

Trabajo Fin de Grado

Estudio, Selección, Comparación y Elaboración de
una Secuencia Didáctica en base a dos Programas de
Educación Emocional.

Autor/es

Milena Montenegro Barrado

Director/es

Ana Rodríguez Martínez

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2015

Índice

Introducción.....	3
Justificación.....	4
Objetivos.....	5
Metodología.....	6
Marco teórico.....	8
Las funciones de las emociones.....	8
La Inteligencia Emocional.....	11
La educación emocional.....	16
Los programas de educación emocional en España.....	21
Estudio de dos programas de educación emocional.....	24
Secuencia Didáctica.....	34
Actividad Uno.....	37
Actividad Dos.....	40
Actividad Tres.....	43
Actividad Cuatro.....	46
Actividad Cinco.....	49
Conclusiones finales.....	52
Referencias bibliográficas.....	57
Anexos	

- Elaborado por Milena Montenegro Barrado
 - Dirigido por Ana Rodríguez Martínez.
 - Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2015
-

Resumen

La Inteligencia Emocional es actualmente un tema de interés dentro del campo de la educación por sus implicaciones en el desarrollo integral del alumnado.

El presente trabajo tiene como objetivos indagar acerca de los programas de educación emocional publicados en España y sobre los marcos teóricos en que se fundamentan, así como el estudio y comparación de dos de estos programas publicados, dirigidos a las primeras etapas de la educación, para, a partir de ellos, diseñar y llevar a la práctica una Secuencia didáctica cuyos objetivos son la mejora de competencias interpersonales.

La metodología que se sigue es una modalidad de intervención profesional. Su diseño es de estudio de caso abierto, a desarrollar mediante una secuencia de pasos: inmersión inicial, selección de la muestra, recopilación y análisis de los datos, interpretación y síntesis de los datos analizados, elaboración de la propuesta didáctica y evaluación mediante la práctica de la misma en el aula.

La Secuencia didáctica elaborada se ha llevado a la práctica en un Aula de tercero de Educación Infantil.

Se concluye la importancia de la formación del profesorado y de la implicación de todos los agentes educativos para la implementación de una educación emocional en las aulas.

Palabras clave: Educación emocional, Inteligencia Emocional, Programas de educación emocional, competencias interpersonales, Educación Infantil.

INTRODUCCIÓN

El objeto del presente trabajo es el estudio exploratorio de la educación emocional en las aulas y la importancia de trabajar dicha educación desde las etapas de Educación Infantil, ya que, en esta etapa del desarrollo y desde el enfoque de la psicología evolutiva (Wallon 1941, en Delgado Egido y Giménez Desí, 2002), los aspectos emocionales juegan un papel principal para la vida y constituyen la base necesaria para el progreso del niño en las diferentes dimensiones de su desarrollo.

En primer lugar, se realizará una revisión sobre las emociones para situar, posteriormente, el concepto de Inteligencia Emocional, desde el cual y a través de sus distintos enfoques, llegar a señalar la posibilidad y conveniencia de la educación de las emociones, es decir, la educación emocional, analizando algunos programas relevantes publicados en España para, posteriormente, seleccionar dos de ellos.

De esta manera, el siguiente punto del trabajo será el análisis comparativo de dos de los programas de educación emocional publicados en España.

Por último, en base a estos programas y a sus actividades, se elaborará una propuesta didáctica para el tercer curso de Educación Infantil. Dicha propuesta se centrará, principalmente, en el desarrollo de las habilidades interpersonales.

Una vez diseñada la propuesta, se llevará a la práctica durante una semana en un aula ordinaria del tercer curso de Educación Infantil, para así poder elaborar una serie de conclusiones acerca del manejo de las emociones de estos alumnos y la adecuación de las actividades propuestas.

Por último, se realizará una reflexión acerca de las implicaciones prácticas que pueden derivarse del presente trabajo, así como de las limitaciones del mismo.

JUSTIFICACIÓN

Hasta hace unos años, la escuela tradicional ha considerado como inteligente al niño o niña que sacaba buenas notas en matemáticas, literatura, lenguas extranjeras, etc., así como el que obtenía una alta puntuación en los test de inteligencia, ya que era el cociente intelectual (CI) el referente para determinar si un alumno era o no inteligente.

Con los años, se ha ido descartando esta idea al observar que no siempre son los que sacan mejores calificaciones, o los que obtienen un CI mayor, los que se desenvuelven mejor en la vida ni alcanzan el éxito en el futuro (Goleman, 1996); según este mismo autor, el CI aporta tan solo el 20% de los factores determinantes del éxito, por lo que se hace necesario explorar qué otras características permiten dar cuenta del 80% restante.

Un CI alto no garantiza que seamos felices con nosotros mismos y los que nos rodean, no logra un mayor equilibrio mental, ni facilita el trato y la relación con otras personas, así como otras habilidades, todas ellas de real importancia para alcanzar el éxito (Goleman, 1996)

De esta manera, son las emociones y las habilidades sociales, unos de los aspectos importantes que debemos cultivar en los alumnos (López Cassà, 2011). Se trata de capacitar a los niños y niñas (en adelante, niños), desde las edades más tempranas posibles, para que conozcan y regulen sus propias emociones, comprendan las emociones de los demás y desarrollen diferentes estrategias para relacionarse con sus compañeros.

Así, se considera necesario, como docentes, una formación en la teoría de las emociones para poder transmitir a los alumnos, no solo en actividades específicas de educación emocional, como mostrará el presente trabajo, sino de manera transversal en todas las áreas y materias, una formación emocional para el control y regulación de las mismas, y una mejora de sus habilidades interpersonales.

OBJETIVOS

- Estudiar los distintos enfoques de la educación emocional y sus implicaciones prácticas.
- Indagar sobre los programas de educación emocional publicados en España.
- Seleccionar dos de los programas de educación emocional publicados en España y compararlos.
- Recopilar y adaptar, de entre las actividades de los programas seleccionados, aquellas cuyo objetivo sea el desarrollo de habilidades interpersonales.
- Integrar las actividades adaptadas en una secuencia didáctica
- Aplicar y evaluar la secuencia didáctica a una muestra de alumnos.

METODOLOGÍA

El trabajo sigue una modalidad de intervención profesional, bajo una metodología cualitativa.

Dada la flexibilidad en las estrategias, propia de la investigación cualitativa (Sandín Esteban, 2003), este diseño se plantea como un estudio de caso, de tipo abierto o descubrimiento en progreso, a desarrollar mediante los siguientes pasos (Hernández Sanpieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010):

- Inmersión inicial: lectura, registro de ideas e interpretación de acuerdo a las teorías existentes, de un grupo de programas de educación emocional publicados en España, dirigidos tanto a la etapa de Educación Infantil como de Primaria. El criterio para esta primera selección es el de accesibilidad a dichos programas. Sobre estos programas iniciales se lleva a cabo la selección de la muestra.
- Selección de la muestra: tras la inmersión inicial, se seleccionan dos de los programas que conforman la muestra del estudio. Se trata de una muestra no probabilística y el criterio de inclusión se ha basado en la mayor especificación de la edad de los destinatarios de cada una de las actividades contenidas en los mismos, es decir, una mayor adecuación, y su pertenencia a un mismo marco conceptual que pudiera facilitar, en su caso, una continuidad en distintas etapas de la escolarización.
- Recopilación de datos obtenidos de la muestra y análisis de los mismos: a diferencia de la metodología cuantitativa, el análisis de datos en los diseños cualitativos tiene lugar junto a la recogida de los propios datos. De este modo, en este paso, se recogen datos de los programas de la muestra acerca de las actividades propuestas en los mismos, los objetivos, habilidades que se pretenden desarrollar, temporalización, etc., interpretándolas de acuerdo a la información obtenida en la fase de inmersión inicial; al mismo tiempo, se procede al análisis de dichos datos, encuadrándolos en categorías, tales como “el tipo de actividad”, “habilidad a la que se dirige”,... o cualquier otra que emerja de la reflexión sobre los datos obtenidos. Este análisis facilitará un

procedimiento de comparación que deberá ser “sistemático” entre ambos programas.

- Interpretación de los resultados del análisis de datos que permita una síntesis de los mismos y, en base a dicha síntesis y teniendo presente las principales categorías identificadas, elaboración de una propuesta sobre una actividad o bloque de actividades destinadas potencialmente al desarrollo de las habilidades interpersonales dentro de la educación emocional en niños de Educación Infantil.
- Evaluación de la propuesta de actividad mediante su aplicación a una muestra de alumnos.
- Elaboración del informe de resultados.

MARCO TEÓRICO

Hasta finales de los años 90 del pasado siglo no es fácil encontrar referencias bibliográficas a la educación emocional. Ha sido el desarrollo teórico de los investigadores y diversas normas y recomendaciones, tanto en el marco europeo como nacional, los que han contribuido a que, en la actualidad, exista una reflexión generalizada sobre que la educación debe extenderse a ámbitos más allá del meramente académico.

La educación emocional fue presentada de manera explícita por primera vez en el informe Delors (1996) como un complemento indispensable para el desarrollo cognitivo y como una herramienta de prevención del fracaso escolar y de las situaciones conflictivas en el ámbito educativo. La Comisión Europea (2010) especificó como una de las competencias clave a desarrollar dentro del sistema educativo, las competencias sociales (personales, interpersonales e interculturales) y cívicas. En el ámbito nacional, el artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) establece que el sistema educativo español se orientará, entre otros fines, a la consecución del “pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos”; esta perspectiva implica la de trabajar otras dimensiones además de la meramente cognitiva, como puede ser la afectiva-emocional, para conseguir un desarrollo integral del alumno ayudándole a comprender su mundo emocional, a controlar las emociones negativas y los impulsos, a gestionar adecuadamente sus emociones y, en definitiva, ayudarle a enfocar de manera adaptativa los problemas que le vayan surgiendo. Estas dimensiones afectivo-emocionales se integran en el concepto de Inteligencia Emocional.

Las funciones de las emociones

La emoción en general o cada una de las múltiples emociones que podemos experimentar, pueden definirse como estados del organismo caracterizados por una perturbación o excitación que nos inclina la acción.

Las emociones se activan a partir de un acontecimiento, que puede ser externo o interno: puede ser un objeto, una persona, un animal, un pensamiento, un recuerdo..., son estímulos que provocan que se dispare una valoración automática de dicho estímulo, positiva o negativa, pero, en general, no consciente. Se trata de un mecanismo innato de adaptación para la supervivencia y el mantenimiento del bienestar, preparado para afrontar los acontecimientos y que se manifiesta a través de una respuesta fisiológica (cambios en el ritmo cardíaco, en el tono muscular...), y comportamental (cambios en la voz, en la expresión gestual...) (Öhman 2000, en Acosta Mesas, 2010). Tras esta primera valoración automática surge, inmediatamente, una valoración cognitiva ya consciente, cuyo proceso y dimensiones varían según los distintos enfoques teóricos, aunque todos ellos comparten el hecho de que las valoraciones que las personas hacen de las situaciones son un elemento clave para comprender las distintas emociones. Desde la teoría cognitivo-motivacional-relacional de las emociones de Lazarus (2001, en Acosta Mesas, 2010), dentro de esta valoración cognitiva puede distinguirse una *valoración primaria*, cuya función general es determinar la relevancia personal de los estímulos o acontecimientos (relevancia de la meta, congruencia de la meta e implicación del yo) y una *valoración secundaria* que media la respuesta emocional de acuerdo a las opciones de afrontamiento que la persona cree que tiene (potencial de afrontamiento, adjudicación de la culpa o el mérito y expectativas futuras). Esta respuesta coincide con nuestra experiencia emocional y nos permite poder dar un nombre a la emoción que estamos experimentando.

Todos estos componentes son, en parte, educables: la respuesta fisiológica, aunque difícil de controlar, puede lograrse mediante la relajación, la comportamental, mediante un entrenamiento gestual pero, especialmente es el componente cognitivo el que puede ser educado mediante un mayor dominio del vocabulario de las emociones, mediante una reinterpretación de la situación (por ejemplo, relativizándola), mediante un cambio en la atribución de las causas, etc.

No existe total acuerdo en cuanto a la edad en que aparecen las primeras emociones, pero sí en que las principales de ellas, las denominadas básicas, tales como el miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa y asco. (Ekman 1992, en Fernández-Abascal, 2010), tienen

lugar en los primeros meses de vida, apareciendo secuencialmente a lo largo del primer año. Estas emociones son universales y se caracterizan por una expresión facial característica y una predisposición a la acción también característica, por ejemplo, la forma impulsiva de responder a la ira es el ataque. Además de estas emociones y desde una perspectiva evolucionista, existen otras que se denominan secundarias y que son fruto de la socialización y del desarrollo de las capacidades cognitivas (Fernández-Abascal, 2010) y se corresponden con la culpa, vergüenza, orgullo, celos, azoramiento, arrogancia, bochorno, entre otras. Estas emociones secundarias aparecen alrededor de los 2 años y medio a tres años (Lewis 2000, en Fernández- Abascal, 2010), dado que, según señala el mismo autor, para que puedan hacer su aparición son necesarias tres condiciones : en primer lugar, es preciso que haya aparecido la identidad personal, en segundo lugar, el niño debe estar en proceso de internalización de ciertas normas sociales y, por último, debe ser capaz de evaluar la identidad personal de acuerdo a dichas incipientes normas sociales.

Bisquerra, García y Pérez (2015) afirman que hasta los cuatro años, la evolución emocional guarda cierta homogeneidad bajo parámetros normales y que es a partir de los cinco años cuando van perfilándose las diferencias individuales en función de la historia personal y familiar y del contexto que rodea al niño, señalando, también, que es entre los seis a los diez años cuando desarrollan la capacidad para hablar sobre las emociones. Por esta razón, la edad de cinco años puede ser un momento clave para introducir la educación emocional de una forma intencional y sistemática y, a partir de los seis años, comenzar a profundizar en dicha educación.

Las emociones desempeñan varios tipos de funciones. En primer lugar, se trata, como se ha señalado, de un mecanismo adaptativo que predispone a la acción y, en este sentido motiva para hacer algo; cumple así una importante función motivadora.

Otra de sus funciones es la informativa, ya que, por una parte, comunica a los otros el estado emocional y, por otra, informa también al propio sujeto de su emoción, abriéndole la puerta a poderla manejar.

Cumple, asimismo, una función social, ya que las emociones sirven para comunicar a los demás cómo nos sentimos y también sirven para influir en los demás, como lo

muestra el hecho de que existen personas capaces de crear climas emocionales que predisponen al grupo a actuar de una determinada manera, muchas veces, contraria a su forma habitual de actuar en circunstancias similares. Estas emociones generadas socialmente pueden llevar a comportamientos de riesgo y, por ello, en una educación emocional, conviene formar personas que no sean manipulables emocionalmente. Por el contrario, es importante formar a personas que sean capaces de generar climas emocionales encaminados al bienestar general y a la extensión de comportamientos basados en la empatía, el respeto o la solidaridad.

Tiene, también, una importante función en el proceso de toma de decisiones, ya que cognición y emoción se dan siempre juntas, influyéndose mutuamente, y la mayoría de las decisiones no se adoptan en la vida tras un mero razonamiento lógico, sino que se encuentran muy influidas por las emociones o el estado afectivo de quien adopta tal decisión.

Las emociones influyen también en los procesos mentales básicos: en la memoria, en la percepción, en la atención, el razonamiento, lo que significa que tienen una función en otros procesos mentales.

Por último, las emociones positivas cumplen una función en el mantenimiento del bienestar subjetivo y la felicidad. De acuerdo a Bisquerra, García y Pérez (2015) todas las funciones descritas se pueden educar, lo que pone de manifiesto la importancia de la educación emocional.

La Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional, como constructo, tiene un primer origen en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993, citado en Sánchez-Elvira, 2004), quien propuso que el énfasis que habitualmente se realizaba en la enseñanza de habilidades y conocimientos académicos debía sustituirse por el fomento de facultades personales de los alumnos, ya fuesen sociales, emocionales, de creatividad, etc. De las distintas modalidades de inteligencia propuestas por este autor, las denominadas “inteligencias personales” son la interpersonal y la intrapersonal. La inteligencia interpersonal es la

capacidad para comprender a los demás y actuar en consecuencia; la inteligencia intrapersonal, es la habilidad de comprenderse uno mismo, saber cómo se siente, por qué se actúa de un modo determinado y, así, poder actuar de manera adecuada a las verdaderas necesidades. El concepto de Inteligencia Emocional estaría más próximo a la inteligencia intrapersonal, aunque también contempla algunos aspectos de la interpersonal.

Son varios los modelos en la construcción teórica del concepto de Inteligencia Emocional. El primer modelo fue el de Salovey y Mayer (1990 en Sánchez-Elvira, 2004), que los autores fueron reformulando en sucesivas aportaciones, conduciéndolo hacia una conceptualización de la Inteligencia Emocional formada por una serie de competencias de tipo cognitivo, distintas de las variables de personalidad. El modelo reformulado de Mayer y Salovey (1997 en Sánchez-Elvira, 2004) concibe la Inteligencia Emocional como la habilidad para detectar las emociones y sentimientos, propios y ajenos, para discriminar entre ellos y utilizar esa información como guía para nuestro pensamiento y nuestras acciones, descomponiendo esta inteligencia en cuatro competencias emocionales específicas:

- a) La percepción, evaluación y expresión de emociones. Ésta es la primera de las competencias, significa reconocer y recibir información del sistema emocional y, por tanto, sin ella no puede existir Inteligencia Emocional. Esta competencia se desarrolla desde muy temprana edad.
- b) La facilitación emocional. Significa que las emociones se incorporan a nuestro sistema cognitivo en forma de sentimientos reconocidos o de cogniciones positivas o negativas; en definitiva, que las emociones nos influyen alterando nuestras cogniciones.
- c) Comprensión y razonamiento con la emoción, que abarca comprender su significado, darse cuenta de cuándo aparece y de cómo cambia, todo lo cual ayudará a comprenderse a uno mismo y facilitará las relaciones interpersonales.
- d) Manejo y regulación de la emoción en uno mismo y en los demás. Ésta es la competencia más difícil de lograr y supone aunar todas las anteriores. Significa manejarse con los sentimientos, por ejemplo, saber cómo calmarse o poder

aliviar la ansiedad o la tristeza de otra persona. Es la competencia que más puede influir en las relaciones con los demás, dado que el desenvolvimiento de estas relaciones es impredecible y hay que elegir en cada momento la vía más adecuada a las propias emociones y a las de los demás.

En este modelo de Inteligencia Emocional, ésta se contempla, pues, como una serie de competencias integradas, distintas de las variables propias de la personalidad como podrían ser la afectividad positiva, el optimismo, la empatía o la resiliencia. Se trata de un modelo de los denominados de capacidad, según la distinción llevada a cabo por Petrides y Furnham (2001, en Pérez, Petrides y Furnham, 2005).

Otros modelos, como el conocido de Goleman (1996), amplían la definición de Inteligencia Emocional para incluir otro tipo de rasgos y variables personales. Este autor, se centra en las inteligencias personal e interpersonal de Gardner y asume que la Inteligencia Emocional está formada por una serie de “competencias”, las cuales define como capacidades aprendidas y que incluyen aspectos emocionales, motivacionales, relacionales, etc. Según este modelo, la Inteligencia Emocional comprendería:

- a) La capacidad de reconocer un sentimiento en el momento en que aparece.
- b) La capacidad para controlar las emociones y adaptarlas al momento y a la situación.
- c) La capacidad para automotivarse y ser capaz de demorar la gratificación.
- d) El reconocimiento y la empatía con las emociones ajenas.
- e) El control de las relaciones, es decir, competencia para relacionarse adecuadamente con las emociones de los demás.

El modelo de Goleman, así como el modelo de Bar-On (1997 en Sánchez-Elvira, 2004) y el de Petrides y Furnham (2001 en Pérez, Petrides y Furnham, 2005) son modelos de los denominados mixtos o de rasgo que engloban en un concepto único, denominado Inteligencia Emocional, una serie de recursos que predicen el éxito en la vida, algunos de los cuales son variables de personalidad como, por ejemplo, el optimismo.

El modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On ha sido de gran influencia en el desarrollo de las teorías sobre la Inteligencia Emocional, la cual prefiere dicho autor

denominar como Inteligencia Social y Emocional, dividiéndola en cinco subtipos, cada uno de ellos integrado por varios componentes:

- Inteligencia intrapersonal (autoconciencia emocional, asertividad, autoestima y autorrealización)
- Inteligencia interpersonal (empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social)
- Adaptabilidad (solución a problemas, flexibilidad y prueba de realidad)
- Gestión del estrés (gestión de impulsos y tolerancia al estrés)
- Estado de ánimo general (incluye un indicador general de optimismo y felicidad)

A pesar de que Bar-On propuso un modelo de Inteligencia Emocional describiendo un tipo de “inteligencia”, con los años y gracias a la propuesta de Petrides y Furnham (2001 en Pérez, Petrides y Furnham, 2005) de distinguir entre Inteligencia Emocional capacidad y rasgo, el modelo de Bar-On (1997) es considerado un modelo de rasgo; no obstante, Bar-On asume que las facetas de la Inteligencia Emocional en su modelo no son rasgos de personalidad sino habilidades, competencias y comportamientos.

El modelo de Inteligencia Emocional de Petrides y Furnham (2001 en Pérez, Petrides y Furnham, 2005) delimita las facetas que componen la Inteligencia Emocional, entendida ésta como rasgo de la personalidad. Más tarde, sobre esta misma teoría, se ha creado una teoría de Inteligencia Emocional rasgo basada y conectada con la investigación procedente de la psicología de las diferencias individuales. Como resultado final de esta investigación se presenta un modelo de Inteligencia Emocional rasgo que abarca quince facetas, trece de ellas agrupadas en cuatro factores, mientras que las otras dos restantes se consideran independientes, ya que no forman parte de ningún factor.

Los cuatro factores son: el factor de bienestar (B), el factor de emocionalidad (E), el factor de sociabilidad (S), el factor de autocontrol (A). Las dos facetas independientes son la Adaptabilidad (predisposición a adaptarse con facilidad a nuevas situaciones o condiciones) y la Automotivación (tendencia a persistir y a evitar el abandono ante la adversidad).

El factor bienestar (B) hace referencia a la tendencia de sentir un estado de bienestar general, independientemente de las circunstancias; éste se diferencia del estado de bienestar porque no es un estado, sino una tendencia a sentirlo. Este factor se compone de tres facetas: autoestima (grado en que la persona se siente triunfadora y segura de sí misma), felicidad disposicional (grado en que la persona se siente alegre y satisfecha) y optimismo (grado en que la persona es propensa a valorar positivamente el futuro)

El factor de emocionalidad (E) representa la disposición hacia la buena comunicación emocional (verbal y no verbal) y se compone de las siguientes facetas: percepción emocional (grado en que la persona se siente capaz de identificar y diferenciar sus propios sentimientos y emociones y aquellos de los demás), expresión emocional (grado en que la persona expresa apropiadamente sus emociones y sentimientos a los demás), relaciones (grado en que la persona es proclive a mantener relaciones interpersonales satisfactorias) y empatía disposicional (grado en que la persona se pone en el lugar de los demás)

El factor de sociabilidad (S) refleja la predisposición a las interacciones interpersonales, y se compone de: conciencia social (grado en que se es sociable y hábil en las relaciones interpersonales), regulación emocional interpersonal (grado en que la persona siente facilidad para influir en los sentimientos de los demás) y asertividad disposicional (grado en que la persona es propensa al comportamiento asertivo, es decir, a expresar de forma franca sus derechos o sentimientos)

El factor de autocontrol (A) hace referencia a la estabilidad emocional y al sentimiento de ser capaz de mantener la calma. Se compone de: regulación emocional interpersonal (grado en que la persona se siente capaz de manejar sus emociones y sentimientos), gestión del estrés (grado en que se siente facilidad para resistir la presión y regular el estrés) y baja impulsividad (grado en que la persona es proclive a pensar antes de actuar)

Tanto los modelos de capacidad como los modelos mixtos o de rasgos se refieren a un concepto unitario de Inteligencia Emocional. Fue David McClelland (1973 en Pèrez-González y Pena, 2011), quién planteó que el concepto unitario de Inteligencia Emocional no tenía interés para la educación. En su lugar, se refirió a “competencias”

que implica un conjunto integrado de “saber” y “saber hacer” junto a una serie de habilidades cercanas a actitudes y que pueden definirse como “saber estar”. Estas competencias pueden aprenderse y desarrollarse mediante un entrenamiento apropiado, son varias, se ponen de manifiesto en la realización de tareas emocionales concretas y son, generalmente observables.

Con todo, lo que la investigación ha mostrado es que, sea desde el modelo de capacidad, sea desde un modelo mixto o sea desde el más amplio de competencias, las personas que reconocen y comprenden sus emociones y las de los demás y, además, llegan a ser capaces de manejarlas con flexibilidad, logran mayor adaptación y un desenvolvimiento con mayor éxito en muchos ámbitos de la vida.

Las habilidades comprendidas dentro de la Inteligencia Emocional pueden ser desarrolladas y mejoradas pero, para que esto suceda, es necesario que estas actividades se pongan en práctica. La escuela es un contexto privilegiado para el desarrollo de las habilidades emocionales del niño, ya que le ofrece el poder interactuar con otros niños y adultos, todo ello bajo una perspectiva de continuidad. La competencia emocional puede ser desarrollada desde edades muy tempranas pero es necesario que se trabaje con los niños durante un tiempo considerable, ya que hay aspectos de la regulación emocional que están muy unidos a variables personales y temperamentales; además, para que la educación en habilidades emocionales sea duradera se van a precisar programas suficientemente coordinados, controlados y evaluados (Pérez-González y Pena, 2011).

La educación emocional

El proceso educativo, continuo y permanente, que tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales es lo que se entiende por educación emocional y que no es otra cosa que educar el afecto, es decir, aumentar los conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones. En este sentido, sería una forma de prevención primaria que trataría de evitar o minimizar la vulnerabilidad de las personas ante situaciones potencialmente generadoras de violencia, ansiedad, estrés, depresión, etc., al dotarlas de herramientas de regulación de sus emociones, al mismo tiempo que se propone un

desarrollo integral de las mismas, tanto personal como social, y su aplicación en las situaciones de la vida. (Bisquerra, 2000)

Se fundamenta teóricamente en el concepto de emoción, en los conceptos de inteligencias múltiples e Inteligencia Emocional y en el interés actual por una psicología positiva que pone el énfasis en conceptos como el bienestar, la satisfacción o la felicidad.

Según Bisquerra (2000) los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

De estos objetivos generales pueden derivarse otros resultados, tales como:

- Un incremento de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales satisfactorias.
- Una disminución de pensamientos autodestructivos, mejora de la autoestima.
- Disminución en el índice de violencia y agresiones.
- Un menor número de conductas antisociales.
- Una mejora en el rendimiento académico.
- Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Disminución al inicio del consumo de drogas.
- Disminución de la ansiedad y el estrés.
- Menos tristeza y disminución de sintomatología depresiva.
- Disminución de los desórdenes relacionados con la comida, como la anorexia o la bulimia.

Al hablar de educación emocional y, especialmente, de programas de educación emocional se puede estar haciendo referencia a dos intervenciones educativas distintas, según se entienda dicha intervención en un sentido amplio o estricto.

Entendida la educación emocional en un sentido amplio, se definiría como una educación dirigida a promover el desarrollo afectivo y social mediante el aprendizaje de competencias emocionales y sociales.

La asociación estadounidense *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), ha sido pionera en la promoción activa de la educación emocional en este sentido amplio y es quien ha acuñado el término “aprendizaje social y emocional” (ASE, en inglés SEL), que define como un proceso a través del que aprendemos a reconocer y manejar emociones, a tomar buenas decisiones, a comportarnos de forma ética y responsable, a cuidar de los demás, a desarrollar relaciones positivas y evitar los comportamientos negativos . CASEL, desde la premisa de que no basta con contar con unos profesores que se conviertan en modelos de competencias emocionales y agentes directos del desarrollo de las mismas en los alumnos, sino que se debe garantizar un programa de implementación progresiva del ASE (Aprendizaje Socio-Emocional) de modo que se llegue a crear una nueva cultura educativa en la que las emociones jueguen ya un papel central y no solo transversal, ha elaborado un modelo de ciclo, de diez pasos, agrupados en tres fases, para la implementación progresiva en cualquier Centro, con o sin experiencia previa en educación emocional, del aprendizaje socio-emocional (ASE). Estos pasos, recogidos en Aritzeta y Gartzia (2006), son los siguientes:

Fase de preparación.

Paso Uno: La dirección del Centro se compromete con la iniciativa ASE, aceptando su valor como marco para mejora de la escuela; compromete su esfuerzo en realizar lo necesario para mantener el programa ASE con éxito.

Paso Dos: Se crea, con el apoyo y participación de la dirección, un equipo responsable de ASE. En este punto, el director/a ha compartido la información sobre ASE con la comunidad escolar, profesores y familias, y se ha creado el equipo de coordinación.

Fase de planificación y formación:

Paso Tres: Desarrollar y articular una visión compartida. El equipo responsable, incluido el director/a ha creado una visión del desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes y ha compartido esa visión en la escuela.

Paso Cuatro: Realizar un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades) para evaluar los recursos disponibles. El equipo responsable analiza las necesidades que tiene el centro y evalúa los recursos existentes. Se analizan también las necesidades de los estudiantes y del personal y el clima de la escuela. Se estudian las posibles barreras para la puesta en práctica de un programa ASE. Se logra, así, una comprensión de fuerzas y debilidades que puede movilizar la ayuda que se precise para lograr la implementación del programa.

Paso Cinco: Desarrollar el plan de acción para la aplicación de ASE. Tras la obtención de formación por parte del equipo, si la misma se precisa, dicho equipo pasa a desarrollar un Plan de Acción Integral basado en los resultados de la evaluación de las necesidades y los recursos; dicho plan incluye metas, puntos de referencia y una organización temporal para la puesta en práctica de ASE. Es conveniente, en esta fase, contar con un asesor experto.

Paso Seis: Revisar y seleccionar programas de formación y estrategias basadas en la evidencia, ya que la educación basada en la evidencia está en el centro del aprendizaje socioemocional.

Fase de puesta en práctica.

Paso Siete: En esta fase el profesorado adquiere formación en los programas seleccionados y conocimientos para aplicar en el aula los principios del ASE.

Paso Ocho: Puesta en práctica del programa seleccionado y evaluación de su influencia en el proceso educativo.

Paso Nueve: Ampliar el programa de ASE desde las aulas a todo el ámbito educativo, integrando la práctica del programa ASE en otras actividades fuera de las aulas y hacia otros colectivos de la comunidad escolar.

Paso Diez: Revisar todas las actividades puestas en práctica y ajustarlas para una mejora continua. Se revisa, en intervalos regulares, toda la planificación de ASE y los

resultados de las actividades puestas en práctica, para determinar si son necesarios cambios o adaptaciones para mejorar el programa.

Esta educación socioemocional puede tener efectos beneficiosos sobre muchas capacidades y valores, algunas de las cuales están incluidas en la definición de Inteligencia Emocional y otras, quedan fuera de ella. Así se ocupan de aspectos que incluyen, junto a conciencia emocional o regulación emocional, otros como la asertividad, la tolerancia a la frustración, el control de la impulsividad, la resiliencia, el bienestar, etc.

En sentido estricto, la educación emocional sería equivalente a educación de la Inteligencia Emocional y su objetivo es entonces una mejora en el nivel global en Inteligencia Emocional; éste es, desde luego, un objetivo difícil aunque muy deseable por cuanto la Inteligencia Emocional va a determinar el funcionamiento emocional general de una persona.

La investigación evaluativa ha sido más abundante respecto a los programas de educación emocional, considerada ésta en un sentido amplio, y se cuenta con evidencia de que distintas competencias sociales y emocionales pueden desarrollarse a través de intervenciones, tanto escolares como extraescolares o mediante programas dirigidos a padres. Hay menor evidencia en cuanto a la eficacia de los programas de educación de la Inteligencia Emocional. En alguno de estos programas, como el RULER (*Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotions*), que ha sido objeto de evaluación por diversos investigadores, se ha recogido evidencia de que, a pesar de estar basado en el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey de 1997, es decir, un modelo de Inteligencia Emocional de capacidad, produce mejoras en aspectos como el rendimiento académico o la empatía, pero no hay evidencia de que mejore la Inteligencia Emocional (Bisquerra, García y Pérez, 2015). En otros casos, como en el programa de educación de la Inteligencia Emocional de Nelis et al. (2011 en Bisquerra García y Pérez), que es un programa breve a desarrollar en seis sesiones durante tres días, sí se ha hallado evidencia de mejora de la Inteligencia Emocional rasgo.

De cualquier modo, estos programas, aun cuando no aumenten el nivel global de Inteligencia Emocional, o lo hagan muy limitadamente, sí pueden estar mejorando el desarrollo social y emocional.

Los programas de educación emocional en España

Como señala Bisquerra (2012), probablemente, tras EEUU y Reino Unido, sea España el país donde se está produciendo un mayor incremento del interés por la educación emocional, con múltiples iniciativas, tanto de investigadores como de profesionales de la educación. Ello ha dado como resultado la publicación de numerosos trabajos, tanto de fundamentación de la educación emocional, como de diseño y evaluación de programas de educación emocional, de elaboración de instrumentos para dicha evaluación y de creación de materiales prácticos para el desarrollo de competencias emocionales.

La mera colección o recopilación de actividades cuya finalidad sea el desarrollo de determinadas capacidades emocionales no constituye un programa de educación emocional. Según Pérez-González y Pena (2011), un programa debe reunir una serie de características:

- En primer lugar tiene que estar basado en un marco conceptual sólido y en investigación previa, haciendo explícito el modelo de Inteligencia Emocional en que se basa.
- Debe especificar claramente sus objetivos, haciéndolos comprensibles para los alumnos y estos objetivos deben ser evaluables.
- Llevar a cabo esfuerzos para implicar a toda la comunidad educativa, a alumnos, familias y profesores a fin de que todos ello desarrollen o participen en algún aspecto del programa, a fin de lograr una comunidad de aprendizaje.
- Asegurarse, previamente a la aplicación del programa, de que se cuenta con el apoyo del Centro, incluida la dirección, el claustro y el resto del personal.

- Su implantación debe llevarse a cabo de una forma programada y sistemática, siendo conveniente que permita que dicha implantación lo sea a lo largo de varios años formando parte de la programación del centro.
- Emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje que resulten activas y participativas y puedan promover un aprendizaje cooperativo, a la vez que deben presentar una variación suficiente para que puedan adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Ser lo suficientemente amplios que permitan practicar todas las competencias de la Inteligencia Emocional, diseñadas las actividades de modo que se facilite su generalización al mayor número posible de situaciones y contextos cotidianos.
- Incluir planes de formación y apoyo a todo el personal responsable del programa: los profesores, el tutor, los padres y otro personal del centro.
- Debe incluir un plan de evaluación del programa, antes, durante y después de su aplicación.

Citaremos algunos de estos programas, publicados en España:

- Los desarrollados dentro del GROU (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) con sede en las Universidades de Barcelona y Lérida y dirigido por Rafael Bisquerra.
 - o López Cassá, E.(2003). Educación emocional. Programa para 3-6 años.
 - o Renom, A. (2003). Educación emocional. Programa para educación primaria.
 - o Pascual, V. y Cuadrado, M. (2001). Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria.
 - o Todos ellos se basan en el modelo de Bisquerra (2000), un modelo mixto o de rasgo que conjuga el desarrollo de las competencias emocionales y de las competencias sociales. Según el modelo, son cinco las habilidades o competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

- Programa Instruccional para la Educación y Liberación Emotiva (PIELE) de Hernández y García (1992).
 - Está orientado a la práctica de las dimensiones sociales y emocionales en alumnos con edades entre 10 y 15 años. Su estructura se basa en los aspectos social, personal, escolar y familiar y, dentro de cada uno de ellos, se enumeran diversas áreas sobre las que trabajar.
- Sentir Y Pensar (Ibarrola y Delfo, 2003).
 - Tiene como objetivo desarrollar en los alumnos conductas emocionalmente inteligentes, predecir posibles factores de riesgo y crear en el aula un entorno de aprendizaje emocionalmente inteligente. Este trabajo está pensado para ser una guía de los profesores y que, de este modo, puedan ayudar a los alumnos a llegar a ser personas emocionalmente sanas y con una visión positiva ante la vida. Las actividades que plantea dicho programa van enfocadas a la conciencia emocional, a su regulación, a las diferentes habilidades socioemocionales y a la autoestima, buscando que los alumnos puedan llegar a ser autosuficientes a la hora de tomar decisiones y que puedan superar las dificultades que les vayan surgiendo en base a conocer sus propias emociones y las de los demás.
- Programa DIE (Desarrollando la Inteligencia Emocional) de Valles y Valles (1999).
 - Está dirigido especialmente a desarrollar la empatía, el control y la autoconciencia emocional, así como la mejora de las relaciones interpersonales.
- Programa SICLE (Siendo Inteligentes con las Emociones), de Vallés (2000).
 - Está dirigido al desarrollo de habilidades emocionales que permitan afrontar las dificultades diarias del alumno en la escuela. En su Manual se enfatiza la importancia de la educación emocional, defendiendo que un buen desarrollo emocional capacita a los alumnos a fin de que sean

conscientes de que en la convivencia existen dificultades pero que éstas pueden ser superadas. La estructura del programa es sobre la base de cuadernillos en los que se presentan diferentes habilidades; estos cuadernillos son, básicamente, de apoyo gráfico. Las actividades están pensadas para niños de segundo de educación infantil.

- Programa PEHIS (Programa de Habilidades de Interacción Social) de Monjas (1993).
 - o Se trata de un programa con el que trabajar habilidades relacionales y sociales desde la base de los sentimientos.

Estudio de dos programas de educación emocional

Entendida la educación emocional como: “Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2000:243), parece deseable la continuidad del programa o programas que aborden las competencias emocionales en las distintas etapas de escolarización y que puedan configurar una propuesta curricular. También, ciertamente, uno de los aspectos básicos de toda intervención educativa es su adecuación a los destinatarios, a sus características y necesidades. En base a estas dos premisas, continuidad y adecuación, parece de interés llevar a cabo una aproximación al estudio y detección de semejanzas y diferencias entre dos programas realizados dentro del GROP:

Programa *Uno*: López Cassá, E. (2003) *Educación emocional. Programa para 3-6 años*.

Programa *Dos*: Renom, A. (2003) *Educación emocional. Programa para educación primaria*.

La comparación de estos dos programas se llevará a cabo teniendo en cuenta el siguiente esquema:

- Marco conceptual de los programas
- Objetivos
- Metodología
- Estructura de los programas
- Evaluación de las actividades

Marco conceptual de los programas.

Ambos programas están basados en el modelo de Bisquerra (2000) y se estructuran en cinco bloques coincidentes con las cinco capacidades básicas que contempla dicho modelo y que, en ellos, son denominadas:

- Conciencia emocional, o capacidad para reconocer las propias emociones y tomar conciencia del propio estado emocional; implica, asimismo, la capacidad para expresar dichas emociones a través del lenguaje verbal y no verbal, y de reconocer las emociones y sentimientos de los demás. La conciencia emocional es el primer paso para que puedan desarrollarse otras competencias emocionales.

Dentro de este bloque se pueden distinguir los siguientes aspectos:

- Toma de conciencia de las propias emociones. A través de esta capacidad podemos percibir los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos. El desarrollo de esta capacidad implica la posibilidad de experimentar emociones múltiples o la de reconocer la propia incapacidad de tomar consciencia de los propios sentimientos por causa de inatención o procesos inconscientes.
- Dar nombre a las emociones. Utilizando un vocabulario emocional adecuado y unas expresiones emocionales, aceptadas en un contexto cultural determinado, para designar los fenómenos emocionales.
- Comprensión de las emociones de los demás. El desarrollo de esta capacidad nos permite percibir con precisión los sentimientos y las emociones de los demás y empatizar con sus vivencias emocionales. En esta competencia se incluye la habilidad para usar las claves expresivas,

tanto verbales como no verbales, aceptadas culturalmente para el significado emocional.

- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y pensamiento. Dado que la incidencia entre estados emocionales y comportamiento es bidireccional, ambos pueden ser regulados a través de la conciencia y el razonamiento, es decir, de la cognición, ya que emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, hasta el punto en que no resulta fácil discernir qué es lo primero.
- Regulación emocional, o capacidad para manejar las emociones de forma adecuada y que supone regular los impulsos, canalizar las emociones desagradables, tolerar la frustración y saber esperar las gratificaciones. Dentro de la misma se contienen distintas subcompetencias:
 - Expresión emocional apropiada. Es la capacidad que nos sirve para expresar las emociones de un modo apropiado. Lleva consigo la habilidad para comprender que el verdadero estado emocional interno no necesita, obligatoriamente, corresponderse con las expresiones externas y, ello, tanto en uno mismo como en los demás.
 - Regulación de emociones y sentimientos. Significa, en primer lugar, la aceptación de que las emociones y los sentimientos deben ser regulados y, por tanto, incluye: a) la regulación de la impulsividad, ya sea la ira o cualquier comportamiento de riesgo b) la tolerancia a la frustración, lo cual nos permitirá prevenir estados emocionales negativos como el estrés, la ansiedad, la depresión o la violencia c) perseverar en el logro de los objetivos que nos hemos marcado, a pesar de las dificultades que surja, d) la capacidad para diferir las recompensas inmediatas a favor de otras que, aun siendo a largo plazo, son de un orden superior.
 - Habilidades de afrontamiento. Que nos servirán para afrontar, junto con las emociones que se generan, tanto los retos como las situaciones de conflicto. Esta habilidad tiene su base en estrategias de autorregulación

que nos permitirán modelar la intensidad y duración de las emociones generadas.

- Competencia para autogenerar emociones positivas. Su logro implica la capacidad de autogenerar de forma consciente emociones positivas como alegría, buen humor o amor, así como disfrute de la vida.
- Autoestima. Los programas examinados denominan bajo este epígrafe a este tercer bloque de competencias. La autoestima, dentro del modelo de competencias de Bisquerra (2000) es definida como una microcompetencia o subcompetencia, dentro de la más amplia de Autonomía emocional, y se refiere a una característica de ésta consistente en tener una buena imagen de sí mismo y que se desarrolla a partir del autoconcepto, el cual nos sirve para reconocer y valorar las propias habilidades y limitaciones, ayudando a formar una imagen ajustada de nosotros mismos, que será la base de la autoestima. No obstante, los contenidos de este bloque hacen referencia también a otros aspectos de la Autonomía emocional, por lo que interesa la definición de esta competencia, como un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran, además de la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos y la autoeficacia emocional.
- Competencia social, que es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas: saber escuchar, respeto, asertividad, actitudes prosociales, cooperación, colaboración y resolución de conflictos. Como subcompetencias, dentro de la misma, se incluyen:
 - Dominar las habilidades sociales básicas. Siendo la primera el saber escuchar, ya que si falta la misma, será imposible pasar a las demás, como serían, por ejemplo: dar las gracias, saludar, despedirse, pedir un favor, pedir disculpas, aguardar nuestro turno...
 - Respeto por los demás. Valorando los derechos de todas las personas y aceptando las diferencias individuales y de grupo. Este respeto a los demás es una competencia que sirve de base en los debates y las discusiones.

- Practicar la comunicación receptiva. Es la capacidad para atender en los demás tanto a la comunicación verbal como no verbal, lo que nos permitirá recibir correctamente los mensajes.
- Practicar la comunicación expresiva. Es la otra cara para una comunicación eficaz. Supone la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios sentimientos y pensamientos con claridad a través de una ajustada comunicación verbal y no verbal, así como mostrar a los demás que se les ha comprendido bien.
- Compartir emociones. No siempre es ésta una competencia fácil, ya que entra en juego no solo la sinceridad expresiva sino también el grado de reciprocidad o igualdad de la relación.
- Comportamiento prosocial y cooperación. Se trata de una competencia próxima al altruismo, aunque no del todo coincidente. Podría conceptuarse como la capacidad de realizar acciones favorables a otra persona, sin que la misma lo haya solicitado.
- Asertividad. Implica la capacidad para expresar y defender los propios derechos, opiniones y sentimientos, pero respetando, al mismo tiempo, los de los demás. Poder exponer, claramente, una negativa y también aceptarla. Esta competencia protege frente a las presiones de grupo cuando se trata de evitar situaciones o comportamientos de riesgo.
- Prevención y solución de conflictos. Es la capacidad que nos permite anticipar, identificar o poder afrontar un conflicto social o un problema interpersonal. Implica identificar situaciones de riesgo y poder encontrar soluciones preventivas, acordes a los propios recursos de que se dispone. Implica, también, cuando ya se ha producido el conflicto, el afrontarlo de una forma constructiva, buscando una resolución pacífica que tome en cuenta la perspectiva de los demás.
- Capacidad para gestionar situaciones emocionales. Se basa en la capacidad de inducir o regular las emociones en los demás y consiste en la habilidad para reconducir situaciones emocionales colectivas o de grupo.

- Competencias de vida, que sirven para manejar de un modo constructivo las distintas situaciones de la vida, en los entornos en que se mueve la persona, en este caso, el niño: la escuela, la familia, el tiempo libre, los amigos... Las competencias para la vida son las que permiten organizar nuestra vida de un modo equilibrado, facilitándonos experiencias de bienestar. Como subcompetencias, se incluyen:
- Fijar objetivos adaptativos. Ser capaces de fijarnos objetivos realistas y positivos, tanto a corto como a largo plazo.
- Toma de decisiones. Ser capaz de desarrollar mecanismos de toma de decisiones en cualquiera de las situaciones que pueden acontecer en la vida cotidiana, asumiendo la responsabilidad de dichas decisiones.
- Buscar ayuda y recursos. Significa el desarrollo de la capacidad de identificar cuando necesitamos ayuda y saber llegar a los recursos de que se disponga para la misma.
- Bienestar emocional. Es la capacidad para procurar, de forma consciente, gozar de bienestar tanto emocional como psicológico o personal y procurar contribuir al bienestar de nuestro entorno familiar y social.

Estos bloques, según se destaca en la introducción de ambos programas, no suponen una división en la formación en competencias emocionales, ya que la educación emocional que propugnan, está basada en una concepción holística y globalizada, donde las diferentes competencias emocionales se entrelazan entre sí y se integran con los aspectos de desarrollo cognitivo, físico-motor y psicosocial, para así favorecer el desarrollo integral del niño.

Objetivos

Los objetivos perseguidos son, desde luego y dado el común marco conceptual del que parten, idénticos en su concepción y similares en su redacción:

- Favorecer un desarrollo integral del niño.
- Desarrollar su capacidad para comprender y regular las emociones.
- Potenciar actitudes de respeto y tolerancia.
- Desarrollar mayor competencia emocional en las relaciones sociales.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo.
- Desarrollar el control de la impulsividad.
- Desarrollar la comprensión empática en las relaciones interpersonales.
- Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas para el equilibrio personal y la potenciación de la autoestima.

Como objetivo que solo aparece en el programa *Uno* y no en el programa *Dos*, figura el de:

- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones de grupo para la mejora del clima relacional de clase y la cohesión grupal.

La ausencia de este objetivo en el programa *Dos*, para Educación Primaria, llama la atención por cuánto es precisamente en esta etapa cuando la amistad pasa a ser de cooperación y ayuda recíproca, surge la formación de roles y el grupo pasa a ser la base de las relaciones, pudiendo surgir normas sociales para regular dichas relaciones. Además, el desarrollo de las actividades de este programa, especialmente para alumnos a partir de ocho años, sí incide en el desarrollo de competencias de relación grupal.

Como objetivos que aparecen en el programa *Dos* y no en el programa *Uno*, figuran:

- Adoptar una actitud positiva ante la vida
- Favorecer el bienestar

Ambos relacionados con las competencias para la vida y el bienestar, que sí se recogen en las actividades a realizar dentro del programa *Uno*, en el sentido de trabajar el conocimiento del entorno y el grado de satisfacción que produce en el niño.

Metodología.

El enfoque metodológico en ambos programas está basado en postulados constructivistas y es definido como globalizado y activo, que busca aprendizajes emocionales significativos y funcionales, que permitan su generalización a los diversos entornos en que desenvuelve el niño.

También en ambos, se enfatiza el papel del educador como mediador en el aprendizaje de competencias emocionales, que proporciona constantemente modelos de actuación que el niño interioriza e imita. En el programa *Uno*, para Educación Infantil, se destaca, además, el papel que debe cumplir el educador proporcionando al niño seguridad emocional y confianza que le permitan descubrir y expresar sus propias emociones. En el caso del programa *Dos* para Primaria, se señala, además, el importante papel del educador para motivar al alumno hacia la reflexión, la cooperación y el debate.

Como planteamientos didácticos-metodológicos, comunes a ambos programas, se aconseja en los mismos la utilización de materiales de la vida cotidiana o que resulten muy familiares a los niños, a fin de que los aprendizajes resulten significativos. Pero, en lo demás, hay diferencias entre ambos programas acorde con el desarrollo de los niños a los que van dirigidos.

Para las actividades a desarrollar dentro del programa *Uno*, se utilizan predominantemente estrategias emocionales y vivenciales, tales como cuentos, títeres y algunas dramatizaciones sencillas y cuentan con un gran soporte visual y verbal; también se recomienda contar con alguna mascota o personaje propio de la clase, que participe en las experiencias emocionales de los cuentos o historias que se desarrollan. Todas las actividades de este programa se desarrollan en grupo; en el caso de los niños de menor edad, el educador debe llevar el peso de la actividad, actuando y haciendo actuar a los niños, éstos van teniendo mayor actividad e iniciativa cuando se aplica el programa a los niños de cinco o seis años.

Las actividades que forman parte del programa *Dos*, difieren en su planteamiento didáctico según vayan dirigidas a los alumnos de seis a ocho años, de ocho a diez años o de diez a doce años. Para los primeros, continúan las actividades de dramatización,

ahora de mayor complejidad, también algunas basadas en juegos populares y se introducen otras en que se precisa ya de un uso más general de la escritura. Para las etapas siguientes, las actividades planteadas demandan mayor iniciativa de los alumnos, tales como actividades de role-playing a partir de situaciones propuestas o discriminación de expresiones emocionales complejas, con muchas actividades de trabajo individual y posterior puesta en común.

Estructura de los programas

Dado que la fundamentación teórica de los dos programas es la misma y se halla recogida en otras obras de autores del GROP, especialmente de su fundador, Rafael Bisquerra, ambos programas son eminentemente prácticos, recogiendo una serie de actividades clasificadas por bloques en razón a la competencia emocional a la que se dirigen principalmente.

La estructura, reflejada en su respectivo Manual, es similar en ambos: tras una Introducción en que se expresa la necesidad de una educación emocional y la prevención que ello supone, se desarrolla la Presentación del programa en el que se recoge el modelo teórico de competencias en que se basa, sus objetivos y su método. Sigue, en ambos programas, un capítulo dedicado al desarrollo de las emociones en la etapa a la que se dirige cada uno de ellos; este capítulo, resulta de suma utilidad, tanto para la mejor comprensión de las actividades que se proponen a continuación y su adaptación al contexto en que se vayan a desarrollar los programas, como para facilitar la posterior evaluación, pues nos orienta en la secuencia temporal de adquisición de competencias, algunas de las cuales no resultan posibles de lograr en un determinado estadio evolutivo del niño.

Tras estos epígrafes que son comunes en los dos programas, la estructura de cada programa es la siguiente.

El programa *Uno* para Educación Infantil, recoge en cinco capítulos, las actividades de cada bloque, seis actividades en cada uno. El desarrollo de cada una de estas actividades es detallado y se divide en Objetivos de la actividad, Procedimiento, Recursos, Temporalización y Orientaciones, estas últimas para señalar posibles adaptaciones o

variaciones, según la edad del niño o el contexto; contiene, además, el material necesario para llevarlas a efecto; finaliza con una tabla-resumen de actividades, muy práctica, donde se recomienda para cada una de las edades, tres, cuatro o cinco años, su aplicación completa o parcial.

El programa *Dos* para Educación Primaria, se divide, en cuanto a la presentación de las actividades, en tres subprogramas, uno para cada etapa de la Educación primaria; dentro de cada subprograma, la estructura es similar, también con presentación de las actividades divididas según los cinco bloques marcados por cada una de las competencias, cuatro actividades en cada uno, y un desarrollo dividido en los mismos apartados ya señalados en el programa *Uno*. Esta división en subprogramas parece necesaria teniendo en cuenta los cambios que tienen lugar entre las edades de los seis a los doce años, tanto en cuanto a la comprensión y expresión de las emociones, como al desarrollo de la identidad o las relaciones con los iguales.

Evaluación de actividades

La aplicación de cualquier programa para el logro de unos objetivos, precisa de una valoración para determinar si se han logrado dichos objetivos, al menos mediante una valoración reflexiva de cómo ha podido mejorar el clima de clase, las interacciones en el juego, la participación en grupos...; también es importante valorar cada una de las actividades realizadas para poder mejorarlas. Esta valoración puede llevarse a cabo mediante escalas de observación de los objetivos logrados por cada alumno o de cada grupo en cada una de las actividades.

Tanto el programa *Uno* como el programa *Dos* ofrecen tablas-tipo de estas escalas de observación, que pueden ayudar a la confección de las mismas. En el caso del programa *Uno*, contiene, además, un formato-tipo para Registro anecdótico de conductas y otro para un Diario de clase, ambos también instrumentos de observación útiles en la evaluación de actividades.

SECUENCIA DIDÁCTICA “HAZME SENTIR”

Las actividades que conforman la Secuencia didáctica, tienen como objetivo, en principio, el desarrollo de competencias sociales. La elección de este bloque de competencias ha tenido que ver con la edad de los niños, cinco y seis años, y el desarrollo de las emociones a esa edad, ya que es a partir de ella cuando se inicia una etapa en que aumenta la influencia escolar y la socialización. La afectividad se desplaza hacia un campo más amplio y ya no se centra solo en los padres; se desarrolla la capacidad de adquirir autonomía familiar y aumentan las relaciones entre iguales, que pasarán a ser fundamentales en el desarrollo del niño, siendo esta edad una etapa de cambio en dichas relaciones. En esta etapa el grupo pasa a ser la base de las relaciones, la amistad pasa a ser de confianza mutua y se empieza a mantener conversaciones con los iguales sobre los demás. La capacidad de tener amigos, de querer y ser apreciado por los demás es esencial para el desarrollo de la autoestima en esta etapa evolutiva, pero para tener amigos se necesita conocer a los demás, saber comunicarse, ser capaz de expresar nuestras emociones y poder identificar las emociones de los otros. Por eso es en esta edad cuando pueden trabajarse con mayor eficacia las competencias sociales.

Las habilidades sociales favorecen un buen clima emocional tanto en el aula como en la familia o actividades de ocio, y se forman a través de habilidades de relación como es el respeto, el diálogo o la colaboración; junto a ellas se deben desarrollar otras habilidades como la empatía, la asertividad o la resolución de conflictos. Se trabajan distintos aspectos de las competencias socioemocionales con el fin de aprender estrategias para lograr una escucha activa, comprender la perspectiva del otro, leer las emociones de los demás o saber interpretar las claves sociales.

Es importante a esta edad comenzar el aprendizaje de competencias en la resolución de conflictos, tomando conciencia de cómo las emociones desempeñan un papel primordial en dicha resolución y potenciando estrategias de negociación y de identificación de otras posibles alternativas. Desde luego, debe comenzarse por trabajar los aspectos necesarios y apropiados a la edad, que son los que se han considerado en

nuestra secuencia didáctica, inspirados en el diseño de los programas de López Cassá, (2003) y de Renom (2003).

La secuencia didáctica está compuesta de cinco actividades. Dicha secuencia didáctica se desarrollará durante una semana, realizando una actividad cada día, en los momentos que la maestra tutora considere oportunos; está pensada para llevarse a cabo en alumnos del 2º ciclo de educación Infantil aunque podrían adaptarse también para los primeros cursos de Educación Primaria.

La puesta en práctica de esta propuesta se va a realizar en el tercer curso de Educación Infantil del CEIP Eliseo Godoy, en un aula de veinticuatro alumnos. Con carácter previo se solicitó autorización de la tutora del aula, quien la trasladó a la dirección del centro.

Anteriormente realicé las prácticas escolares en dicho aula, por lo que conozco las características de los alumnos que la integran.

Se trata de un aula caracterizada en el centro como “algo conflictiva”, debido a las conductas disruptivas de un grupo de alumnos, los cuales tienen, casi por costumbre, agredir físicamente a los demás alumnos, ya no solo para conseguir lo que quieren (ganar un juego, adquirir un juguete, ponerse en el sitio del otro...), sino incluso sin motivos, “por molestar”. Este comportamiento, según me comentó la maestra tutora, lleva ocurriendo desde el primer curso de Educación Infantil.

Contra este tipo de conductas se han tomado numerosas medidas, habiendo hablando con ellos, castigado, comunicado con sus padres, con dirección, etc., pero no se ha logrado una mejora clara, por lo que considero de gran utilidad realizar actividades que desarrollen las habilidades sociales de estos alumnos, así como la propia mejora de su Inteligencia Emocional.

Objetivos

- Poner en práctica el manejo de las habilidades sociales de los alumnos.
- Aprender a resolver problemas de la vida cotidiana
- Reconocer y expresar las propias emociones.
- Identificar emociones en los demás

Contenidos

- Concepto “compartir”
- Trabajo en equipo
- Concepto “empatía”
- Resolución de conflictos

Actividad Uno: “El primero de la fila”

- **Temporalización:** 20 minutos
- **Objetivos:**
 - Desarrollar habilidades de relación, sensibilidad y convivencia con los demás
 - Aprender a resolver problemas mediante una actitud positiva
- **Materiales**
 - Lámina con imágenes
- **Diseño de la actividad**
 - La maestra enseñará a sus alumnos una lámina con una imagen que muestra a un grupo de alumnos en fila, a punto de entrar al colegio, en ella se ve como los dos primeros se están peleando por querer ser el primero.

Esta imagen resultará muy próxima a los alumnos ya que es una situación que ocurre normalmente al entrar al aula.

Se les formulará a los alumnos diferentes preguntas, como:

- ¿Qué les pasa a los dos alumnos que están peleando?
- ¿Cómo se deben sentir?
- ¿Os gusta ser los primeros de la fila?
- Si no lo sois, ¿os enfadáis?
- ¿Cómo podemos solucionar que no se pelen los niños de la imagen?

Tras reflexionar con los alumnos, se llegará a la conclusión de que la fila solo sirve para tener un cierto orden al entrar a la escuela, que no es importante ser el primero o el último ya que todos vamos a entrar y no se trata de una competición. Por ello, tras esto, crearemos una lista en la que cada niño, según el orden de ésta, será el primero de la fila y así todos podrán ser alguna vez los primeros.

- **Implementación de la actividad**

- La actividad se llevó a cabo el día 15 de Junio al subir al aula por la mañana y tras realizar la asamblea. Se les mostró una imagen de unos alumnos en fila y se les explicó que muchas veces se enfadaban unos con otros por ser el primero. Se les realizó las preguntas citadas en el diseño de la actividad, obteniendo diversas contestaciones:

- ¿Qué les pasa a los alumnos que están peleando?

Las respuestas de los alumnos describieron perfectamente la situación, observando que los dos niños querían ser los primeros de la fila; también se obtuvieron respuestas como “uno había llegado primero y el otro se ha colado”, pero llegando todos a la misma conclusión.

- ¿Cómo se deben sentir?

Respecto a esta pregunta, se obtuvieron diferentes respuestas, la mayoría de ellas correspondientes a emociones negativas como “enfadados” o “tristes”. No obstante, un grupo reducido de alumnos hizo referencia a emociones positivas como “el primero está contento porque ha ganado a su amigo”.

- ¿Os gusta ser los primeros de la fila?

Todos los alumnos contestaron al unísono “sí”, añadiendo algunos que les gustaba serlo para “ganar a los demás”.

- Si no lo sois, ¿os enfadáis?

En esta pregunta, se obtuvieron distintas respuestas ya que una gran parte de los alumnos, coincidiendo con el sexo masculino, opinaron que se enfadaban mientras otro grupo más reducido concluyó con que les daba igual ser el primero o no.

- ¿Cómo podemos solucionar que no se peleen los niños de la imagen?
Las respuestas a esta pregunta, de carácter más abierto que las demás, fueron muy variadas, desde “entrando sin hacer fila”, “que cada uno entre a una hora”, hasta la respuesta que utilizaríamos para la siguiente parte de la actividad: “haciendo que cada día sea uno el primero de la fila”.

- **Conclusiones**

- Esta actividad se trabajó de manera dinámica y haciendo a los alumnos protagonistas de la misma, por lo que fue realizada bajo un muy buen comportamiento.

Se pretendió que los alumnos comprendieran cómo se sentían ellos mismos y sus compañeros en una situación cotidiana y además, supieran resolver tal conflicto; de esta manera se llegó a la conclusión de realizar una lista con los nombres de todos los alumnos del aula, ordenados alfabéticamente, para que así cada día sea uno el alumno primero en la fila, de modo que todos puedan llegar a serlo.

Al realizar esta actividad durante la última semana del curso y a pesar de sí realizar la lista alfabética con los nombres, ésta no se ha podido llevar a la realidad; al tratarse de una actividad bastante práctica en el día a día del aula se ha decidido aprovechar y guardarla para utilizarla al curso siguiente.

Actividad Dos: compartir mi juguete

- **Temporalización:** 30 minutos
- **Objetivos**
 - Valorar el esfuerzo de compartir
 - Compartir las cosas
 - Respetar las cosas de los compañeros
- **Materiales**
 - Juguetes personales
- **Diseño de la actividad**
 - Antes del día de la actividad se hablará con los alumnos para que traigan, al día siguiente, un pequeño juguete que les guste mucho y se les explicará que deberán compartir ese juguete con sus compañeros.

Durante la actividad, cada alumno dejará el juguete que ha traído de su casa a otro compañero, intentando que no se repartan los juguetes entre los más amigos.

Durante 15 minutos jugarán con el juguete prestado y, una vez finalizado el tiempo, se dejarán los juguetes en un rincón y se reunirá a los alumnos en un círculo.

Cada alumno explicará, mediante una serie de preguntas cómo se ha sentido:

 - ¿Cómo te has sentido?
 - ¿Creías que tu compañero te rompería el juguete?
 - ¿Crees que compartir te hace sentir bien?

Al acabar la reflexión se llegará a la conclusión que cuando prestamos un juguete y otra persona disfruta de él, le hacemos sentirse feliz, por lo que es bueno compartir con los demás.

- **Implementación de la actividad**

- La actividad tuvo lugar el martes, 16 de junio, aunque el lunes se les avisó a los alumnos que debían traer para el día siguiente un juguete pequeño. Para ello escribimos una nota entre todos, y la metimos en cada una de las mochilas para que no se olvidaran. Todos los niños trajeron su juguete el martes y los colocamos en medio de la Asamblea, con todos los alumnos alrededor. Siguiendo el orden alfabético de la lista que realizamos el día anterior, cogieron, uno por uno, un juguete (que no fuera el suyo) y una vez todos tuvieron el juguete, dejamos 15 minutos para jugar con ellos.

Pasados esos minutos nos reunimos en asamblea y reflexionamos sobre cómo se habían sentido mediante una serie de preguntas.

Respecto a la pregunta “¿Cómo os habéis sentido?”, la mayoría de los alumnos dijeron que “se lo habían pasado bien” o “les había gustado el juguete”. Ninguno hizo referencia a si había estado preocupado por su juguete o no.

En la siguiente pregunta “¿Creías que tu compañero rompería tu juguete?”, un gran número de alumnos dijo que no, mientras que algún alumno contestó frases como “no, porque estaba vigilando” o “sí, porque no sabe jugar”

Haciendo referencia a la última pregunta “¿Crees que compartir te hace sentir bien?”, todos los alumnos respondieron afirmativamente a esta cuestión.

- **Conclusiones**

- Esta actividad resultó muy satisfactoria ya que, tras acabarla y durante los recreos siguientes, algunos alumnos se acercaban para contarme que “habían compartido sus juguetes”. Es cierto que esta actitud positiva adoptada frente al hecho de compartir con los demás, ha surgido acto seguido a la actividad y

que, posiblemente, en unos días, pueda desaparecer. No obstante, considero que si este tipo de actividades se mantienen en el tiempo, se podría lograr que los alumnos compartieran más y se sintieran mejor por ello.

Una vez realizada la actividad he reflexionado sobre las preguntas realizadas a los alumnos, no siendo consciente que las dos últimas “¿creías que tu compañero rompería tu juguete?” y “¿crees que compartir te hace sentir bien?” estaban realizadas de manera que condicionaba la respuesta de estos. Aunque la última pregunta estaba condicionada de manera que entendieran que compartiendo se sentirían mejor, quizás hubieran sido más sinceras y espontáneas las contestaciones de los alumnos si se hubieran formulado las preguntas de manera neutral, como por ejemplo “¿Cómo creías que trataría tu compañero tu juguete?” o “¿cómo te sientes compartiendo tus juguetes con otros niños/as?”

Actividad Tres: ronda de palabras bonitas

- **Temporalización:** 10-15 minutos
- **Objetivos**
 - Comunicar afecto a los demás
 - Reconocer el sentimiento que produce recibir afecto
- **Materiales**
 - Ninguno
- **Diseño de la actividad**
 - Los alumnos, reunidos en círculo deberán pensar en algo bonito para decirle al compañero que tienen a su derecha, por ejemplo, algo que le gustó de su amigo, alguna palabra bonita que le haga pensar en él/ella, la razón por la que es su amigo, etc.

Una vez se haya realizado toda la ronda, diciendo todos los alumnos algo bonito de su compañero y recibiendo lo mismo, se realizará una reflexión sobre cómo se han sentido.

Se les preguntarán sobre:

- Cómo se han sentido al expresar algo bonito de sus amigos
- Qué sentimiento han manifestado al recibir un halago de sus compañeros
- Cómo se sentirían si recibieran algo negativo en vez de positivo.

- **Implementación de la actividad**
 - La actividad fue realizada el 17 de Junio, miércoles, durante la asamblea.

Se explicó a los alumnos, sentados en círculo, que tenían que decir algo bonito de su compañero de la derecha y acto seguido se comenzó con la actividad.

Hubo palabras y frases de distintos tipos, unos alumnos hacían referencias a cualidades físicas, como “me gustan sus ojos”, “tiene la sonrisa bonita”, otro

grupo de alumnos habló acerca de las cualidades psicológicas de su compañero, por ejemplo “lo que más me gusta es que comparte sus juguetes”. Finalmente, algunos alumnos hablaron sobre anécdotas que habían vivido con su compañero, como “me lo pase muy bien con mi amigo cuando fuimos al parque de atracciones”.

Tras acabar la ronda de palabras bonitas, hicimos una breve reflexión sobre cómo se habían sentido, mediante las preguntas redactadas en el diseño de la actividad.

- **Cómo se han sentido al expresar algo bonito de sus amigos**

Todos los alumnos coincidieron en que “se habían sentido bien”, sin especificar ninguna emoción que podían haber sentido o si les había costado pensar algo positivo.
- **Qué sentimiento han manifestado al recibir un halago de sus compañeros**

Respecto a esta pregunta los alumnos del aula contestaron todos con sentimientos positivos: se habían sentido bien, contentos, felices, les había gustado...
- **Cómo se sentirían si recibieran algo negativo en vez de positivo.**

En esta pregunta hubo dos tipos de respuestas: un gran grupo de alumnos contestó que hubieran experimentado emociones negativas como que se hubieran sentido tristes o enfadados. Por otro lado, un grupo reducido de alumnos contestó que hubieran sentido indiferencia, es decir, “les habría dado igual”.

- **Conclusiones**

Con la actividad “ronda de palabras bonitas” se ha conseguido que los alumnos sean capaces de manifestar sus emociones y de mostrar cariño a sus compañeros algo que, desgraciadamente, en mi opinión, cada vez es más difícil, por lo que considero importante educar a los alumnos en ello desde pequeños.

La mayoría de los alumnos realizó comentarios sobre los otros de aspectos superficiales, algo coherente con la edad que tienen y, todos ellos, valoraron y se dieron cuenta que es agradable recibir halagos y palabras positivas de los demás hacía uno mismo, por lo cual se debe intentar ofrecer lo mismo.

Creo oportuno que este tipo de actividades se repitieran de manera frecuente, por ejemplo, en los cumpleaños de los alumnos, es decir, que cuando un niño o niña cumpliera los años, recibiera una ronda de palabras bonitas de los demás.

Actividad Cuatro: cuento

- **Temporalización:** 30 minutos
- **Objetivos**
 - o Identificar las emociones que se pueden experimentar en situaciones determinadas.
 - o Comparar las diferentes emociones que se pueden producir ante las mismas situaciones
 - o Identificar diferentes situaciones en que se ha experimentado una emoción determinada
- **Materiales**
 - o Cuento “El patito feo”
- **Diseño de la actividad**

Se realizará la sesión a través de un cuento tradicional, en este caso “El patito feo”, ya que trata sobre la aceptación, la importancia de los amigos, los sentimientos de rechazo, etc.

Se les leerá el cuento a los alumnos, haciendo hincapié en los momentos en los que el patito siente distintas emociones: cuando es rechazado por los otros patos por ser diferente, cuando se sintió acomplejado al ver a los cisnes, cuando al final es aceptado, etc.

Tras acabar el cuento, lo resumiremos con los alumnos, contándonos ellos qué han entendido del mismo; acto seguido se pasará a reflexionar sobre el cuento y las diferentes situaciones que se han vivido en éste. Para ello, se propondrán una serie de preguntas que el alumnado deberá responder:

- ¿Cómo se ha sentido el patito cuando sus compañeros le han rechazado?
- ¿Qué ha hecho el patito al sentirse así?
- ¿Cómo se ha sentido al ser aceptado?
- ¿Cuándo recordáis haber sentido alegría? ¿y tristeza?

Se destacará el hecho de que, al igual que nosotros mismos, las demás personas también tienen emociones y que una misma situación puede provocar más de una emoción en uno mismo y emociones muy diversas en las demás personas.

- **Implementación de la actividad**

- La actividad se llevó a cabo el jueves 18 de Junio.

Se les explicó en primer lugar que se iba a contar un cuento y se preguntó acerca de quién conocía el cuento de “El patito feo”; todos los alumnos excepto tres lo conocían.

Mientras leía el cuento, enseñaba los dibujos, haciendo hincapié en cuando el patito estaba triste, contento, se sentía rechazado, etc. (A través de distintas modulaciones de la voz: voz más grave cuando se enfadaba o tono más bajo al estar triste)

Una vez concluido el cuento, les pregunté “¿qué ha pasado en el cuento?” y entre todos los resumieron.

Tras esto comenzamos a reflexionar sobre las preguntas que previamente había planteado para el relato, sacando en claro algunas conclusiones.

Haciendo referencia a la pregunta “¿cómo se ha sentido el patito cuando sus compañeros le han rechazado?”, todos los alumnos han contestado que “triste” y “dolido”.

La segunda pregunta “¿qué ha hecho el patito al sentirse así?” ha conllevado también respuestas similares entre los alumnos, como “ha llorado mucho”, “se ha ido llorando” o “se ha ido a buscar otros amigos”.

La tercera pregunta “¿cómo se ha sentido al ser aceptado?”, al igual que en las anteriores preguntas, la mayoría de los alumnos ha coincidido en la respuesta, diciendo que “se ha sentido feliz” o “contento porque ya tenía amigos”

Por último, la pregunta “¿cuándo recordáis haber sentido alegría? ¿y tristeza?”, algunos alumnos contaron sus experiencias con dichas emociones. La mayoría de las experiencias en las que habían sentido alegría coincidían con situaciones en las que ganaban algo, recibían una sorpresa o incluso nacía un hermanito. Respecto a las situaciones en las que habían sentido tristeza, hacían referencia a pérdidas de abuelos o familiares, enfados con otros amigos/as o incluso golpes y caídas.

- **Conclusiones**

- Con esta actividad se pretendía hacer reflexionar a los alumnos sobre el rechazo a otros compañeros por ser diferentes, además de enseñarles a ponerse en el lugar del otro y sentir empatía sobre las emociones y situaciones de los demás.

De esta manera los alumnos comprendieron que existen ciertas situaciones que pueden poner triste a los demás, por lo cual debemos evitarlas, como puede ser el caso del rechazo o incluso reírse o gastar bromas a un compañero. También intenté entendieran que una misma situación puede a su vez provocar otra emoción muy distinta en otra persona ya que depende de nosotros mismos como afrontemos ciertas situaciones y respondamos hacia ellas.

En general, resulto satisfactoria la actividad ya que lograron entender lo que quería transmitir con el cuento.

Actividad Cinco: resolución de conflictos

- **Temporalización:** 1 hora
- **Objetivos**
 - Aprender a resolver conflictos de la vida cotidiana
 - Comprender que existen diferentes soluciones para un mismo problema
- **Materiales**
 - Fichas
- **Diseño de la actividad**

Esta actividad consiste en el planteamiento de diferentes situaciones conflictivas a los alumnos, de manera que tengan que pensar, en pequeños grupos, diferentes formas de solucionar el problema o conflicto de la mejor manera.

Se dividirá a los alumnos en grupos de cuatro o cinco alumnos y se les entregará un papel en el que haya descrita una situación; los alumnos deberán pensar entre todos diferentes soluciones para resolver el problema durante 3 o 4 minutos y, tras este tiempo, exponerlo al resto de compañeros. Los demás juzgarán si les parecen correctas las soluciones o se les ocurriría alguna más.

Las situaciones serán las siguientes:

- Dos amigos están discutiendo por un juguete al querer usarlo ambos.
- Durante el recreo, una niña ha estirado del pelo a otra porque no quería jugar con ella y se ha puesto a llorar.
- Un grupo de alumnos aísla y trata mal a su compañero porque es diferente a ellos por ser de otro país.
- Un niño se pone a llorar y a patalear en una tienda porque su madre no le quiere comprar unas golosinas que ha pedido por capricho.
- Un grupo de alumnos están jugando un partido de fútbol y uno de ellos se cae y llora porque se ha hecho mucho daño; el resto de alumnos se ríen.

- Unos compañeros de clase están jugando en el recreo y ven como hay otro niño de su clase que está solo en un rincón sin jugar, con aspecto de haber estado llorando.

Con esta actividad se pretende ayudar a los alumnos a lograr un manejo de situaciones cotidianas, dando diferentes modos de resolución de conflictos.

- **Implementación de la actividad**

La actividad tuvo lugar el viernes 19 de Junio, último día de colegio antes del verano.

Reuní a los alumnos en asamblea y les expliqué la actividad, tras esto, les adjudiqué un número del 1 al 4 a cada uno y al acabar hice reunirse en distintos rincones del aula a los “unos”, a los “doses” y así sucesivamente.

Una vez hechos los seis grupos, les repartí un papel en el que estaba escrita la situación que debían solucionar y les dejé 5 minutos para que entre los miembros del grupo hablaran y llegaran a resolver el problema planteado. Cada grupo se posiciono en un rincón del aula para que no se despistaran o se molestaran unos a otros.

Pasados los 5 minutos y dejando 2 más para un grupo que no llegaba a ninguna solución, volvimos a reunirnos en Asamblea. Cada grupo, por orden, salió en medio para explicar al resto de compañeros que situación se les había adjudicado y cómo la habían resuelto.

Algunos grupos de alumnos habían llegado al consenso de una solución, mientras que otros habían ideado más de una solución. Cada vez que exponía cada grupo su solución, el resto de alumnos intervenían diciendo otras soluciones que se les ocurrían.

Como es normal en dinámicas de grupo, siempre hay algunos alumnos que interactúan más que otros, por lo que intenté animar a participar y dar ideas a los alumnos menos participativos.

Todas las soluciones dadas por los alumnos fueron correctas pero de cada situación, entre todos, elegimos la que podría ser considerada como “más apropiada”, dando siempre a entender que todas las soluciones eran válidas y podían ser llevadas a cabo.

Destacar que, al tratarse del último día de colegio, los alumnos estaban algo dispersos y en algunos momentos fue complicado mantener el control, a pesar de ser una actividad que requería la participación activa de todo el alumnado del aula.

- **Conclusiones**

Con esta última actividad se pretendía que los alumnos fueran capaces de buscar soluciones a conflictos que se pueden presentar en la vida cotidiana y que, seguramente, alguno de ellos incluso ya ha sido vivido. Además, se ha intentado conseguir que los niños sean conscientes que no existe una sola solución a un problema, sino que existen diferentes vías para lograr la resolución.

Los alumnos disfrutaron de la actividad además de reflexionar sobre las situaciones expuestas, ya que muchos de ellos habían vivido algunas y no habían sabido resolverlas y ahora ya habían conocido formas para solucionarlas.

También se trabajó el trabajo en equipo y lo que ello conlleva, es decir ser capaz de tomar decisiones, aceptar las propuestas de los demás, confiar en las ideas de los otros alumnos, etc.

CONCLUSIONES FINALES

En el ámbito educativo, hasta fechas recientes, se ha dado importancia a enseñar cuales son las pautas de conducta deseables y cuales los modelos de conducta correctos, pero sin atender a los procesos emocionales que subyacen en los comportamientos problemáticos o incluso violentos ni tampoco a los que acompañan o, a veces, provocan un rendimiento escolar deficiente. Como se ha expuesto en la Introducción, las habilidades emocionales pueden jugar un papel central en la vida de los niños y la incorporación de programas de educación emocional en las aulas puede producir beneficios, tanto dentro de la misma como fuera del ámbito académico.

Uno de los primeros objetivos de este trabajo es la aproximación a la investigación y a la práctica que, a través de programas de probada eficacia, se lleva a cabo en educación emocional. En relación al mismo, puede concluirse que educar la Inteligencia Emocional desde la primera infancia, es una tarea que muchos investigadores (Bisquerra, 2000; López Cassà, 2003) consideran primordial para llegar a adquirir unas competencias que serán básicas en el desarrollo evolutivo y socioemocional. Los programas de aprendizaje socioemocional que contienen tareas que, de modo explícito se dirigen al desarrollo de las habilidades emocionales, como las propuestas en el modelo desarrollado por Bisquerra (2000) que sirve de marco a los programas de educación emocional que se han analizado en este trabajo, enseñan, de un modo práctico y significativo para los niños, respuestas emocionalmente inteligentes. Es el modelado, la práctica y su repetición en diversos contextos lo que sirve para educar las emociones; realmente, la instrucción verbal tiene poca eficacia en la adquisición y perfeccionamiento de habilidades emocionales, y ello puede constatarlo cualquier docente respecto a los alumnos de su aula.

Pero, aunque se habla de las ventajas de la educación emocional, la incorporación de programas en las escuelas requiere un apoyo de las políticas educativas. Dos pueden ser los principales obstáculos para la citada incorporación, el primero, que no existe un currículo específico en cuanto a la educación emocional ni una concienciación compartida por todos los agentes educativos y el segundo, que aunque son muchos los

profesores que se sienten capacitados y sin necesidad de más formación, aplicar un programa de educación emocional no consiste en realizar unas actividades que, en principio, pueden parecer puramente lúdicas, sino que debe partirse de un conocimiento preciso del momento evolutivo del niño y de sus necesidades reales de aprendizaje emocional en base a las competencias que ya tenga adquiridas y, especialmente, conocer muy bien a cada niño y tratar de individualizar y adaptar cada actividad al mismo.

Respecto al primero de estos obstáculos, parece esencial que todo el centro escolar esté involucrado, que no se “regatee” el tiempo de las sesiones y que los programas se extiendan a todos los niveles de educación de cada centro, con vocación de continuidad. Para lograr una implementación de este tipo, toda la comunidad educativa debe estar involucrada; el programa de implementación progresiva elaborado por la Asociación CASEL y que se ha recogido en la Introducción, es un ejemplo de un proyecto con voluntad de permanencia y mejora continua, que se pretende se desarrolle para toda la comunidad escolar. La propuesta de CASEL, es importante por cuanto trata de asegurar la continuidad y la importancia dada a la educación socioemocional, pero, a mi modo de ver, su mayor ventaja es la inmersión de los padres en el programa, es decir, el progreso en las competencias emocionales de los padres, que, aún más que en el caso de los docentes, va a repercutir en el niño a través de la comunicación afectiva, de la relación con el colegio, y de un modelado de competencias interpersonales, de autocontrol emocional y de uso del lenguaje emocional.

En relación al segundo de los obstáculos y considerando que el papel del profesor en este campo es muy importante, parecería lo más apropiado que el docente tuviese una alta Inteligencia Emocional, ya que ello, además de ayudarle en el funcionamiento académico diario, le permitiría formar a sus alumnos mediante el modelado y la enseñanza de estrategias tendentes a la adquisición y mejora de competencias emocionales. En este sentido, algunas investigaciones (Palomera, Fernández-Berrocal, y Brackett, 2008) muestran las ventajas de incluir las competencias emocionales como materia de estudio entre las asignaturas de los estudios universitarios de magisterio, ya que dichas competencias pueden ayudar al profesor y ser importantes herramientas

docentes para generar entornos favorables al aprendizaje y la colaboración, logrando un clima donde resulte más fácil el desarrollo emocional de los alumnos.

El siguiente objetivo planteado es el de diseño de una secuencia didáctica y la implementación y evaluación de las actividades que la forman. De los resultados obtenidos en la realización de dichas actividades, se pueden sintetizar algunas conclusiones, sin pretensión de generalización.

El desarrollo de las actividades fue satisfactorio para los alumnos y así lo manifestaron. Se mostraron participativos y el lenguaje emocional de algunos de ellos pareció muy superior al que podía corresponder a su edad, y sirvió para debatir acerca del significado y la utilización de algunos términos emocionales, como si ser valiente es no tener miedo o ser cobarde es tener miedo. La percepción es que a los niños les gustaba hablar sobre emociones y sentimientos, lo cual me hizo reflexionar sobre si no estaremos precisamente obviando o desatendiendo las comunicaciones de los niños cuando éstas hacen referencia, precisamente, a sentimientos.

El clima emocional del aula resulta particularmente importante en las aulas de Infantil. He podido apreciar que los niños de esa edad necesitan un clima de tipo optimista y que este clima tiene que ser creado o al menos, fomentado, por el docente. Los alumnos necesitan percibir aceptación personal y sincera del docente, de forma incondicional y no mediada por el buen comportamiento o el rendimiento en las tareas; además, esta aceptación del docente se refleja en los compañeros, en los que puede observarse que cualquier falta de aprobación o crítica por parte del profesor se extiende inmediatamente al resto de los niños, que también le niegan dicha aprobación. Junto a este clima optimista, también se ha podido apreciar la importancia de crear un clima de confianza en el grupo, ya que es este clima el que les permite expresarse y manifestarse tal y como son. Se trata de favorecer la espontaneidad y el deseo de participación.

No se observaron diferencias en cuanto a comprensión de las situaciones emocionales entre niños y niñas, no obstante lo que siempre se ha dicho acerca de que las niñas están más en contacto con las emociones que los niños; aunque sí se pudo

observar que eran las niñas quienes parecían reaccionar más afectivamente a las situaciones y sus soluciones también parecían estar más basadas en los afectos.

Las actividades que giran en torno a narraciones o cuentos resultan muy apropiadas en esta edad para avanzar en la educación de las emociones, cuando los protagonistas, aunque sean animales, tienen problemas parecidos a los suyos. Cuando se les pedía que describiesen las emociones de un personaje, hacían veladas referencias a lo que ellos sentirían en una situación similar, por lo que creo que esta estrategia basada en relatos favorece la discriminación y comprensión de las emociones propias y ajenas, resulta amena y hace reflexionar mucho a los niños.

En cuanto a las implicaciones prácticas, los estudios sobre educación emocional llevados a cabo por docentes y futuros docentes, como el presente trabajo, favorecen la formación y la reflexión para lograr las capacidades necesarias que permitan llevar adelante programas de desarrollo de las competencias emocionales en los alumnos, implicarse en ellos, e incluso, influir en la implicación del resto de la comunidad escolar, lo cual es una condición importante para que la educación emocional llegue a integrarse en el currículo, no como una competencia transversal sino como competencia específica. Supone, además, que el profesorado del centro donde se ha llevado a cabo compruebe la facilidad de realización, la satisfacción de los niños, el buen clima creado, el avance en el manejo del lenguaje emocional, ventajas todas ellas que sí pueden apreciar, aun cuando no se trate de un programa completo; por tanto, podría ser práctico cuando se piensa en la implantación de la educación emocional en el centro.

Por otra parte, como a los niños se les han hecho explícitos los objetivos de las actividades y aunque no se ha comunicado directamente a las familias, es posible que los niños sí lo hayan comentado con sus padres, lo cual, es una manera más de intentar extender un progresivo interés y una cultura educativa que contemple la importancia que para el bienestar tiene la adquisición de competencias emocionales.

El presente trabajo tiene limitaciones, ya que no se trata de la puesta en práctica de un programa de educación emocional. Como se ha dicho en la Introducción, un programa debe reunir una serie de características y debe, especialmente, tener una

vocación de continuidad. En este caso y en un contexto en que no se realiza ningún programa formal de educación emocional, la realización de la secuencia didáctica, que sí sirvió para reconocer, discriminar y debatir sobre emociones y sentimientos, no puede evaluarse en ningún caso en cuanto a supuestos progresos en competencias emocionales.

La reflexión respecto a la contribución del trabajo en mi propia formación como futura docente, parte de la idea de que un proyecto profesional y vital es una construcción activa, un proceso abierto a las oportunidades y que implica la adquisición de una serie de conocimientos y habilidades (Romero Rodríguez, 2004), desenvolviéndose a través de unas fases de exploración, toma de decisiones y puesta en acción. El acercamiento conceptual y práctico a la educación emocional que he podido llevar a cabo a través de este trabajo, ha supuesto un avance importante dentro de la fase de exploración, tanto de mí misma como de las oportunidades del entorno; de mí misma, en cuanto a motivación, valores e intereses profesionales, así como posibilidades y aspectos que me quedan por desarrollar, y respecto al entorno, especialmente, las oportunidades educativas tanto curriculares como no curriculares que se ofrecen para progresar en competencias emocionales y que contemplo como el paso siguiente en el avance en la construcción de mi proyecto profesional, aspirando a poder llevarlo a cabo a través de una doble actuación: ser admitida para la realización de un posgrado y complementar mi aprendizaje mediante una vinculación formativa y de colaboración con asociaciones de atención a la infancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Mesas, A. (2010). Métodos de investigación en Psicología de la emoción. En Fernández-Abascal, E., García Rodríguez, B., Jiménez Sánchez, M.P., Martín Díaz, M.D. y Domínguez Sánchez, F.J. (Ed.). *Psicología de la Emoción* (pp. 123-184). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces
- Aritzeta, A. y Gartzia, L. (2006). Impacto de programas de formación en competencias emocionales en contextos educativos. En Fernández Berrocal, P, Extremera, N., Palomera, R., Ruiz, D., Salguero, J.M. y Cabello, R. (coord.). *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional. Libro I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*, (pp. 407-413). Santander: Fundación Botín
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., García, E. y Pérez, J.C. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis
- Del Barrio, M.V. (2005). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Delgado Egido, B. y Giménez Desí, M. (2002). *Psicología Evolutiva*, (pp.49-53). Madrid: UNED
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Fernández-Abascal, E. (2010). Procesamiento emocional. En Fernández-Abascal, E., García Rodríguez, B., Jiménez Sánchez, M.P., Martín Díaz, M.D. y Domínguez Sánchez, F.J. (Ed.). *Psicología de la Emoción* (pp. 75-121). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. (Original: *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books. 1995)
- Hernández, P. y García, M.D. (1992). *PIELE. Programa instruccional para la educación y liberación emotiva*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hernandez Sanpieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill.

- Ibarrola, E. y Delfos, E. (2003). *Sentir y pensar: programa de Inteligencia emocional para niños de 3-5 años*. Madrid: SM.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. Publicada en el Boletín oficial del Estado de 4 de mayo del 2006. Consultado el 14 mayo 2015 en:
<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López-Cassà, E. (2011). La pràctica de la educación emocional en la educación infantil. En Fernández Berrocal, P, Extremera, N., Palomera, R., Ruiz, D., Salguero, J.M. y Cabello, R. (coord.). *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. Santander: Fundación Botín.
- Ministerio de Educación (2011). Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Consultado el día 9 de mayo de 2015 en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/objetivos-et2020-informe-2011>
- Monjas, I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas de edad escolar: PEHIS*. Valladolid: Trilce.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La Inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 437-454.
- Pascual Ferris, V. y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.). *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber. [Traducido al español, 2007]. Consultado el 16 abril 2015 en http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ

- Pérez-González, J.C. y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicología*, 15, 337-354.
- Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2004). *Introducción al estudio de las diferencias individuales*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y Tradiciones*. México DF: McGraw-Hill / Interamericana de España.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1999) *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Vallés Arándiga, A. (2000). *SICLE. Siendo inteligentes con las emociones*. Valencia: Promolibro.

ANEXOS

- Fichas de las actividades
- Lista de clase (Actividad Uno)
- Ficha de actividad (Actividad Uno)
- Cuento (Actividad Cuatro)

15/6/15

El 1º de la fila

- ① Qué les pasa a los 2 alumnos que están peleando?
- ② Cómo se deben sentir?
- ③ Os gusta ser los primeros de la fila?
- ④ Si no lo sois... os enfadáis?
- ⑤ Cómo podemos solucionar que no se peleen los niños de la imagen?

- ① "Querían ser los primeros de la fila"
 "Se había robado el niño"
 "Uno había llegado primero y su amigo se lo robó"
 "Los 2 querían llegar los primeros"
 "Uno quería ganar al otro"
 "Querían palearse los primeros"
 ...

- ② Muy enfadados +
 Tristes +
 "El que ha llegado 1º contento y el 2º triste"
 "El 1º está contento porque ha ganado al otro"
 "El 1º contento".
 ...

- ③ Si +
 Si, así soy el 1º
 Si, así gano a los demás
 Hombre claro, así gano a todos

- ④ Si No
 Si Si + Chicos: Si
 Si Si + Chicas: No
 No Si
 Si

⑤ Que cada uno entre a una bola
Entrando a ...
Que cada día sea 1 el 1° de la fila
Entrando sin hacer fila
Nose
Que te digas quien es el 1°

Compartir mi juguete

16/6/15

- ① ¿Cómo te has sentido?
 - ② ¿Crees que tu compañero le rompió el juguete?
 - ③ ¿Crees que compartir te hace sentir bien?
-

① Bien ++
th sido divertido
Bien
Me ha gustado mas que el mio
Bien
Me lo he pasado muy bien
...

② Si, porque no sabe jugar
No
No
No xq miraba pa si acoso
No
Si porque es
No
Si porq lo lo sabe usar
No ++

③ Si
Si
Muy bien
Si
Si
Si, hay que compartir
Si +++

17/6/15

Ronda de palabras bonitas

- ① Cómo os habéis sentido al decir algo bonito de vuestros amigos?
- ② Qué sentimiento/cómo os habéis sentido al recibir palabras bonitas de vuestros compañeros?
- ③ Cómo os sentiríais si os dicen algo malo en vez de bueno?

① Bien + + + + + + +
Contentos + + +
Muy bien + + + + +

② Bien
Bien
Me ha gustado + +
Bien
Ha sido divertido +
Muy bien + + + +
Contento + +
Bien + + + + +
Feliz +

③ Mal Toste
Mal Mal
Sufocaba Me da igual
Mal A mí no me da igual
Toste Mal
"A mí me da igual" Muy mal
Mal

El patito feo

18/9/15

- ① Cómo se ha sentido el patito cuando sus compañeros le han rechazado?
 - ② Qué ha hecho el patito al sentirse así?
 - ③ Cómo se ha sentido al ser aceptado?
 - ④ Cuando recordáis haber sentido alegría? Y tristeza!
-

- ① Muy triste
Triste
Triste
Dolido
Llorando
Muy triste
~~Triste~~
Triste +++

- ② Llorar +++
Se ha ido
Se ha puesto triste
Llorar mucho
Buscar otros patitos
Buscar a otros amigos
Llorar muy triste

- ③ Muy bien / Bien porque ya no estaba solo
Muy feliz / Bien xq tenía amigos
feliz / feliz porque ya...
Contento / Feliz

④ ALEGRÍA:

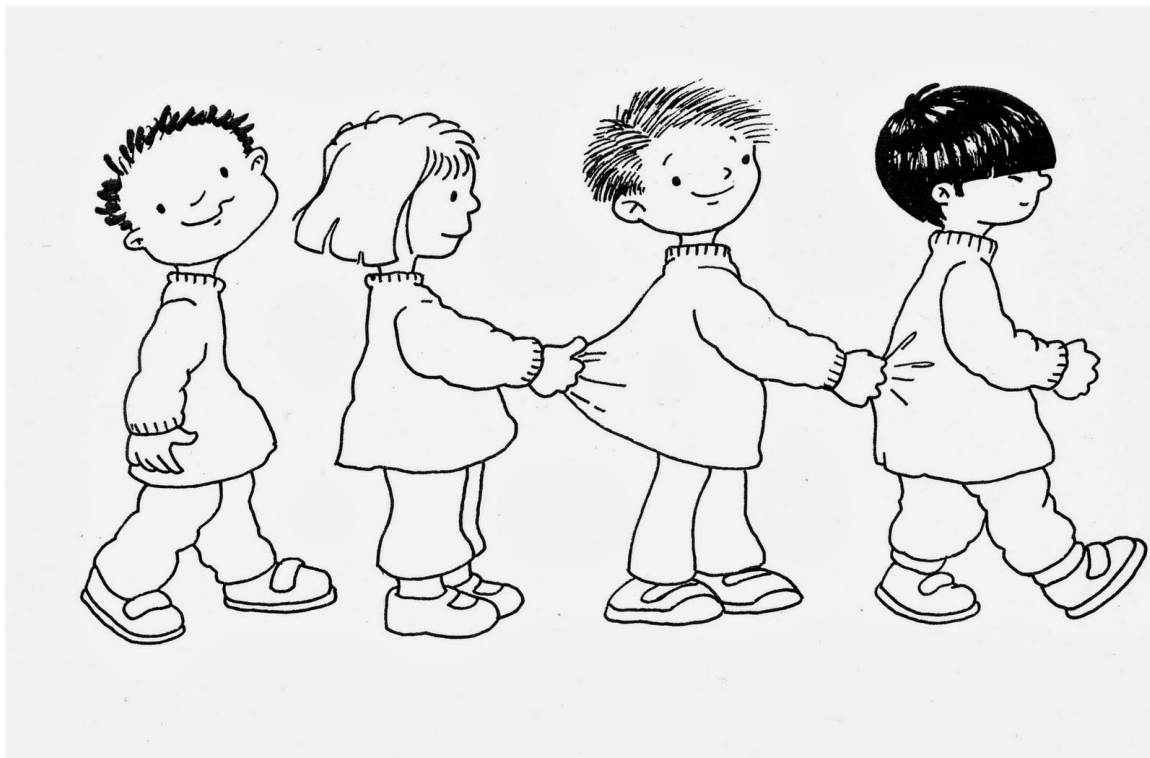
"Cuando fue mi cumpleaños y me hicieron muchos regalos"
"Yo tb en mi cumpleaños"
"Cuando vocio Elia"
"Cuando hicieron los reyes magos"
"Y papá Noel"
"Cuando lo sacado el partido de ..."
"Cuando mamá me regalo el ~~to~~ ..."

TRISTEZA:

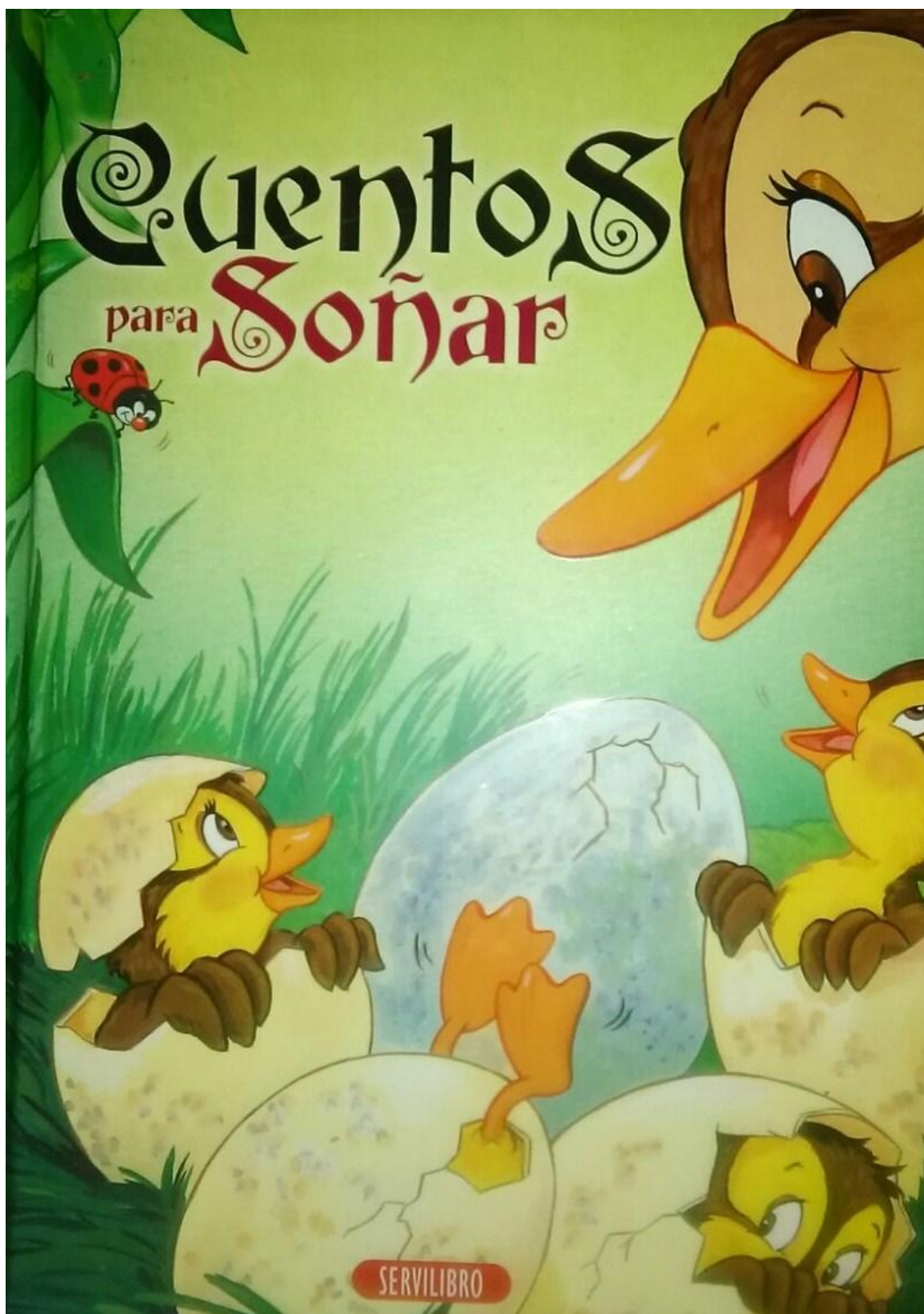
"Cuando el papá J. se fue"
"Cuando papá se fue de casa"
"Cuando murió mi perro Tuna"
"Ayer que volé por la ne caí y meo que herido me luce"
"Cuando mi mamá fue al cielo"



Nuestra Lista de clase



Ficha de actividad Uno



Portada del cuento