compleja la actividad y se frustra, la maestra le dice “a mi no me interesa si ponéis el número exacto o no, lo que quiero es que lo intentéis y aprendáis con ello, estoy aquí para ayudarte si lo necesitas”. En otra ocasión, en la clase de plástica, vieron que si unían dos colores, se formaba uno nuevo. Entonces, la maestra antes de juntarlos les pregunta qué color creen que va a salir de dicha mezcla. Una alumna responde erróneamente y al juntarlos y ver que salía uno distinto, se muestra avergonzada “no pasa nada, prefiero que participéis y os equivoqueis a que no digáis nada”. La segunda maestra, cuando están realizando un taller de lecto-escritura y tienen que pegar unas palabras en la imagen correspondiente, una alumna se avergüenza al pegarlas donde no era y le dice “no pasa nada, lo podemos volver a hacer, ya verás cómo esta vez no tienes dudas”. También, se puede observar en otra actividad, esta se trata de clasificar por colores y un alumno se equivoca, la maestra le dice “si te fijas, hay uno que no va aquí, vuelve a repetirlo, ya verás como te acuerdas de dónde va”. En cuanto a la tercera docente, un día los alumnos están realizando una actividad lógico-matemática, en esta surgen algunos errores y les anima con frases como “no pasa nada, a la siguiente seguro que lo sacas, inténtalo otra vez” y les explicó los fallos realizados diciéndoles “¿a qué a la siguiente vez te acordarás de esto?”. Otro día, realizan una actividad de unir la palabra con la imagen correspondiente y una



alumna está mucho rato pensando y no quiere intentarlo por si fallaba, la maestra le dice “inténtalo, si no aciertas no pasa nada, solo quiero que aprendas”.

En la escala valorativa las tres maestras afirman que utilizan, en muchas ocasiones, el **refuerzo positivo cuando observan muestras de caricias entre los alumnos y alumnas**. Sin embargo, en las observaciones hemos constatado que tan solo hacen uso del mismo a veces. Por ejemplo, una de las maestras cuando observa que dos alumnos se están dando un abrazo, expresa alegría por ello “cuánto me gusta que os queráis tanto y os lo demostréis”. La segunda, en el momento de relajación, cuando ve que dos niños se tumban abrazados “pero qué cariñosos sois”, “cómo me encanta esto”. La tercera docente cuando observa que un alumno comienza a llorar y una compañera se le acerca preocupada y empieza a acariciarle el hombro, le dice “qué buenas amigas tienes”.

Por otra parte, las tres docentes en la escala valorativa coinciden en que **utilizan el refuerzo positivo cuando el alumnado participa activamente**, con una frecuencia alta. Esto pudo confirmarse en las observaciones realizadas. Por ejemplo, una de las maestras cada vez que los niños y niñas participan, dice frases como “me encanta que participéis tanto” “así da gusto preparar actividades”. La segunda, una mañana pregunta quién quiere ser el voluntario del día, al querer varios de ellos les dice “qué chicos y chicas más participativos hay en esta clase”. En otra ocasión, en una sesión de psicomotricidad, todos y todas quieren realizar el circuito que han estado preparando “me encanta preparar las cosas y que tengáis ganas de hacerlas”. La tercera maestra, un día en la asamblea pregunta “¿quién quiere venir a bailar esta canción conmigo?”. Cuando todos se levantan a la vez dice “me encanta esto”. Además, un día en el taller de cocina, pregunta “¿Quién quiere ayudarme a acechar los ingredientes?”, al ver varios voluntarios/as dispuestos exclama “¡qué participativos son mis chicos y chicas!”.

Las tres maestras expresan en la escala valorativa que en muchas ocasiones utilizan el **refuerzo positivo cuando observan que los niños y niñas muestran sus emociones**. En las observaciones hemos podido constatar que todas ellas cumplen con lo expresado. Por ejemplo, un alumno está triste y se lo transmite a su maestra en vez de ocultarlo, esta le muestra su alegría por ello diciéndole “gracias por contármelo”. Este hecho también pasa con emociones positivas, cuando les ve felices riéndose “cuánto disfruto viéndoos así”. En relación con el aula de otra de las maestras, se puede observar como en la asamblea la mayoría de días, todos y todas responden que se sienten felices, aunque sus caras y acciones

no coincidan con ello. Por lo que un alumno que se muestra triste y expresa que se siente así, le dice “me encanta que no intentes ocultarlo”. En otra situación, cuando observa que dos alumnos se están riendo a carcajadas juntos, les expresa “qué felices os veo”. En cuanto a la tercera maestra, cuando una niña le dice que está enfadada con su compañero, le expresa que le gusta mucho que le cuente cómo se siente. En otra ocasión, cuando una alumna no le deja jugar a otro alumno con ella, el niño se le acerca corriendo a la tutora llorando y esta le pregunta “¿quieres que hagamos algo para que te encuentres mejor? Gracias por venir hacia mi”.

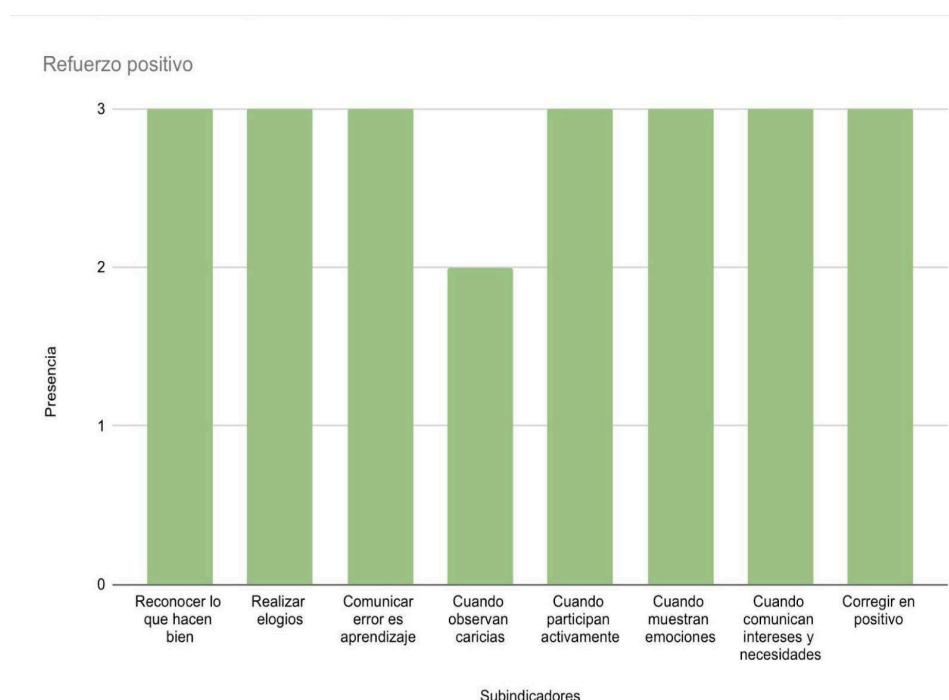
Por otra parte, dos de las maestras expresan en la escala valorativa que muchas veces utilizan el **refuerzo positivo cuando el alumnado comunica sus intereses y necesidades**, y la otra considera que lo hace a veces. Sin embargo, las observaciones afirman que las tres maestras lo cumplen con una frecuencia alta. Por ejemplo, un alumno le dice a una de las maestras “me gusta mucho esta canción”, ella le responde “me encanta saber todo lo que os gusta” y al día siguiente, esta reproduce dicha canción para finalizar la mañana mientras recogen. Otro día, una de sus alumnas le muestra su gran interés por los animales, a lo que le responde “no sabía esto de ti, gracias por contármelo”. En cuanto a la segunda maestra, en la hora del almuerzo, uno de los alumnos se acerca a ella y le dice “agua” y otra alumna “más”, esta les refuerza verbalmente con frases como “muy bien, ahora te doy”, “me encanta que me pidas las cosas”. La tercera docente tiene una alumna que no suele pedir al baño cuando lo necesita, por ello, cuando comienza a pedirlo, la maestra le felicita “muy bien”, “gracias por avisar”. Además, una alumna comienza a pedirle agua cada vez que tiene sed, aspecto que antes no solía hacer y podía pasar horas sin beber agua, por lo que le dice “cómo me gusta que me pidas lo que quieres”.

Por último, dos de las docentes en la escala valorativa expresan que en muchas ocasiones **corrigen en positivo**, mientras que la tercera docente considera que lo hace a veces. Sin embargo, en las observaciones las tres maestras demuestran realizarlo con una frecuencia alta. Por ejemplo, en una de las aulas están pintando una flor con una técnica nueva, un alumno la está pintando de otra forma distinta a la sugerida, entonces la maestra le dice “prueba mejor así, ya verás como es más fácil”. En otra ocasión, en la misma clase, un alumno coge las pinturas con todo el puño en vez de con los dedos y la maestra le hace hincapié en que aprenda “prueba a ponerte la pintura así, ya verás como te parece más cómodo”. Con otra de las maestras están trabajando la motricidad fina y tienen que introducir

distintos objetos donde corresponda “anda, ¿ahí no cabe? Prueba mejor a meterlo aquí”. Otro día realizando matemáticas, tienen que seguir distintas series, al confundirse una de las alumnas, la docente le dice “¿son iguales? ¿Qué tal si cambiamos esta por esta?”. Por último, la tercera maestra está realizando con su alumnado una actividad lógico-matemática, al surgir algunos errores “¿y si lo intentamos mejor haciéndolo así?” También realiza una actividad donde cada alumno/a tiene que ordenar las letras de su nombre y una alumna las pone desordenadas, entonces la maestra lee en voz alta la palabra creada para que se de cuenta y posteriormente le dice “¿por qué no pruebas a cambiar el orden de estas dos letras?”

### Análisis global del indicador

En cuanto al refuerzo positivo, el análisis global de este indicador reveló los resultados que se muestran en el siguiente gráfico.



Dicho todo lo anterior, hay que recalcar los grandes beneficios que el refuerzo positivo aporta a la infancia. Este fortalece comportamientos positivos, mejora la autoestima, promueve relaciones positivas entre el docente y el alumnado y como hemos dicho anteriormente, hace que se repitan acciones deseadas. Por lo que, aunque cumplen casi en su totalidad con todo lo que este indicador engloba, deberían reforzar mucho más cuando

muestran caricias entre ellos, aspecto que no siempre cumplen. Además de adoptar una de las maestras una imagen más positiva sobre ella misma y sobre su práctica educativa.

### 3.5 Implicación

Este indicador hace referencia al grado de participación o nivel de compromiso en la práctica educativa, de las maestras investigadas. La presencia del mismo es fundamental para garantizar un desarrollo equilibrado y holístico, preparando al alumnado para los desafíos tanto personales como académicos. Por el contrario, si no hay implicación en la práctica docente, encontraremos un alumnado con bajo rendimiento académico, desmotivación, con escasa comunicación escuela-familia, etc.

Con relación al mismo, en el estudio de casos encontramos que, aunque **realizan acciones que manifiestan implicación docente**, existen numerosos déficits en este ámbito, en los cuales deberían incidir y tener más en cuenta. Esto se detalla a continuación, en el análisis de los subindicadores de la implicación que consideramos en la investigación.

En la escala valorativa, dos de las maestras plantean que, muchas veces, **crean situaciones y escenarios para que el alumnado interactúe y trabaje el equipo** y la otra maestra refiere hacerlo a veces. Sin embargo, se ha podido observar como las tres docentes cumplen este aspecto con una frecuencia alta. Por ejemplo, una docente utiliza varios momentos del día para realizar actividades cooperativas de plástica o música, donde tienen que crear juntos un producto final (pintura abstracta, cantar o tocar una canción, etc). La segunda docente realiza manualidades entre todos/as para decorar la clase y propone muchas veces jugar a juegos de mesa para que aprendan a esperar los turnos, saber ganar y perder, comunicarse, entre otras cosas. La tercera profesional también realiza talleres de juegos de mesa, pero los hace junto a la maestra de Audición y Lenguaje para favorecer el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, etc. Todas ellas realizan conjuntamente talleres de recetas para cocinar algo entre todos y todas. En él aprenden a gestionar la espera, adquieren autonomía, aprenden a compartir los utensilios y a repartirse el trabajo.

De igual forma, en la escala valorativa, dos de las docentes afirman que, en muchas ocasiones, **diseñan y realizan juegos y actividades para enseñarles a reconocer las emociones**, frente a la maestra restante que dice hacerlo algunas veces. Sin embargo, en las

observaciones realizadas se percibe un déficit por parte de todas ellas en este aspecto, ya que no hay muestras del mismo.

Por otro lado, dos de las maestras refieren en la escala valorativa que en muchas ocasiones **crean situaciones basadas en los intereses de su alumnado** y la otra maestra considera que lo cumple a veces. No obstante, en las observaciones hemos podido constatar que todas ellas lo cumplen con una frecuencia alta. Por ejemplo, el centro de interés de una alumna son los animales, por lo que una de las maestras, a la hora de trabajar con cuentos elige los que los contengan, además de escoger puzzles con sus imágenes, canciones sobre los mismos, etc. En otra de las aulas, también tienen como centro de interés los animales, por lo que su maestra realiza lo mismo que la anterior. Además, se da cuenta de que cada vez que realizaban alguna actividad en la mesa de luz, todos y todas se muestran muy atentos y muestran su agrado, por lo que opta por realizar actividades matemáticas, plásticas etc en dicha mesa, adaptándolas a ese material. En cuanto a la tercera maestra, un día sus alumnos/as le dicen que les encanta “Súper Mario Bros”, por lo que decide crear un proyecto llamado “Supermaño” y ha asociado un personaje a cada área académica (las mates las hacen con Peach como protagonista, el taller de cocina con Luigi, etc). Si realizan bien dichas actividades, este personaje les da una moneda y cada vez que reúnen 10, abren el cofre del tesoro, el cual contiene una sorpresa.

Las tres maestras refieren en la escala valorativa que muchas veces **se preocupan más por la calidad que por la cantidad de actividades realizadas**. Esto pudo confirmarse en las observaciones realizadas. Por ejemplo, la primera docente aunque tiene muchas actividades diseñadas y previstas para cada día, al ver que una está funcionando bien y que puede dar más de sí, decide posponer las siguientes en vez de cortar a medias la actividad solo por seguir el horario. En cuanto a la segunda, dado que tiene un alumnado con un ritmo lento de aprendizaje, aspecto que tiene muy en cuenta, prima en todo momento que realicen bien las actividades y que cumplan con el fin de la mismas, antes que realizar muchas pero no alcanzar el objetivo principal. La tercera y última, suele tener previsto realizar más actividades de las que lleva a cabo porque ve que debido al ritmo de trabajo, requieren de más tiempo para realizar las mismas y decide posponer las siguientes para otro día.

Por otra parte, dos de las maestras en la escala valorativa expresan que, con una frecuencia alta, **establecen un momento del día fijo para la relajación**, frente a la otra maestra que lo dice hacerlo con una frecuencia media. Sin embargo, en las observaciones

hemos constatado que todas ellas lo realizan con una frecuencia alta, observando este subindicador en numerosas ocasiones. Las tres maestras utilizan la media hora después del recreo para este momento, ya que es la idónea para fomentar un estado de calma y relajación. Lo realizan bajando las persianas, sentando/tumbando al alumnado en colchonetas, poniendo música de fondo, etc.

Las tres maestras coinciden en la escala valorativa en afirmar que, en muchas ocasiones, **fomentan la autonomía del alumnado**. Esto se ha podido confirmar en las observaciones, donde todas ellas lo han cumplido con una frecuencia alta. Las tres maestras hacen hincapié en que realicen las cosas solos y solas, incidiendo en los mismos aspectos como son colgar sus cosas en perchas, almorzar solos, abrocharse, beber agua, lavarse las manos...

De igual forma que todas ellas afirman en dicha escala que **utilizan recursos para la gestión de emociones**, con una frecuencia alta. En las observaciones hemos podido constatar que esto es así. Por ejemplo, una de las maestras tiene en su aula un enorme mural al que pueden recurrir cuando lo necesiten. En este hay imágenes de un abrazo, un beso, una palabra bonita... Entonces, cuando tocan la imagen que desean, la maestra cumple con ello (si toca el abrazo, le da un abrazo y así con el resto de imágenes). Otra de las maestras diseña un rincón en el que hay disponibles distintos objetos que ha traído cada niño/a de su casa, los cuales les aportan calma, seguridad, tranquilidad, etc. Aquí pueden acudir cuando lo consideren necesario o se lo recuerda ella misma cuando cree que les puede beneficiar. La tercera docente crea un rincón de relajación/calma, en él hay colchonetas, mantas, cojines, peluches y objetos antiestrés. Es utilizado cuando suben del recreo y cuando el alumnado lo requiere.

Por otro lado, dos de las maestras refieren en la escala valorativa que, con una frecuencia media, **diseñan actividades para expresar a través del arte cómo se sienten**, frente a la otra maestra que dice cumplirlo con una frecuencia alta. Sin embargo, las observaciones no coinciden, percibiendo un déficit total en este aspecto.

De igual modo, dos de las docentes expresan en dicha escala que, con una frecuencia media, **diseñan acciones didácticas que fomentan poner palabras a las emociones**, a diferencia de la tercera docente que cree hacerlo con una frecuencia alta. En las observaciones hemos podido constatar que dos de ellas presentan un déficit y la restante lo realiza a veces. Por ejemplo, la última mencionada realiza una actividad que consiste en ir

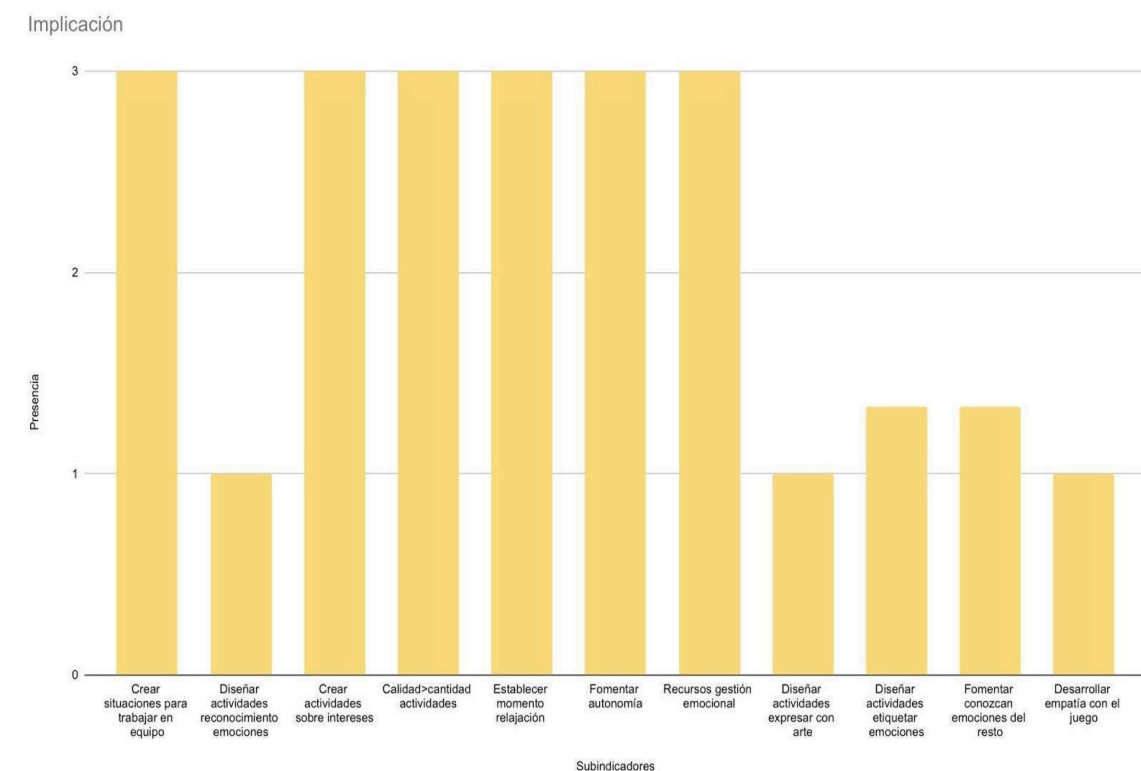
proyectando diferentes caras que representan a las distintas emociones y el alumnado tiene que decir de cuál se trata y situaciones que les hiciera sentirse así.

En la escala valorativa, una de las maestras plantea que **fomenta que conozcan mejor las emociones de los demás** en muchas ocasiones y las otras dos maestras plantean hacerlo en ocasiones contadas. Sin embargo, hemos podido observar como dos de ellas presentan un déficit en este aspecto, y la restante lo realiza alguna vez. En cuanto a la última maestra, un día uno de sus alumnos está enfadado porque otro niño le ha quitado el juguete con el que estaba jugando. Por lo que aprovecha esta situación para explicarles que ese niño estaba enfadado y el por qué de esa emoción.

Por último, las tres docentes en la escala valorativa coinciden en que presentan una frecuencia alta en **desarrollar la empatía a través del juego**. Las observaciones dicen todo lo contrario, ya que al no observar muestras de este subindicador, todas las maestras presentan un déficit en el mismo.

### Análisis global del indicador

En cuanto a la implicación docente, el análisis global de este indicador reveló los resultados que se muestran a continuación.



Para concluir con este indicador, cabe destacar que la implicación de las maestras es fundamental ya que influye de forma directa en el aprendizaje del alumnado y en su desarrollo emocional. Por lo que, las tres maestras tendrían que ser más conscientes de la importancia de la misma, ya que se pueden observar algunos déficits en este ámbito. Por ejemplo, ninguna de ellas diseña actividades para enseñar a reconocer las emociones ni desarrollan la empatía a través del juego.

### 3.6 Reparación emocional

Este indicador hace referencia al conjunto de acciones que realizan las maestras investigadas con el objetivo de promover el bienestar psicológico. La presencia de reparación emocional contribuye a un entorno educativo más positivo y efectivo. Por el contrario, una ausencia de dicho indicador afecta negativamente al estado emocional del alumnado, lo cual repercute en el resto de ámbitos.

Con relación al mismo, en el estudio de casos encontramos que, todas ellas **realizan acciones para facilitar la reparación emocional durante el trabajo educativo**. Esto se detalla a continuación, en el análisis de los subindicadores de la implicación que consideramos en la investigación.

En la escala valorativa, dos de las maestras afirman que, con una frecuencia media, **dejan que los niños y niñas sean los primeros que pongan solución a los conflictos que surgen** y la tercera maestra, cree cumplirlo con una frecuencia alta. Sin embargo, en las observaciones hemos podido constatar que todas ellas lo realizan con una frecuencia alta. Por ejemplo, una de las maestras cuando surge un conflicto, se aparta y los observa desde lejos para ver qué solución ponen ellos mismos. Cuando no consiguen ninguna solución, es cuando ella interviene. Otra de las maestras, cuando surge un conflicto decide intervenir más tarde cuando ve que ellos no pueden poner fin al mismo. En cuanto a la maestra restante, no se manifestó ningún conflicto durante la observación que se pudiera tener en cuenta, por lo que no se puede evaluar.

Las tres maestras refieren en la escala valorativa que en muchas ocasiones **utilizan la música como medio de regulación**. En las observaciones confirmamos que esto es así. Por ejemplo, una alumna de una de las maestras está nerviosa y empieza ella misma a cantar, la

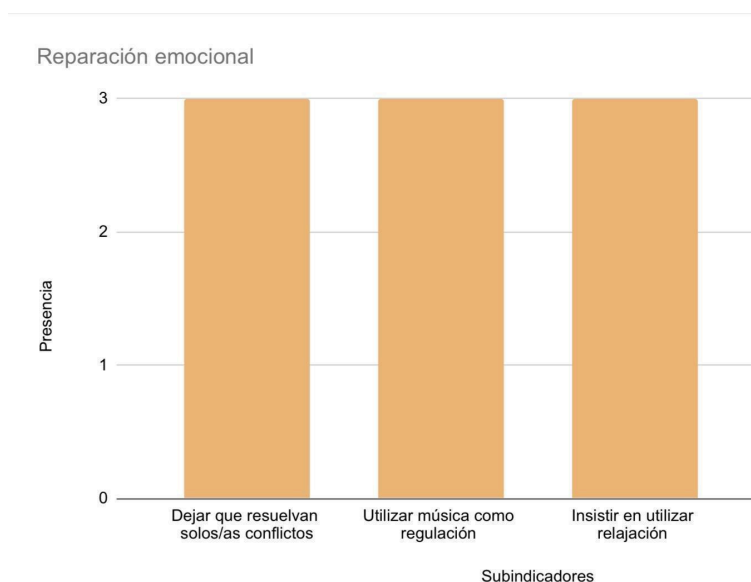


maestra le sigue y continúan la canción juntas hasta que la niña logra entrar en un estado de calma total. Además, en otras ocasiones cuando nota al alumnado más nervioso de lo habitual, les pone música de fondo. Otra de las maestras utiliza este medio de regulación sobre todo a última hora ya que suelen estar más cansados y se frustran más fácilmente por lo que reproduce de fondo las canciones favoritas de todos ellos/as, mientras trabajan. La tercera docente siempre pone música relajante después del recreo para bajar las revoluciones. Además, una alumna de su clase tiende a ponerse nerviosa fácilmente y la música le regula mucho. En este caso, coge a la alumna, la coloca encima de ella y le canta suavemente las canciones que sabe que le calman, la alumna le suele seguir.

Por último, las tres docentes en la escala valorativa coinciden en que en numerosas ocasiones **hacen hincapié en que utilicen la respiración y relajación en momentos de estrés, enfado, frustración**, etc. En las observaciones hemos podido constatar que todas ellas lo realizan con una frecuencia alta. Por ejemplo, una de las maestras cada vez que lloran, se muestran enfadados o frustrados, les trata de calmar cogiendo a los niños/as de las manos e incitando a que respiren e inspiren a la vez que ella. El alumno de otra maestra, en una ocasión se frustra porque no consigue realizar un puzzle y comienza a dar golpes en la mesa. La maestra le coge y le dice que respire con ella para poder continuar. En otra ocasión, cuando aún queda una hora para irse a casa y una alumna se quiere ir ya, poniéndose nerviosa porque es muy impaciente. Como le relaja mucho el contacto corporal, sienta al niño/a encima de ella y continúan con la actividad que estaban realizando. La última maestra, un día nota a un alumno más nervioso de lo habitual, le recuerda que respire tranquila y profundamente. Otra mañana, un alumno se enfada por quitarle un juguete cuando toca trabajar y comienza a gritar. Ella le saca, utilizando la técnica de un tiempo fuera (un minuto por año de edad), recordando que respirara profundamente hasta lograr calmarse.

### Análisis global del indicador

El análisis global de la muestra en relación a este indicador reveló los resultados que se muestran en el siguiente gráfico.



Dicho todo lo anterior, cabe recalcar la gran importancia que tiene la reparación emocional en esta etapa. Esta ayuda al alumnado a saber cómo gestionar sus emociones, promueve un ambiente cómodo y contribuye a un bienestar general. Por lo que, todas las maestras deberían continuar dándole la misma importancia como hasta ahora. Aunque quizá, un aspecto donde deberían mejorar, es en dejarles siempre resolver los conflictos a ellos mismos, para que ganen autonomía.

### **3.7 Modelo del docente**

Este indicador hace referencia al conjunto de actitudes, prácticas y creencias que guían la forma de actuar y enseñar de las maestras investigadas dentro del aula. Un adecuado modelo del docente impacta positivamente en la forma de actuar del alumnado, ya que son meros imitadores de los mismos. Por el contrario, si el modelo del docente es inadecuado adquirirán actitudes y creencias que no les beneficiará en ningún ámbito de sus vidas.

Con relación al mismo, en el estudio de casos encontramos que, todas ellas **llevan a cabo actitudes, prácticas y creencias que favorecen al alumnado**. Esto se detalla a

continuación, en el análisis de los subindicadores de la implicación que consideramos en la investigación.

En la escala valorativa, dos tercios de las docentes consideran que, en algunas ocasiones, **se muestran como ejemplo a la hora de hacer las cosas** frente a la maestra restante que cree hacerlo en muchas ocasiones. Sin embargo, las observaciones constatan que todas ellas presentan una frecuencia alta en este aspecto. Por ejemplo, una de las maestras siempre realiza primero lo que espera de ellos y ellas en cada actividad, para servirles de modelo y guía, ya que sino no suelen saber cómo hay que actuar. Otra de las maestras, antes de comenzar cualquier actividad, ejemplifica la forma de realización de la misma. Muchas veces aunque lo ejemplifica, hace hincapié en que esa es tan solo una de las muchas formas que se puede realizar, les deja libertad de acción y elección en la mayoría de casos, a no ser que solo exista una única forma. En cuanto a la tercera maestra, una mañana les propone jugar a un juego de mímica, mostrando primero ella como ejemplo qué había que hacer. Continuaron jugando a un juego de cartas y repitió dicha acción.

Las tres maestras refieren en la escala valorativa que, en muchas ocasiones, **comentan en voz alta tanto sus propias emociones como cómo se sienten**. En las observaciones confirmamos que esto es así. Por ejemplo, una de las maestras al volver al aula tras estar varios días enferma dice “estoy muy contenta por veros, os echaba mucho de menos”. En alguna ocasión, cuando surge una pelea dice “estoy enfadada, no me gusta que os peleéis”. En cuanto a la segunda maestra, realiza comentarios como “estoy muy contenta porque hoy estáis trabajando mucho”. Durante una actividad, una niña coge un juguete cuando toca trabajar y eso a la maestra no le gusta, por lo que se pone seria y le dice “estoy enfadada, eso no me gusta”. En relación a la tercera maestra, un día uno de sus alumnos no actúa como debe y le dice “estoy muy enfadada por lo que has hecho”. Además, a su alumnado le cuesta mucho comer fruta a la hora del almuerzo, al ver que un día todos/as consiguen comérsela sin ningún problema exclama “¡estoy súper contenta, qué bien os habéis comido todo!

Por otra parte, en la escala valorativa dos de las maestras expresan que en muchas ocasiones **cuando se enfadan, tratan de calmarse para poder continuar con la actividad** en vez de actuar impulsivamente y la tercera maestra considera que lo cumple a veces. Sin embargo, en las observaciones todas ellas muestran que lo cumplen con una frecuencia alta. Por ejemplo, una de ellas es una maestra muy difícil de enfadar porque se muestra con mucha paciencia y en ocasiones que podrían haber causado un enfado, se ha mostrado muy calmada.

Otra de las docentes, en situaciones tensas, opta por respirar unas cuantas veces y cuando lo considera vuelve a la actividad, ya que los gritos nunca los ve como buena opción. La última, nunca opta por el grito ni por regañar de forma impulsiva... siempre trata de calmarse y decirles que está enfadada o que no le ha gustado cómo han actuado pero de forma calmada.

Dos de ellas refieren en la escala valorativa que, con una frecuencia alta, **resuelven los conflictos siempre con un diálogo pacífico y voz calmada**, la maestra restante dice hacerlo con una frecuencia media. No obstante, las observaciones demuestran cómo todas ellas cumplen este aspecto con una frecuencia alta. Por ejemplo, dos de ellas resuelven todo con la voz calmada que les caracteriza, es decir, con la misma voz con la que trata al alumnado en cualquier tipo de situación. La maestra restante, siempre trata de llegar a un consenso de forma pacífica, entre los que han causado el conflicto, fomentando un diálogo tranquilo y calmado.

Por otro lado, todas ellas coinciden en afirmar que en muchas ocasiones **expresan de forma verbal tanto lo que les gusta como lo que no**. Las observaciones afirman que esto es así. Por ejemplo, el alumno de una de ellas, se niega a trabajar, ignorando todo tipo de interacción con él, la maestra le dice “no me gusta que actúes así, ahora toca trabajar”. Al ver al alumnado participar activamente en muchas actividades a lo largo de la mañana, les dice “me encanta que disfrutéis tanto con todo lo que preparo”. En cuanto a la segunda maestra, un día realizando una actividad plástica, una alumna no para de enredar y no le hace caso, esta le dice “no me gusta cómo te estás comportando, cuando atiendas te haré caso”. Además, sus alumnos/as suelen ir corriendo cuando entra a clase para darle un abrazo “cómo me gustan los abrazos de mis chicos/as”. La tercera maestra observa cómo dos alumnos comparten un juguete y les dice “me gusta mucho que compartáis las cosas”. En otra ocasión, un alumno empuja a otro, por lo que le dice “no, no me gusta que hagas eso”.

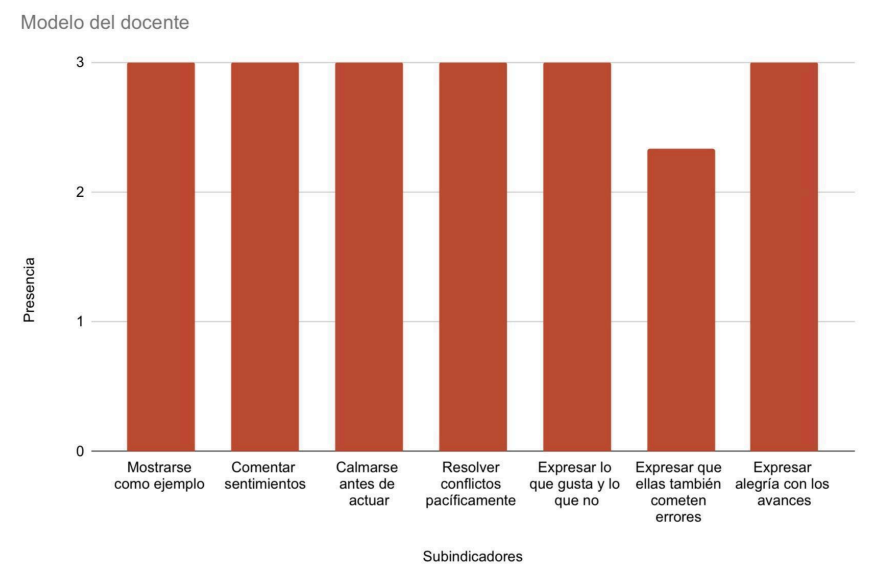
Dos de las maestras confirman en la escala valorativa que con una frecuencia alta **expresan que ellas también pueden cometer errores, haciendo hincapié en que no es algo negativo**. La tercera maestra cree que lo cumple con una frecuencia media. Las observaciones constatan que esto es así, observando que dos de ellas cumplen este subindicador en muchas ocasiones, frente a la restante que lo hace tan solo a veces. Por ejemplo, una de las maestras realiza un juego en una aplicación llamada “Genially”. Cuando se pone a jugar con su alumnado se da cuenta de que hay un error y comunica que no pasa nada, que ella también se confunde y que pueden continuar con el siguiente hasta que lo

corrija. Otra mañana, tiene que imprimir unas imágenes para una actividad pero no las hace del tamaño que correspondía. Al darse cuenta les explica que se ha equivocado pero que tiene solución, puede imprimirlas de nuevo. La siguiente maestra, un día en la asamblea cuando el encargado tiene que pulsar el emoticono correspondiente a la emoción que siente ese día, se da cuenta de que solo ha añadido las básicas (alegría y tristeza). Incide en que se ha equivocado porque quería añadir más y que esa tarde va a añadir emociones como el enfado, celos... En cuanto a la última docente, un martes, que es el día que realizan taller de cocina, se le olvidan los ingredientes en casa y los niños/as están esperando impacientemente hacer el bizcocho que les había comentado el día anterior. Al darse cuenta les dice “chicos/as, me he dejado los ingredientes en casa, a veces a mi también se me olvidan las cosas, pero no pasa nada, vamos a hacer otra cosa muy guay también”.

Para finalizar, todas ellas expresan en la escala valorativa que en muchas ocasiones **expresan tanto alegría como orgullo de forma verbal y no verbal al ver pequeños logros y avances en el alumnado**. Las observaciones confirman lo confirman. Por ejemplo, el alumno de una de ellas, cuando empezó el curso solo comía triturado, ahora han conseguido que coma todo tipo de comida y todos los días a la hora del almuerzo le recuerda lo bien que lo está haciendo ya que aunque lo haya conseguido, le sigue costando un poco. Le dice frases como “estoy muy contenta, lo estás haciendo genial”, “eres un campeón”, etc. Además, una de sus alumnas ha aprendido a abrocharse la bata/chaqueta, entonces le dice “qué mayor estás, me encanta que lo hagas tú sola”. En cuanto a la segunda maestra, una de sus alumnas no sabe colgar sus cosas en la percha y un día lo hace “¡qué contenta estoy contigo!”. Otro de sus alumnos, no solía pedir ir al baño cuando lo necesitaba y últimamente lo estaba comenzando a hacer “cuantísimo estamos avanzando”. Para finalizar, tenemos a la tercera maestra, esta tiene un alumno que al principio de curso no tenía coordinación óculo-manual, tras estar trabajándose durante meses, consiguieron adquirirla “qué bien lo haces”, “estoy muy contenta contigo, te estás esforzando mucho”. Además, uno de sus alumnos comienza a comer sólidos, aspecto que antes era incapaz, “lo vamos a conseguir”, “estoy muy orgullosa de ti”.

### Análisis global del indicador

En relación al modelo de docente, el análisis global de este indicador reveló los resultados que se muestran a continuación.



Este indicador es considerado como uno de los más importantes ya que los niños y niñas ven a su maestro/a como un ejemplo a seguir, por lo que hay que cuidar mucho tanto lo que se dice como lo que se hace, porque siempre van a tratar de imitarte. Aunque cumplan con muchos de los indicadores, todavía les queda trabajo por hacer en este ámbito.

Finalmente, cabe recalcar que a veces no somos realistas con lo que pensamos que hacemos y con lo que hacemos realmente. Esto se ha podido observar en cada uno de los indicadores, ya que en la mayoría de ellos, las maestras presentaban una imagen exagerada sobre sí mismas. Una solución para este problema sería pararnos a analizar y reflexionar sobre los aspectos que cumplimos y los que no, de forma sincera, buscando siempre una mejora de estos últimos, formándonos en dicho tema si fuera necesario.

## CONCLUSIONES

Los resultados del presente trabajo muestran tanto la presencia como el déficit de aspectos de Educación Emocional. En cuanto a la presencia de los mismos encontramos que, en lo que a la expresión emocional respecta, las maestras hablan de emociones, estimulan verbalmente, ponen nombre a las emociones, se involucran en la resolución de problemas, se comunican con las familias y anticipan los acontecimientos. Además, en cuanto a la atención y validación de emociones, las tres maestras realizan una escucha activa, se muestran flexibles, se interesan por los gustos del alumnado, practican la individualización, validan las emociones y enseñan que todas ellas son válidas. En el contacto emocional encontramos muy presente la expresión de caricias, la voz cálida, la motivación al alumnado para que participe e interactúe y la utilización de recursos para crear un clima de confianza. A la hora de realizar un refuerzo positivo, las tres maestras cumplen gratamente con el reconocimiento de las acciones que hacen bien, la realización de elogios, la comunicación de que el error es una oportunidad de aprendizaje y la corrección en positivo. Además de utilizar dicho refuerzo cuando participan activamente, cuando muestran sus emociones y cuando comunican sus intereses y necesidades. En la implicación de todas ellas cabe remarcar la presencia de situaciones para trabajar en equipo, las actividades basadas en sus intereses, que se preocupan más por la calidad que por la cantidad de las actividades, el establecimiento de momentos para la relajación, el fomento de la autonomía y la utilización de recursos para la gestión emocional. En cuanto a la reparación emocional, las tres maestras dejan primero que resuelvan solos/as los conflictos, utilizan la música como medio de regulación e insisten en utilizar la relajación cuando lo ven necesario. Por último, todas ellas cumplen con el modelo docente ya que se muestran como ejemplo, comentan sus sentimientos, se calman antes de actuar impulsivamente, resuelven los conflictos pacíficamente, expresan tanto lo que les gusta como lo que no y expresan alegría con los avances.

Sin embargo, hemos podido observar que existen déficits en algunos aspectos que vamos a comentar a continuación. Hay una ausencia por parte de todas ellas en dedicar algún momento del día para la expresión de las emociones agradables, asociadas a las actividades y lo bueno que les pasa. Además, se presenta un déficit en recordarles que pueden confiar en ellas y, aunque las muestras de sentido del humor están presentes en dos de las maestras, una de ellas no cumple con dicho aspecto. El refuerzo positivo es observado en algunas ocasiones pero en otras no, por lo que existe un pequeño déficit en cuanto al mismo. Donde más déficits

se han observado ha sido en la implicación docente en aspectos como el diseño de actividades para reconocer las emociones, para expresar con el arte o la realización de actividades que ayude al alumnado a poner nombre a las emociones; tampoco fomentan que conozcan las emociones del resto, ni desarrollan la empatía con el juego. Por último, cabe nombrar el déficit por parte de una de las maestras en la expresión de que ella también comete errores.

Por lo que, a simple vista se puede afirmar que la presencia de aspectos que favorecen que la Educación Emocional esté presente es notablemente superior al déficit de los mismos. No obstante, debemos prestar atención a los déficits existentes para buscar en todo momento la mejora del desarrollo integral del alumnado.

La realización de este Trabajo de Fin de Grado, me ha permitido tomar conciencia de la relevancia que tiene la Educación Emocional en nuestro día a día, pero, sobre todo, en el ámbito escolar. La presencia o ausencia de una educación de las emociones, ejerce un impacto significativo en la calidad de la labor educativa del profesorado. De ahí la urgencia de una formación docente en Educación Emocional.

Desde mi experiencia como estudiante, puedo afirmar que apenas hemos recibido formación sobre Educación Emocional a lo largo de los cuatro años académicos. Tal y como las maestras me comentaron, ellas cuando cursaron el grado tampoco la recibieron. Por lo que, aunque se haya avanzado mucho en la educación del docente en diversos aspectos, considero que la formación en educación emocional continúa siendo una necesidad y un reto.

En el ámbito escolar, a menudo observamos, cómo los docentes suelen conceder más importancia a asignaturas como matemáticas, lengua o sociales, dando prioridad a la parte racional y dejando de lado la parte emocional, sin tener en cuenta de manera suficiente la educación de los sentimientos, las emociones y las relaciones interpersonales. En la vida cotidiana, podemos encontrar aún personas que consideran que dedicar mucho tiempo a la parte emocional es una pérdida de tiempo y que no te prepara para el futuro laboral, lo cual sin dudas es una equivocación. Un estudiante formado en el ámbito emocional estará preparado para afrontar todos los desafíos que la vida le presente, tanto en su vida laboral como en la personal, por lo que creo que ese es el verdadero éxito académico.



En el trabajo realizado, afortunadamente, he podido observar a tres docentes que son conscientes del valor de la educación emocional y la trabajan en sus aulas. He observado en el alumnado, además, los numerosos beneficios que les aporta la Educación Emocional cuando está presente diariamente en las aulas. Los niños y niñas se muestran con más confianza en sí mismos, más autoestima, más tranquilos/as, con una mayor capacidad de autorregulación, más participativos/as, etc. Todo esto se traduce en tener una mayor motivación para el aprendizaje, por lo que llevar a cabo una correcta Educación Emocional, tiene como consecuencia un mayor aprendizaje en todos los ámbitos.

Por todo lo mencionado, considero que la Educación Emocional tendría que estar siempre presente en todas y cada una de las aulas de todos los centros educativos. De lo contrario, el alumnado se priva de crecer tanto académicamente como personalmente. Tengo total confianza en que, en un futuro, lo racional y lo emocional serán considerados esenciales en el ámbito educativo de una manera igualitaria e integrada.

## RECOMENDACIONES

1. Resulta de vital importancia dar continuidad a esta investigación, considerando la Educación Emocional como uno de los puntales más importantes que garantizan el aprendizaje, desarrollo y bienestar de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales en Educación Infantil.
2. Sería conveniente realizar un mayor número de observaciones a distintos sujetos para poder tener una visión más amplia de la formación y de la práctica docente. En este sentido, sería interesante observar y comparar a maestros y maestras que provengan de universidades y comunidades autónomas diferentes.
3. Sería interesante, también, llevar a cabo esta investigación en centros ordinarios para ver si existen diferencias entre estos y los centros de Educación Especial.
4. Se sugiere, además, que la Educación Emocional se incorpore en la formación inicial de maestras y maestros, como asignatura básica del plan de estudios del Grado en Magisterio en Educación Infantil.

## BIBLIOGRAFÍA

Alonso, J. M. R., Martínez, M. P., Alonso, A. R., Montoya, M. M., & Romero, M. G. (2021). Organización escolar a través de las emociones en la etapa de Educación Infantil. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 8848-8869.

Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. Controversias y concurrencias Latinoamericanas, 11(20), 388-408.

Alzina, R. B., & Escoda, N. P. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, (16).

Alzina, R. B., & Paniello, S. H. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.

Alzina, R. B., & Rebolledo, C. C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29.

Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. D., & Rodríguez-Pérez, M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *Varona*, (51), 36-43.

Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, (7), 121-130.

Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.

Cepa Serrano, A., Heras Sevilla, D., & Fernández Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula abierta*, 46(2), 73.

Collado Ruano, J. (2016). Educación emocional: retos para alcanzar un desarrollo sostenible. *CIEG*, 26, 27-46.

Costa Rodriguez, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de

la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. Estudios pedagógicos (Valdivia), 47(1), 219-233.

Costa Rodriguez, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. Estudios pedagógicos (Valdivia), 47(1), 219-233

Cruz, P. C. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Cómo desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal)/Creativity and Emotional Intelligence. (How to develop emotional competence, in Preschool, through linguistic expression and body language). Historia y comunicación social, 19, 107-118.

de Andrés Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. Tendencias pedagógicas, (10), 107-124

de Especial, T. D. G. C., de Emociones, M. M., & Escobar, P. M. I. M. C. Importancia de la Educación Emocional en el Aprendizaje.

Durán Fernández, A. (2023). Programa de educación e inteligencia emocional para estudiantes con necesidades educativas especiales en educación primaria.

Fernández-Martínez, A. M. Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 53-66.

García, M. V. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. Revista universitaria de investigación, 4(2), 0.

García Navarro, E. (2017). Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación.

González, E. T., Vacas, E. M. C., González, M. D. C. T., & Lorenzo, C. M. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 24(1), 226-244.

Guisado Ruiz, M., & Hernández de la Torre, M. E. (2022). El acoso escolar en niños con diversidad funcional: atención educativa mediante la educación emocional. *Revista de educación inclusiva*.

Guiu, G. F., Castells, R. R., Morera, M. J. A., & Benet, A. S. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educación*, 30, 159-167.

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE (Boletín Oficial del Estado), 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.

Machorro-Cabello, M. Á., & Fuentes, V. V. (2019). La educación emocional como factor para potenciar el aprendizaje significativo. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4*, 7(14), 18-22.

María Laura Andrés, Florencia Stelzer, Santiago Vernucci, Lorena Canet Juric, Juan Ignacio Galli, José Ignacio Navarro Guzmán, Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad, *Suma Psicológica*, Volume 24, Issue 2, 2017, Pages 79-86, ISSN 0121-4381, <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.001>.

Morente, A. R., Guiu, G. F., Castells, R. R., & Escoda, N. P. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 28(1), 8-18.

Pérez Escoda, N., & Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & saber*, 10(24), 23-44.

Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

Pérez, Y. M. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia-Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35-47.

PINTO-LORÍA, M. D. L., & GIL-MÉNDEZ, G. I. N. A. Efectos de la educación emocional del docente en el clima social del aula.

Rodicio, C. I. F. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación educativa*, (21).

Sylva Lazo, M. Y. (2019). La inteligencia emocional para la prevención y desarrollo emocional en la formación del profesorado del nivel de 3 a 5 años de educación inicial en Ecuador.

Vallejo, M. D. L. E., & VALLEJO, M. D. L. E. (2004). La relación de las emociones en el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de primer grado de educación primaria.

Vivas García, M., (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0.

## ANEXOS

### Registro de observación

En cuanto a la presencia, se considera el 1 como “nunca”, el 2 como “a veces” y el 3 como “muchas veces”.

M-1		
Expresión emocional		
Indicadores	Presencia	Observaciones
El maestro/a habla de las emociones en la clase.	2	Al preguntar uno a uno cómo están y ver que hay respuestas diversas, explica el amplio rango de emociones existentes (alegría, tristeza, enfado, etc)
El/la docente estimula a los niños para que expresen cómo se sienten, a través de un diálogo abierto.	3	Nota a un niño cansado y poco movido para lo enérgico que suele ser: “cuéntame, ¿qué te pasa?” “¿Has dormido mal?”  Al entrar a clase: “¿cómo están hoy mis chicos?” “¿Estáis contentos por venir al cole?”
El/la docente pone nombre a las emociones que van surgiendo.	3	En la asamblea un niño no paraba de moverse, levantarse, tirarse, etc, entonces le dice: “igual estás un poco nervioso, ¿quieres que te ayude a calmarte antes de empezar?”  Tras el juego libre les toca ponerse a trabajar, al querer seguir jugando y no poder, una niña le da una patada a los juguetes: “estás enfadada porque quieres jugar más pero ahora no toca eso, luego jugamos otro ratito”.
Cuando surge un problema, propicia que se hable sobre él, se solucione, etc.		No se manifestó ningún tipo de problema que permitiera analizar este indicador.
El/la docente se comunica regularmente con las familias.	3	Un niño falta a clase y está en contacto con la familia para saber su estado o si necesitan algo.  Además, se comunica con ellas diariamente de manera online ya que todo su alumnado se queda en el comedor por lo que no coincide con los familiares cuando les vienen a recoger.
Anticipa al alumnado mediante pictogramas con las acciones que van a suceder a lo largo de la jornada escolar, aportándoles calma y	2	No anticipa al alumnado toda la secuencia a seguir durante la jornada escolar pero sí en ocasiones puntuales, por ejemplo cuando van a preguntar el menú del día a las cocineras del comedor les señala el pictograma de

seguridad.		dicho lugar.
Utiliza momentos del día para agradecer y compartir en voz alta las cosas buenas que les ocurren.	1	

Atención y validación de emociones		
Indicadores	Presencia	Observaciones
El/la docente realiza una escucha activa de emociones, necesidades, intereses, etc.	3	<p>Una niña se quita el zapato y el calcetín y pone cara de dolor, la maestra se acerca y le dice: ¿te duele?, ¿quieres que te ponga una tirita para que no te roce?</p> <p>Tras la sesión de psicomotricidad un alumno necesita ayuda para ponerse las zapatillas, este se le acerca diciéndole “ayuda”, a la cual la maestra responde.</p>
Se muestra flexible al modificar las actividades previstas cuando el alumnado lo demanda a través de sus acciones.	3	<p>La maestra quería realizar una actividad corta antes del almuerzo pero al ver que una de las alumnas se levantaba constantemente a coger su bocadillo porque tenía hambre, decidió adelantar unos minutos el tiempo del almuerzo ya que no iba a estar concentrada en dicha actividad. Por lo que, esta fue realizada al volver del recreo.</p> <p>Tenía programado realizar actividades más calmadas y que requieren más concentración pero al ver que estaban muy movidos tomó la decisión de realizar ese día otras actividades más activas y posponer el resto.</p>
Se interesa por los gustos e intereses de su alumnado.	3	<p>A un alumno le gusta mucho una canción de “buenos días”, al pedírsela en varias ocasiones, la tutora ha decidido añadirla al repertorio ya existente para que pueda reproducirla los días que desee.</p> <p>Un interés común de todos ellos son los dinosaurios, por lo que ha impreso imágenes de los mismos para trabajarlos con ellos y colgarlas en la pared del aula.</p>
Trabaja de forma individualizada en función de las necesidades emocionales de cada uno.	3	Lo hace continuamente ya que unos necesitan más atención y supervisión en las tareas, mientras otros prefieren más autonomía. Unos necesitan un reconocimiento constante, mientras otros no lo demandan constantemente.



Cuando un niño expresa una emoción, el maestro se la valida.	3	<p>Un niño no soporta las texturas a la hora de comer, pero poco a poco le están introduciendo distintos alimentos, pero este pone cara de asco y se suele quejar: “sé que no te gusta y te da asco pero lo hago por ti, come solo un poquito más y lo dejamos por hoy”.</p> <p>Al poner música todos/as se pusieron enseguida a bailar salvo una de las alumnas, que se quedó en la silla tapándose la cara. La maestra se le acercó: “¿te da vergüenza? Si no quieres bailar no pasa nada, no tienes por qué hacerlo. Si te apetece podemos bailar juntas de la mano, ¿quieres?”</p>
Enseña que todas las emociones son válidas, necesarias, etc.	3	<p>Un niño se pone a llorar y le da vergüenza que le vean así porque se siente débil por hacerlo: “no pasa nada por llorar, ¿a qué cuando te ríes no te da vergüenza? pues esto es lo mismo”.</p> <p>En una actividad con globos un alumno se muestra asustadizo y no los quiere tocar por si explotan: “¿tienes miedo? Si no los quieres tocar no lo hagas, a mi también me dan miedo otras cosas y eso no nos hace menos valientes”.</p>

Contacto emocional		
Indicadores	Presencia	Observaciones
El/la docente se dirige a los alumnos con un tono de voz cálido y agradable.	3	Al comunicarse con ellos siempre utiliza un tono calmado y dulce, nunca opta por el grito/malas palabras, tono despectivo.
El/la docente expresa caricias a través del cuerpo, de la palabra o acción.	3	<p>En la hora de relajación, que tiene lugar al subir del recreo, un alumno se muestra muy cercano y se sienta sobre ella, esta le acaricia, le coge de la mano.</p> <p>También hay presencia de caricias verbales, cuando les recuerda lo mucho que les quiere, lo buenos niños/as que son.</p>
El maestro/a motiva al alumnado a participar activamente y a interactuar con los otros.	3	<p>Durante la asamblea les motiva constantemente para que participen: “¿quién quiere salir a elegir una canción?, ¿quién quiere mirar qué tiempo hace hoy?”</p> <p>Un niño no come solo y para que interactúen entre ellos: “¿me ayudas a darle de almorzar?”</p>

Tiene muestras de sentido del humor.	2	En su aula no funciona la pizarra táctil por lo que en la asamblea, cuando los niños la utilizan, ella mueve el ratón simulando que funciona y realiza los sonidos de efectos especiales con la boca como si los hiciera el ordenador, cosa que les hace mucha gracia a los niños/as.
Les recuerda que es un lugar seguro en el que pueden confiar y contar cualquier cosa.	1	
El maestro/a crea un clima cómodo, positivo, seguro y de confianza que favorece un vínculo positivo y la comunicación.	3	El clima generado es el idóneo para trabajar y este ha sido fruto de que el alumnado tiene claras las reglas, se siente escuchado por la maestra, esta tiene en cuenta los intereses de todos/as, celebra los logros y avances por muy pequeños que sean.

Refuerzo positivo		
Indicadores	Presencia	Observaciones
El maestro reconoce las acciones que hacen bien.	3	Una alumna realiza correctamente una clasificación por colores: “que bien lo has hecho”.  Realizan varios puzzles sin su ayuda: “estoy alucinada, sois súper rápidos”.
El maestro/a realiza elogios.	3	”Eres más buena”, “el niño más sonriente del mundo”, “eres súper inteligente”...
Comunica que el error es una oportunidad de mejora y aprendizaje.	3	Nunca se muestra enfadada si el alumnado comete errores, valora mucho más el proceso.  En una actividad lógico-matemática tenían que poner tantos muñequitos como indicase cada bandeja, a uno de ellos le resultó muy compleja la actividad y se frustró: “a mi no me interesa si ponéis el número exacto o no, lo que quiero es que lo intentéis y aprendáis con ello, estoy aquí para ayudarte si lo necesitas”.  En plástica estaban viendo que si unían dos colores, se formaba uno nuevo. Entonces la maestra antes de juntarlos preguntaba qué color creían que iba a salir de dicha mezcla, una alumna respondió erróneamente y al juntarlos y ver que salía uno distinto se mostró avergonzada: “no pasa nada, prefiero que participéis y os equivoqueis a que no digáis nada”.

Utiliza el refuerzo positivo cuando observa muestras de caricias entre ellos.	2	En el momento de relajación, dos niños se tumban abrazados: “pero que cariñosos sois” “cómo me encanta esto”
Utiliza el refuerzo positivo cuando el alumnado participa activamente.	3	Pregunta quién quiere ser el voluntario del día, al querer varios de ellos: “que chicos y chicas más participativos hay en esta clase”.  En psicomotricidad todos quieren realizar el circuito que ha preparado: “me encanta preparar las cosas y que tengáis tantas ganas de hacerlas”.
Utiliza el refuerzo positivo cuando observa que los niños/as muestran sus emociones.	3	En la asamblea la mayoría de días todos/as suelen responder que se sienten felices, aunque sus caras y acciones no coincidan con ello. Por lo que un alumno que se mostraba triste dijo que se sentía así: “me encanta que no intentes ocultarlo”.  Dos alumnos se están riendo a carcajadas juntos: “qué felices os veo”.
El refuerzo positivo es utilizado cuando el alumnado comunica sus intereses y necesidades.	3	En la hora del almuerzo uno de los alumnos se acerca a ella y le dice: “agua” y otra: “más”, reforzando verbalmente con frases como: “muy bien, ahora te doy”, “me encanta que me pidas las cosas”.
El maestro/a corrige en positivo, es decir, en vez de decir eso no se hace así, les dice: mejor hazlo de esta forma.	3	Trabajando la motricidad fina, tenían que introducir distintos objetos donde correspondiera: “Anda, ¿ahí no cabe? Prueba mejor a meterlo aquí”.  Tenían que seguir distintas series en matemáticas, al confundirse una de ellas: “¿son iguales? ¿Qué tal si cambiamos esta por esta?”.

Implicación		
Indicadores	Presencia	Observaciones
El/la docente crea situaciones y escenarios para que los niños interactúen y trabajen en equipo.	3	Realiza talleres de juegos de mesa junto con la maestra de Audición y Lenguaje, para favorecer la comunicación, trabajo en equipo, la espera, resolución de conflictos, etc.  Crean talleres de recetas para cocinar algo entre todos, no solo con su clase sino con la de al lado también.
El maestro/a diseña y realiza juegos y actividades para enseñar a los niños a	1	

reconocer las emociones.		
Crea situaciones de aprendizaje basadas en los intereses de su alumnado.	3	El centro de interés de una alumna son los animales, por lo que a la hora de trabajar con cuentos elige los que los contengan, puzzles con sus imágenes, canciones sobre los mismos (sobre todo de dinosaurios, tal y como he mencionado anteriormente).
Se preocupa más por la calidad que por la cantidad de actividades realizadas.	3	Varios días tenía previsto realizar más actividades de las que llevó a cabo porque vio que debido al ritmo de trabajo requerían más tiempo para realizar las mismas y decidió posponer las siguientes para otro día y realizar las que estaban haciendo con calma.
Establece un momento del día fijo para la relajación.	3	Al igual que el resto de maestras del ciclo, tiene lugar después del recreo diariamente. Primero, saca al alumnado que está en sillas y los coloca encima de la colchoneta, en ella se ponen todos juntos y la maestra les va pasando plumas sobre el cuerpo, lo cual les relaja mucho, siempre con música tranquila de fondo. Esto es realizado diariamente.
Fomenta la autonomía del alumnado, incitando a que hagan las cosas solos.	3	Hace hincapié en que cuelguen su mochila, abrigo, almuercen sin ayuda, pregunten ellos mismos a las cocineras qué hay para comer, se lavan solos las manos, etc.
Utilización de recursos para la gestión de emociones	3	Ha creado un rincón al que pueden recurrir siempre que lo necesiten en el que hay disponible distintos objetos que han traído de su casa los cuales les aporta calma, seguridad y tranquilidad. pueden acudir cuando lo consideren necesario o se lo recuerda ella misma cuando cree que les puede beneficiar.
Diseña actividades para expresar a través del arte (cuentos, música, baile, etc) cómo se sienten.	1	
Diseña acciones didácticas que fomentan poner palabras a las emociones.	1	
El maestro fomenta que conozcan mejor las emociones de los demás.	1	

Desarrolla la empatía a través del juego	1	
------------------------------------------	---	--

Reparación emocional		
Indicadores	Presencia	Observaciones
Cuando surge un conflicto en el aula, primero deja que sean ellos los que pongan una solución al mismo.		No se manifestó ningún conflicto que se pudiera tener en cuenta.
Utiliza la música como medio de regulación.	3	Una alumna está nerviosa y empieza ella misma a cantar, la maestra le sigue y continúan la canción juntas hasta que logra entrar en un estado de calma total.  Además, cuando les nota más nerviosos de lo habitual les pone música de fondo.
Hace hincapié en utilizar la relajación y respiración en momentos de estrés, enfado, frustración.	3	Un alumno se frustra porque no consigue realizar un puzzle y da golpes sobre la mesa, le coge y le dice que respire con ella antes de continuar.  Todavía queda más de una hora para irse a casa y una alumna se quiere ir ya y se pone nerviosa porque es muy impaciente, como le relaja mucho el contacto corporal le siente encima de ella y continúan con la actividad.

Modelo del docente		
Indicadores	Presencia	Observaciones
Se muestra como ejemplo a la hora de hacer las cosas.	3	Están jugando a un juego en el que deben sacar una carta y realizar lo que aparezca en ella (si sale un gato hacer de gato, si sale un niño estornudando hacer que estornudas...). Por lo que comienza ella sacando la carta para que vean qué hay que hacer y el resto le siguen.  Asimismo, tienen que señalar la carta que corresponda al sonido que haga la maestra (si maúlla, señalar el gato). Comienza realizando una demostración, para que puedan continuar.
El maestro/a comenta en voz alta sus	3	Una niña coge un juguete cuando toca trabajar y eso a la maestra no le gusta,

propias emociones y cómo se siente.		por lo que se pone seria y le dice “estoy enfadada, eso no me gusta”.  ”Estoy muy contenta porque hoy estáis trabajando mucho”
Cuando está enfadado/a en vez de actuar impulsivamente, trata de calmarse para poder continuar con la actividad.	3	Por lo que he podido observar, es una maestra muy difícil de enfadar porque se muestra con mucha paciencia y en ocasiones que podrían haber causado un enfado se ha mostrado muy calmada.
Resuelve los conflictos que surgen mediante un diálogo pacífico, con voz calmada.	3	Resuelve todo con la voz calmada que le caracteriza, con la misma voz que trata a los niños en cualquier tipo de situación.
Expresa verbalmente lo que le gusta y lo que no.	3	Un alumno se niega a trabajar, ignorando toda interacción con él: “no me gusta que actúes así, ahora toca trabajar”.  ”Me encanta que disfrutéis tanto con todo lo que preparo”.
Expresa que él/ella también puede cometer errores y hace hincapié en que no es algo negativo.	2	Un martes, que es el día que realizan taller de cocina, se le olvidaron los ingredientes en casa y los niños estaban esperando impacientemente hacer el bizcocho que les había comentado el día anterior, al darse cuenta: “chicos/as, me los he dejado en casa, a veces a mi también se me olvidan las cosas, pero no pasa nada, vamos a hacer otra cosa muy guay también”.
Expresa alegría y orgullo de forma verbal y no verbal al ver pequeños logros y avances en el alumnado.	3	Un alumno al principio de curso no tenía coordinación óculo-manual, tras estar trabajando durante meses han conseguido adquirirla: “que bien lo haces” “estoy muy contenta contigo, te estás esforzando mucho”.  Con el alumno que está comenzando a comer sólidos: “lo vamos a conseguir” “estoy muy orgullosa”.

M-2		
Expresión emocional		
Indicadores	Presencia	Observaciones

El maestro/a habla de las emociones en la clase.	3	<p>”Es muy importante la calma para poder trabajar bien”. “Hoy noto mucha alegría en clase”. ¿Cuántas emociones conocéis?.</p>
El/la docente estimula a los niños para que expresen cómo se sienten, a través de un diálogo abierto.	3	<p>En la hora de asamblea utiliza un momento para ir preguntando uno a uno cómo se sienten ese día y si quieren tienen la oportunidad de expresar el por qué de esa emoción, pudiendo intervenir todos.</p> <p>Cada vez que los ve actuando de una forma inusual: “¿Te pasa algo? ¿Necesitas algo?”</p>
El/la docente pone nombre a las emociones que van surgiendo.	3	<p>Un niño le quita el juguete a otro y este comienza a gritar y cruzarse de brazos, la tutora le dice: “¿estás enfadado porque te ha quitado el juguete, verdad?”.</p> <p>Durante la hora de música, una alumna la cual es muy sensible al ruido comienza a gritar y taparse los oídos. entonces, la maestra se le acerca diciéndole: “no pasa nada, solo estás nerviosa por el ruido”.</p>
Cuando surge un problema, propicia que se hable sobre él, se solucione, etc.	3	<p>Un alumno empuja a otro, les junta preguntándoles “¿qué ha pasado?”, ¿por qué has actuado así...?</p> <p>En psicomotricidad dos alumnos quieren saltar en la cama elástica pero solo hay una y se pelean por ella: “Podéis saltar los dos juntos a la vez o dejar que uno salte primero y cuando termine, salta el otro. Pero eso sí, tenéis que poneros de acuerdo y si no lo hacéis ninguno de los dos podrá saltar”.</p>
El/la docente se comunica regularmente con las familias.	3	<p>Al salir del colegio habla todos los días con las familias sobre cómo ha ido el día, incidiendo en aspectos que hayan pasado más remarcables.</p> <p>Además, al notar a un alumno más alterado de lo normal, le escribe un correo a la familia para saber si había dormido bien o si había ocurrido algo antes de ir al cole. Por lo que mantiene una notable comunicación con ellos tanto de forma presencial como telemática.</p> <p>Diariamente a través de una aplicación escolar, manda imágenes de lo realizado dicho día, acompañado de una pequeña explicación.</p>
Anticipa al alumnado mediante pictogramas con las acciones que van	3	<p>Al iniciar la mañana, coloca las actividades a realizar hasta la hora del recreo de una forma muy visual, con</p>

a suceder a lo largo de la jornada escolar, aportándoles calma y seguridad.		pictogramas. Además, repite esta acción al volver del recreo para colocar las restantes hasta que sea la hora de ir a casa/comedor. Esto se repite todos los días.
Utiliza momentos del día para agradecer y compartir en voz alta las cosas buenas que les ocurren.	1	

Atención y validación de emociones		
Indicadores	Presencia	Observaciones
El/la docente realiza una escucha activa de emociones, necesidades, intereses, etc.	3	Les escucha y ofrece una respuesta en situaciones como “me duele” , “quiero” “a mi me gustaría”.
Se muestra flexible al modificar las actividades previstas cuando el alumnado lo demanda a través de sus acciones.	3	<p>El alumnado se muestra cansado y al estar prevista una actividad lógico-matemática, la cual requiere de un gran esfuerzo mental, decide posponer para el día siguiente y realizar una de plástica con la que disfrutaban mucho y solo necesitan dejarse llevar y crear libremente.</p> <p>Se trata de un alumnado que necesita mucho descargar energía por lo que la sesión de psicomotricidad les beneficia mucho. Es por ello que un día, tras dicha clase iban a realizar lectoescritura pero al ver que necesitaban más tiempo de ejercicio físico debido al nerviosismo existente, decidió quedarse esa hora en el gimnasio.</p>
Se interesa por los gustos e intereses de su alumnado.	3	<p>Ha puesto los nombres de los diferentes personajes de Mario Bros a las actividades. Así, asocian que cuando toca mates viene Peach, en el taller de cocina Luigi, etc, mostrando y colgando una gran foto de los mismos durante dicha actividad.</p> <p>Además, al notarles cansados durante la última media hora, les deja juego libre y les pone de fondo las canciones que más les gusta, preguntadas previamente tanto a ellos como a sus familias.</p>
Trabaja de forma individualizada en función de las necesidades emocionales de cada uno.	3	Realiza actividades más cortas o más largas en función del alumno y su gestión de la espera, frustración, dificultad. Es decir, todos/as realizan el mismo tipo de actividad pero cada



		uno/a adaptada a sus características.
Cuando un niño expresa una emoción, el maestro se la valida.	3	<p>Una alumna le dice “estoy enfadada porque quiero jugar y no me dejas”. Ella le apoya diciendo que siente mucho que se sienta así y que lo entiende pero que ahora no es tiempo de jugar sino de trabajar y que más tarde podrá hacerlo.</p> <p>Una niña se pone a llorar porque se le ha caído el almuerzo al suelo: “entiendo que te de rabia porque sé que tienes mucha hambre, te puedo dar del mio”.</p>
Enseña que todas las emociones son válidas, necesarias...	3	<p>Al notar a uno de los niños un poco triste le pregunta ¿estás triste?, él asiente con la cabeza pero intenta poner una sonrisa forzada, ella le dice que está bien sentirse triste en ocasiones, que no pasa nada por ello y que si podía hacer algo para que se sintiera mejor.</p> <p>Un alumno se pasó casi toda la mañana llorando pero no expresaba el por qué: “estás un poco tristón hoy pero no pasa nada, mañana ya verás como estás más contento”.</p>

Contacto emocional		
Indicadores	Presencia	Observaciones
El/la docente dirige a los alumnos con un tono de voz cálido y agradable.	3	Utiliza en todo momento un tono de voz dulce y cercano ya que sabe que se trata de un alumnado sensible a los ruidos, aparte de que considera que el funcionamiento de la clase es mucho mejor de esta forma.
El/la docente expresa caricias a través del cuerpo, de la palabra o acción.	3	Reúne muchos tipos de caricias. La maestra reparte cariño a través de besos y abrazos y también, de forma verbal: “cuánto te quiero, si es que vales un montón, eres un genio”.
El maestro/a motiva al alumnado a participar activamente y a interactuar con los otros.	3	Les anima con frases: “tú puedes, inténtalo” y les incita a que lo hagan juntos: “x te puede ayudar”, “a ver cómo lo hacéis juntos”
Tiene muestras de sentido del humor.	3	<p>A uno de los alumnos le encanta jugar a quitar la nariz a los adultos y lanzarla, ella siempre responde a sus bromas y juega con él.</p> <p>Al alumnado le hace mucha gracia ver cómo baila la maestra los cantajuegos, por lo que ella baila de una forma exagerada dichas canciones para ellos.</p>

Les recuerda que es un lugar seguro en el que pueden confiar y contar cualquier cosa.	1	
El maestro/a crea un clima cómodo, positivo, seguro y de confianza que favorece un vínculo positivo y la comunicación.	3	Cuando han expresado sus emociones les ha escuchado, respondido con tono agradable, calmado, ha tenido empatía con ellos y la situación. Y muestra del buen clima creado, es que cada vez que les ocurre algo es a la primera figura que acuden.

Refuerzo positivo		
Indicadores	Presencia	Observaciones
El maestro reconoce las acciones que hacen bien.	3	Utiliza continuamente refuerzo verbal mediante frases como: “¡muy bien!”, “lo has hecho genial”, “fenomenal”.
El maestro/a realiza elogios.	3	En cada actividad les intenta mostrar su agrado y orgullo por el esfuerzo realizado, diciéndoles: “sabía que lo conseguirías” o “cada día lo haces mejor”, “qué guapo estás sonriendo”.
Comunica que el error es una oportunidad de mejora y aprendizaje.	3	Al realizar una actividad lógico-matemática, surgen errores y les anima con frases como: “no pasa nada, a la siguiente seguro que lo sacas, inténtalo otra vez” y les explica el fallo realizado diciéndoles: “a que a la siguiente te acordarás de esto?”.  Tienen que unir la palabra con la imagen correspondiente y una alumna está mucho rato pensando y no quiere intentarlo por si falla: “Inténtalo, si no aciertas no pasa nada, solo quiero que aprendas”.
Utiliza el refuerzo positivo cuando observa muestras de caricias entre ellos.	2	Observa que dos alumnos/as se dan un abrazo y expresa su alegría por ello: “cuánto me gusta que os queráis tanto y os lo demostréis”
Utiliza el refuerzo positivo cuando el alumnado participa activamente.	3	Cada vez que el alumnado participa dice frases como: “me encanta que participéis tanto” “así da gusto preparar actividades...”.
Utiliza el refuerzo positivo cuando observa que los niños/as muestran sus	3	Una niña al decirle que está enfada con su compañero, la maestra le dice que le gusta mucho que le exprese

emociones.		cómo se siente.  Una alumna no le deja jugar a otro alumno con ella y este va corriendo a su tutora llorando: “¿quieres que hagamos algo para que te encuentres mejor? Gracias por venir hacia mí”
El refuerzo positivo es utilizado cuando el alumnado comunica sus intereses y necesidades.	3	Una niña no solía pedir ir al baño cuando lo necesitaba, por ello cuando comenzó a pedirlo la maestra le repetía: “muy bien”, “gracias por avisar”.  Una alumna le pide agua cada vez que tiene sed, aspecto que antes no solía hacer y podía pasar horas sin beber agua: “cómo me gusta que me pidas lo que quieres”.
El maestro/a corrige en positivo, es decir, en vez de decir eso no se hace así, les dice: mejor hazlo de esta forma.	3	En la actividad lógico-matemática nombrada anteriormente, al surgir algunos errores: “prueba a hacerlo de esta forma” “¿y si lo intentamos mejor haciéndolo así?”  Tienen que ordenar las letras de su nombre y una alumna las pone desordenadas, entonces la maestra lee en voz alta la palabra creada para que se de cuenta y después le dice ¿por qué no pruebas a cambiar de orden estas dos letras?

Implicación		
Indicadores	Presencia	Observaciones
El/la docente crea situaciones y escenarios para que los niños interactúen y trabajen en equipo.	3	Utiliza varios momentos del día para realizar actividades cooperativas como plástica, música, etc, en las que tienen que crear juntos un producto final (Pintura abstracta, cantar/tocar una canción)  Crean talleres de recetas para cocinar algo entre todos, no solo con su clase sino con la de al lado también. En él aprenden a gestionar la espera, adquieren autonomía, aprenden también a compartir los utensilios, a repartirse el trabajo.
El maestro/a diseña y realiza juegos y actividades para enseñar a los niños a reconocer las emociones.	1	
Crea situaciones de aprendizaje basadas en los intereses de su	3	Un día le dijeron que les encantaba “Súper Mario Bros”, por lo que al escuchar sus intereses (tal y como he mencionado en uno de los ítems anteriores) crearon un proyecto

alumnado.		llamado “Supermaño” y han asociado un personaje a cada área (las mates las hacen con Peach como protagonista, el taller de cocina con Luigi, etc). Si realizan bien dichas actividades, este personaje les da una moneda y cada vez que reúnen 10 monedas abren el cofre del tesoro, el cual contiene una sorpresa.
Se preocupa más por la calidad que por la cantidad de actividades realizadas.	3	Aunque tenga muchas actividades diseñadas y previstas para ese día, al ver que una está funcionando bien y que puede dar más de sí, decide posponer las siguientes en vez de cortar a medias la actividad solo por seguir el horario.
Establece un momento del día fijo para la relajación.	3	A la vuelta del recreo, momento de mucha energía y revolución, baja las persianas, pone música relajante y se tumban en el rincón dedicado para ello, en el cual pueden coger objetos que propicien la relajación si lo desean. Esto se realiza diariamente.
Fomenta la autonomía del alumnado, incitando a que hagan las cosas solos.	3	Cuando llegan hace que cuelguen solos la mochila, chaqueta, que saquen el agua y almuerzo y lo coloquen en su bandeja y muchas cosas más a lo largo del día.
Utilización de recursos para la gestión de emociones	3	Crea un lugar de relajación/calma, en él hay colchonetas, manta, cojines, peluches, objetos antiestrés y está situado al fondo, en una de las esquinas del aula. Es utilizado siempre al subir del recreo y cuando el alumnado lo requiere
Diseña actividades para expresar a través del arte (cuentos, música, baile, etc) cómo se sienten.	1	
Diseña acciones didácticas que fomentan poner palabras a las emociones.	1	
El maestro fomenta que conozcan mejor las emociones de los demás.	2	Tal y como he mencionado en un ítem de “expresión emocional”, un alumno estaba enfadado con otro por quitarle el juguete con el que estaba jugando. aprovechó dicha situación para explicarles que ese niño estaba enfadado y el por qué de esa emoción.
Desarrolla la empatía a través del	1	

juego		
-------	--	--

Reparación emocional		
Indicadores	Presencia	Observaciones
Cuando surge un conflicto en el aula, primero deja que sean ellos los que pongan una solución al mismo.	3	En los casos que he podido observar, se aparta, los observa desde lejos a ver qué solución ponen ellos mismos. En el caso de que no consigan alguna, es cuando ella interviene.
Utiliza la música como medio de regulación.	3	Una alumna tiende a ponerse nerviosa fácilmente y la música le regula mucho, por lo que en estos casos la maestra coge a la alumna, la coloca encima de ella y le canta suavemente las canciones que sabe que le calman y esta le suele seguir.  Además, de poner música de relajación después del recreo para bajar las revoluciones, tal y como he mencionado anteriormente.
Hace hincapié en utilizar la relajación y respiración en momentos de estrés, enfado, frustración...	3	Nota a un alumno más nervioso de lo habitual, le recuerda que respire tranquila y profundamente.  Un alumno se enfada por quitarle un juguete cuando tocaba trabajar y comienza a gritar, ella le saca y utiliza la técnica de un tiempo fuera, recordando que respire profundamente hasta que logre calmarse.

Modelo del docente		
Indicadores	Presencia	Observaciones
Se muestra como ejemplo a la hora de hacer las cosas.	3	Antes de comenzar cualquier actividad, ejemplifica la forma de realización de la misma. Muchas veces aunque lo ejemplifica, hace hincapié en que esa es tan solo una forma de las muchas que se pueden realizar, dejándoles libertad de acción y elección en la mayoría de los casos, a menos que solo exista una única forma.
El maestro/a comenta en voz alta sus propias emociones y cómo se siente.	3	Un alumno/a no actúa como debe y le dice: “estoy muy enfadada por lo que has hecho”.  Los almuerzos en los que toca fruta les cuesta mucho, al ver que todos/as consiguieron comérsela sin ningún

		problema: “estoy súper contenta, que bien os habéis comido todo”.
Cuando está enfadado/a en vez de actuar impulsivamente, trata de calmarse para poder continuar con la actividad.	3	Nunca opta por el grito, regañar de forma impulsiva, trata de calmarse y decirles que está enfadada/que no le ha gustado cómo han actuado pero de forma calmada.
Resuelve los conflictos que surgen mediante un diálogo pacífico, con voz calmada.	3	Al igual que en el caso anterior, trata de llegar a un consenso entre ambos de forma pacífica, fomentando el diálogo tranquilo y calmado.
Expresa verbalmente lo que le gusta y lo que no.	3	Un alumno empuja a otro, le dice: “no, no me gusta que hagas eso”.  En otra ocasión, comparten un juguete y les dice: “me gusta mucho que compartáis las cosas”.
Expresa que él/ella también puede cometer errores y hace hincapié en que no es algo negativo.	3	Al realizar un juego en “Genially”, una aplicación, observa que hay un error y comunica que no pasa nada, que ella también se confunde, que lo cambiará y que se puede pasar al siguiente hasta que lo solucione, sin darle mucha importancia.  Al imprimir unas imágenes para una actividad no las hace del tamaño que correspondía, al darse cuenta les explica que se ha equivocado y que tiene solución porque puede bajar a imprimirlo de nuevo.
Expresa alegría y orgullo de forma verbal y no verbal al ver pequeños logros y avances en el alumnado.	3	Cuando comenzaron el curso un niño solo comía triturado, ahora han conseguido que coma todo tipo de comida y todos los días a la hora del almuerzo le recuerda lo bien que lo está haciendo, ya que aunque lo haya conseguido le cuesta un poco: “estoy muy contenta, lo estás haciendo genial”. “Eres un campeón”.  Una alumna ha aprendido a abrocharse la bata/chaqueta: “que mayor estás, me encanta que lo hagas tú sola”.

M-3		
Expresión emocional		
Indicadores	Presencia	Observaciones
El maestro/a habla de las emociones	2	Nombra las emociones existentes y hace hincapié en que pueden sentir varias emociones a la vez.

en la clase.		
El/la docente estimula a los niños para que expresen cómo se sienten, a través de un diálogo abierto.	3	Durante la asamblea pregunta todos los días al alumnado qué emoción predomina en ese día sobre ellos, dejando libertad para que expresen el por qué si lo desean.
El/la docente pone nombre a las emociones que van surgiendo.	3	Están realizando una actividad plástica y una niña quiere jugar con las muñecas en vez de hacerla, al no dejarle esta patalea y grita, la maestra dice: “estás enfadada porque no te dejo la muñeca, vamos a hacer la actividad y luego juegas”.  Una niña acude a ella llorando porque no le dejan jugar: “¿lloras porque estás triste? ¿Qué ha pasado?”
Cuando surge un problema, propicia que se hable sobre él, se solucione...	3	En el momento de la asamblea, estaban todos sentados unos al lado de los otros mirando la pizarra y una alumna le da fuerte en el brazo al de su derecha: “¿por qué le has hecho eso? Pídele perdón”.  Dos alumnos se pelean en el recreo y al subir, sienta a todos en corro para tratar el tema.
El/la docente se comunica regularmente con las familias.	3	Un alumno faltó al colegio y a través de la App “micole” le informó de lo que le pasaba.  Además, las familias comparten con la tutora fotos y videos para que los muestre a todos, ese día un padre le envió un video teatralizado con una marioneta ya que es actor y en el video aparecía su hijo, alumno de dicha clase.
Anticipa al alumnado mediante pictogramas con las acciones que van a suceder a lo largo de la jornada escolar, aportándoles calma y seguridad.	3	Cada alumno/a coloca el pictograma que ella le va diciendo para que sean conscientes de las acciones a realizar y su orden, coloca todos hasta la hora del recreo y una vez suben de este colocan los restantes. Esta acción se realiza diariamente.
Utiliza momentos del día para agradecer y compartir en voz alta las cosas buenas que les ocurren.	1	

Atención y validación de emociones		
Indicadores	Presencia	Observaciones

El/la docente realiza una escucha activa de emociones, necesidades, intereses, etc.	3	<p>Una alumna se sentía cansada y un poco enferma, al verla así le dejó tumbarse en una colchoneta y que se quedará dormida hasta que llegarán sus familiares, en vez de obligar a que continúe con las actividades hasta entonces.</p> <p>Al bajar del todo las persianas, una alumna le dice que está asustada por la oscuridad, entonces las sube para que no pase miedo y adapta la actividad.</p>
Se muestra flexible al modificar las actividades previstas cuando el alumnado lo demanda a través de sus acciones.	3	<p>Tocaba realizar actividades de lecto-escritura pero vio al alumnado muy disperso y nervioso por lo que optó por sentar a todos en el rincón de la calma y dejarles que manipulen los objetos disponibles en el mismo.</p> <p>Al notar al alumnado muy cansado a última hora, decidió preguntarles qué les apetecía hacer en vez de realizar lo previsto.</p>
Se interesa por los gustos e intereses de su alumnado.	3	<p>A la hora de realizar una manualidad: “¿cómo os gusta más pintar, con acuarelas, con pintura de dedos, con plastidecor, etc? Su respuesta fue la elegida para realizar la misma.</p> <p>Les pregunta cuál es su canción favorita para añadirirlas y reproducirlas en la asamblea.</p>
Trabaja de forma individualizada en función de las necesidades emocionales de cada uno.	3	<p>Adapta todas y cada una de las actividades en función de la capacidad cognitiva, de frustración, de espera, de regulación emocional, de gestión de situaciones que posee cada uno/a.</p>
Cuando un niño expresa una emoción, el maestro se la valida.	3	<p>Un alumno llora porque quiere estar con su madre e ir a casa y la maestra se acerca a él, intentándolo calmar y le dice: “entiendo que estés triste, no pasa nada por llorar”.</p> <p>En la situación que he comentado anteriormente de que una niña se asustó por la oscuridad, la maestra le comentó que muchos niños le temían a la oscuridad, que era algo normal y que superarían juntas el miedo.</p>
Enseña que todas las emociones son válidas, necesarias, etc.	3	<p>En la asamblea cuando toca decir qué emoción siente hoy, al mostrar en la pantalla digital las emociones existentes dice: “podéis sentir cualquiera de ellas y ninguna está mal. Cada día os podéis sentir de una forma diferente”.</p> <p>En dicho momento, al responder cada uno una emoción distinta, incide en que no todos nos sentimos felices a</p>



		diario y no pasa nada por ello.
--	--	---------------------------------

Contacto emocional		
Indicadores	Presencia	Observaciones
El/la docente se dirige a los alumnos con un tono de voz cálido y agradable.	3	El tono de su voz es calmado, agradable y muy cercano tanto con los niños como con los demás profesionales.
El/la docente expresa caricias a través del cuerpo, de la palabra o acción.	3	Un niño comienza a llorar de repente, sin razón aparente, lo coge y lo sienta sobre sus piernas y le da un abrazo intentándolo calmar y finalmente, consiguiéndolo.  Además, muchas veces cuando se dirige a ellos les acaricia suavemente la espalda.
El maestro/a motiva al alumnado a participar activamente y a interactuar con los otros.	3	”¿Quién quiere ayudarme a hacer la asamblea?”  ”¿Miráis juntos por la ventana y decidís que día hace hoy?”
Tiene muestras de sentido del humor.	2	Se ríe con ellos y juega a aparecer y desaparecer, es decir, al típico juego de “cucú”, el cual les encanta.
Les recuerda que es un lugar seguro en el que pueden confiar y contar cualquier cosa.	1	
El maestro/a crea un clima cómodo, positivo, seguro y de confianza que favorece un vínculo positivo y la comunicación.	3	El clima generado es muy positivo y agradable ya que siempre está dispuesta a escucharles, darles un feedback, apoyarles emocionalmente, lo cual favorece a que el alumnado se sienta cómodo con ella.

Refuerzo positivo		
Indicadores	Presencia	Observaciones
El maestro reconoce las acciones que hacen bien.	3	El encargado del día tiene que ordenar las letras para crear su nombre, al conseguirlo: “¡lo has hecho muy bien!”  Tras jugar con el juguete que quisieran, cuando la maestra mandó recoger lo hicieron de inmediato, aspecto que costaba mucho al inicio de curso tal y como me comentó una vez: “pero que bien recogéis” “sois super ordenados/as”.

El maestro/a realiza elogios.	3	"Qué bien te has portado hoy". "Qué trabajador eres". "Eres muy buena compañera".
Comunica que el error es una oportunidad de mejora y aprendizaje.	3	<p>En el taller de lecto-escritura tenían que pegar unas palabras en la imagen correspondiente, una alumna al pegarlas donde no era, le dio vergüenza cometer dicho error: "no pasa nada, lo podemos volver a hacer, ya verás cómo esta vez no tienes dudas".</p> <p>Uno de ellos se equivoca en una actividad de clasificación de colores: "si te fijas hay uno que no va aquí, vuelve a repetirlo ya verás como te acuerdas de donde va</p>
Utiliza el refuerzo positivo cuando observa muestras de caricias entre ellos.	2	Un alumno llora y otra se le acerca preocupada y le acaricia el hombro: "que buenas amigas tienes"
Utiliza el refuerzo positivo cuando el alumnado participa activamente.	3	<p>En la asamblea pregunta: "¿quién quiere venir a bailar esta canción conmigo?". Todos se levantan: "me encanta esto".</p> <p>En el taller de cocina: "¿quién quiere ayudarme a echar los ingredientes?". Al haber varios voluntarios/as dispuestos: "que participativos son mis chicos/as"</p>
Utiliza el refuerzo positivo cuando observa que los niños/as muestran sus emociones.	3	<p>Cuando el alumnado está triste y se lo dice en vez de ocultarlo: "gracias por contármelo".</p> <p>Al igual que con emociones positivas, cuando están felices riéndose: "cuánto disfruto viéndolos así".</p>
El refuerzo positivo es utilizado cuando el alumnado comunica sus intereses y necesidades.	3	<p>"Me gusta mucho esta canción", ella le responde "me encanta saber todo lo que os gusta" y al día siguiente la añade para ponerla al final de la mañana mientras recogen.</p> <p>Una alumna le muestra su gran interés por los animales: "no sabía esto de tí, gracias por contármelo".</p>
El maestro/a corrige en positivo, es decir, en vez de decir eso no se hace así, les dice: mejor hazlo de esta forma.	3	<p>Pintando una flor con una técnica nueva para ellos, un alumno la estaba pintando de otra forma, entonces le dijo: "prueba mejor así, ya verás como es más fácil".</p> <p>Un alumno coge las pinturas con todo el puño en vez de con los dedos y la maestra hace hincapié en que aprenda: "prueba a ponerte la pintura así, ya</p>

		verás como te parece más cómodo”.
--	--	-----------------------------------

Implicación		
Indicadores	Presencia	Observaciones
El/la docente crea situaciones y escenarios para que los niños interactúen y trabajen en equipo.	3	<p>Crean talleres de recetas para cocinar algo entre todos, no solo con su clase sino con la de al lado también.</p> <p>Realiza manualidades entre todos para decorar la clase.</p> <p>Juegan a juegos de mesa para que aprendan a esperar los turnos, saber ganar y perder, comunicarse.</p>
El maestro/a diseña y realiza juegos y actividades para enseñar a los niños a reconocer las emociones.	1	
Crea situaciones de aprendizaje basadas en los intereses de su alumnado.	3	<p>Tal y como he comentado anteriormente, una alumna le mostró su gran interés por los animales por lo que días posteriores si contaba un cuento, ellos eran los protagonistas, de igual forma que realizaban puzzles donde aparecían.</p> <p>Veía que cuando hacían cosas en la mesa de luz todos se mostraban muy atentos y mostraban su agrado por lo que optó por realizar actividades matemáticas, plásticas, etc, en la misma, adaptándolas a dicho material.</p>
Se preocupa más por la calidad que por la cantidad de actividades realizadas.	3	Dado que es un alumnado con un ritmo lento de aprendizaje y ella lo tiene muy en cuenta, prima en todo momento que realicen bien las actividades y que cumplan con el fin de las mismas antes que realizar muchas pero no alcanzar el objetivo principal.
Establece un momento del día fijo para la relajación.	3	Justo después del recreo crea un momento de calma bajando las persianas, poniendo música calmada, tumbándose en las colchonetas. Esto es realizado diariamente.
Fomenta la autonomía del alumnado, incitando a que hagan las cosas solos.	3	Hace que el alumnado almuerce solo, cuelgue sus cosas en las perchas, intente ponerse la bata y que se pongan sin ayuda el abrigo, se pongan las zapatillas solos, beban agua, etc-
Utilización de recursos para la gestión	3	Tiene un enorme mural al que pueden recurrir cuando lo necesiten. En este hay imágenes de: un abrazo, un beso, una palabra bonita... Entonces,

de emociones		cuando tocan la imagen que deseen la maestra cumple con ello (si toca el abrazo, le da un abrazo y así con todas).
Diseña actividades para expresar a través del arte (cuentos, música, baile, etc) cómo se sienten.	1	
Diseña acciones didácticas que fomentan poner palabras a las emociones.	2	Realiza una actividad que consiste en que va proyectando diferentes caras que representan a las distintas emociones y tiene que decir de cuál se trata y situaciones que les haga sentirse así.
El maestro fomenta que conozcan mejor las emociones de los demás.	1	
Desarrolla la empatía a través del juego	1	

Reparación emocional		
Indicadores	Presencia	Observaciones
Cuando surge un conflicto en el aula, primero deja que sean ellos los que pongan una solución al mismo.	2	He podido observar dos conflictos.  En uno de ellos decidió intervenir más tarde cuando vio que ellos no podían poner fin al mismo, este había sido causado por la pelea por un juguete.  Y en el segundo intervino al momento ya que uno de ellos le había dado un golpe al otro y tenía miedo de que siguieran con dicha pelea.
Utiliza la música como medio de regulación.	3	Sobre todo a última hora que suelen estar más cansados y se frustran más fácilmente, reproduce las canciones favoritas de todos ellos/as puesta de fondo mientras trabajan.
Hace hincapié en utilizar la relajación y respiración en momentos de estrés, enfado, frustración.	3	Cada vez que lloran, o se muestran enfadados o frustrados les trata de calmar cogiendo sus manos e incitando a que respiren e inspiren a la vez que ella .

Modelo del docente		
Indicadores	Presencia	Observaciones

Se muestra como ejemplo a la hora de hacer las cosas.	3	Siempre realiza primero lo que espera de ellos en cada actividad, para servirles de modelo y guía, ya que sino no suelen saber cómo hay que actuar.
El maestro/a comenta en voz alta sus propias emociones y cómo se siente.	3	Estuvo unos días enferma y faltó al aula, el día que volvió: “estoy muy contenta por veros, os echaba mucho de menos”.  En las peleas comentadas anteriormente: “estoy enfadada, no me gusta que os peleéis”.
Cuando está enfadado/a en vez de actuar impulsivamente, trata de calmarse para poder continuar con la actividad.	3	En todas las situaciones más tensas, opta por respirar unas cuantas veces y cuando lo considera vuelve a la actividad, ya que los gritos nunca los ve como una buena opción.
Resuelve los conflictos que surgen mediante un diálogo pacífico, con voz calmada.	3	Al igual que he comentado que siempre se dirige a ellos con voz agradable, también la mantiene durante los conflictos, siempre dice que de malas formas nunca se llega a ningún sitio.
Expresa verbalmente lo que le gusta y lo que no.	3	En la actividad plástica una alumna no para de enredar y no le hace caso: “no me gusta cómo te estás comportando, cuando me atiendas te haré caso”.  Al entrar a clase van todos corriendo y le dan un abrazo: “cómo me gustan los abrazos de mis chicos/as”.
Expresa que él/ella también puede cometer errores y hace hincapié en que no es algo negativo.	2	En la asamblea, el encargado debe darle al emoticono correspondiente a la emoción que siente ese día, al darse cuenta de que ha puesto solo las básicas (alegría y tristeza), incide en que se equivocó y va a poner más porque pueden sentir enfado, nervios, etc.
Expresa alegría y orgullo de forma verbal y no verbal al ver pequeños logros y avances en el alumnado.	3	Una alumna no sabía colgar sus cosas en la percha y ahora lo hace” ¡qué contenta estoy contigo!  Un alumno no solía pedir ir al baño cuando lo necesitaba y últimamente lo ha empezado a hacer: “cuantísimo estamos avanzando”.

#### Escala valorativa

Deberás rodear el número correspondiente en función de la frecuencia de aparición de los distintos indicadores en tu práctica educativa. Considerando el 1 como “nunca”, el 2 como “a veces” y el 3 como “muchas veces”.

Nombre del maestro/a			
Expresión emocional	Frecuencia		
Hablo de las emociones en la clase.	1	2	3
Estimula a los niños para que expresen cómo se sienten, a través de un diálogo abierto.	1	2	3
Pongo nombre a las emociones que van surgiendo.	1	2	3
Cuando surge un problema, propicio que se hable sobre él, se solucione...	1	2	3
Me comunico regularmente con las familias.	1	2	3
Anticipo al alumnado mediante pictogramas con las acciones que van a suceder a lo largo de la jornada escolar, aportándoles calma y seguridad.	1	2	3
Utilizo momentos del día para agradecer y compartir en voz alta las cosas buenas que les ocurren.	1	2	3

Atención y validación de emociones	Frecuencia		
Realizo una escucha activa de emociones, necesidades, intereses, etc.	1	2	3
Me muestro flexible al modificar las actividades previstas cuando el alumnado lo demanda a través de sus acciones.	1	2	3
Me intereso por los gustos e intereses de su alumnado.	1	2	3

Trabajo de forma individualizada en función de las necesidades emocionales de cada uno.	1	2	3
Cuando un niño expresa una emoción, se la valido.	1	2	3
Enseño que todas las emociones son válidas, necesarias...	1	2	3

Contacto emocional	Frecuencia		
Me dirijo a los alumnos con un tono de voz cálido y agradable.	1	2	3
Expreso caricias a través del cuerpo, de la palabra o acción.	1	2	3
Motivo al alumnado a participar activamente y a interactuar con los otros.	1	2	3
Tengo muestras de sentido del humor.	1	2	3
Les recuerdo que es un lugar seguro en el que pueden confiar y contar cualquier cosa.	1	2	3
Creo un clima cómodo, positivo, seguro y de confianza que favorece un vínculo positivo y la comunicación.	1	2	3

Refuerzo positivo	Frecuencia		
Reconozco las acciones que hacen bien.	1	2	3
Realizo elogios.	1	2	3
Comunico que el error es una oportunidad de mejora y aprendizaje.	1	2	3

Utilizo el refuerzo positivo cuando observo muestras de caricias entre ellos.	1	2	3
Utilizo el refuerzo positivo cuando el alumnado participa activamente.	1	2	3
Utilizo el refuerzo positivo cuando observo que los niños/as muestran sus emociones.	1	2	3
El refuerzo positivo es utilizado cuando el alumnado comunica sus intereses y necesidades.	1	2	3
Corrijo en positivo, es decir, en vez de decir eso no se hace así, les dice: mejor hazlo de esta forma.	1	2	3

Implicación	Frecuencia		
Creo situaciones y escenarios para que los niños interactúen y trabajen en equipo.	1	2	3
Diseño y realizo juegos y actividades para enseñar a los niños a reconocer las emociones.	1	2	3
Creo situaciones de aprendizaje basadas en los intereses de mi alumnado.	1	2	3
Me preocupo más por la calidad que por la cantidad de actividades realizadas.	1	2	3
Establezco un momento del día fijo para la relajación.	1	2	3
Fomento la autonomía del alumnado, incitando a que hagan las cosas solos.	1	2	3
Utilizo recursos para la gestión de emociones	1	2	3



Diseño actividades para expresar a través del arte (cuentos, música, baile, etc) cómo se sienten.	1	2	3
Diseño acciones didácticas que fomentan poner palabras a las emociones.	1	2	3
Fomento que conozcan mejor las emociones de los demás.	1	2	3
Desarrollo la empatía a través del juego	1	2	3

Reparación emocional	Frecuencia		
Cuando surge un conflicto en el aula, primero dejo que sean ellos los que pongan una solución al mismo.	1	2	3
Utilizo la música como medio de regulación.	1	2	3
Hago hincapié en utilizar la relajación y respiración en momentos de estrés, enfado, frustración, etc.	1	2	3

Modelo del docente	Frecuencia		
Me muestro como ejemplo a la hora de hacer las cosas.	1	2	3
Comento en voz alta mis propias emociones y cómo me siento.	1	2	3
Cuando estoy enfadado/a en vez de actuar impulsivamente, trato de calmarme para poder continuar con la actividad.	1	2	3

Resuelvo los conflictos que surgen mediante un diálogo pacífico, con voz calmada.	1	2	3
Expreso verbalmente lo que me gusta y lo que no.	1	2	3
Expreso que yo también puedo cometer errores y hago hincapié en que no es algo negativo.	1	2	3
Expreso alegría y orgullo de forma verbal y no verbal al ver pequeños logros y avances en el alumnado.	1	2	3