

Trabajo Fin de Grado

Análisis de programas de inteligencia emocional y
propuesta de implementación en el aula

Autor/es

Isabel Jiménez Jiménez

Director/es

Ana Rodríguez Martínez

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

2018

ÍNDICE

Introducción.....	5
Justificación	5
Estructura.....	7
Metodología.....	8
Objetivos.....	8
Concepto de inteligencia emocional.....	8
Programas vigentes en la actualidad sobre Inteligencia Emocional	18
Programas Safe.....	19
Programa Treva.....	20
Programa Aulas Felices.....	20
Programa Sentir y pensar	21
Programa PEHIS	22
Programa S.I.C.L.E.	22
Programa PIECE	23
Programa PAHTS	24
Programa DIE.....	24
Programa PIELE	25
Intervención	26
Introducción	26
Justificación	26
Marco Legislativo	26
Contexto.....	27
Objetivos generales.....	28
Objetivos específicos	29
Contenidos	29
Metodología.....	33
Instrumentos de recogida de datos.....	34
Actividades	34
Resultados.....	40

Desarrollo y evaluación de la secuencia didáctica diseñada	41
Conclusión	45
Anexos	46
Referencias Bibliográficas.....	59

Análisis de programas de inteligencia emocional y propuesta de implementación en el aula

Analysis of programmes proposed and emotional intelligence of implementation in the classroom

- Elaborado por Isabel Jiménez Jiménez.
- Dirigido por Ana Rodríguez Martínez.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2018.

Resumen

Hasta llegar al concepto de Inteligencia Emocional que hoy conocemos, se han realizado numerosos avances, puesto que, no son los mismos saberes o conocimientos que tenían a.C., a los estudios que podemos encontrar actualmente. Por ello, podemos comparar estudios realizados desde filósofos como Platón o Aristóteles, hasta catedráticos como Bisquerra (2018) o Fernández Berrocal (2014).

Se parte de descubrimientos como las escalas de inteligencia de Binet (1904), o estudios como los de Salovey y Mayer (1990), que han cambiado la concepción de la inteligencia del ser humano, pero es Goleman (1995) quién populariza el término de Inteligencia Emocional.

En el S. XXI, podemos encontrar numerosos programas llevados a cabo en España, que hacen referencia al desarrollo de dicha inteligencia, como son el programa Treva, Sentir y pensar y Aulas Felices entre otros muchos. Por ello, se va a realizar una aproximación a ellos a lo largo del trabajo.

De todos los programas expuestos, se extraen las ideas y actividades más relevantes para Educación Infantil, con el fin de conseguir una adecuada implementación en el aula. La realización de la misma, ha sido a partir de los programas, pero también ha sido creado acorde a las características del centro y sobre todo del alumnado.

La finalidad de la implementación es comprobar la autenticidad de los aspectos extraídos a través de los programas y del marco teórico del concepto, para una adecuada puesta en. Entre ellos los aspectos encontramos; la comunicación y respeto entre los iguales, reducción de conflictos en el aula y el desarrollo del autoconcepto.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Programas, Intervención, Educación Infantil, Emoción, Coeficiente Emocional.

INTRODUCCIÓN

Para poder contextualizar el concepto del que parte este trabajo, es decir, Inteligencia emocional realizo una revisión desde el origen del concepto hasta lo que hoy se conoce como Inteligencia Emocional, basándome en el análisis de estudios y obras de autores representativos para el término. Desde filósofos como Platón (427 a. C) hasta catedráticos de la actualidad como Bisquerra (2018).

Para ello, he utilizado fuentes bibliográficas fiables como puedan ser libros representativos para la temática, o bases de datos como Dialnet.

Además de este recorrido histórico, se va a encontrar una aproximación a programas que se han implantado en España como pueden ser el programa Pehis o el programa S.I.C.L.E. entre otros. Es a partir de ellos, la creación de la propuesta de implementación y puesta en marcha de la misma, en el aula de Educación Infantil, más concretamente en segundo Ciclo de Educación Infantil.

Para ello, he utilizado recursos obtenidos de los programas desarrollados en el trabajo, pero todas las actividades han sido creadas, junto a los objetivos generales y específicos para una propicia implementación. Además se realiza una evaluación de los resultados, ya que es muy importante reflejar los beneficios que conllevan la implantación de este tipo de propuestas en el aula.

JUSTIFICACIÓN

La elección del tema de este Trabajo Fin de Grado viene generada por las necesidades que podemos encontrar en las aulas de Educación Infantil. Tras el paso de

los años, encontramos cada vez más, la gran complejidad que tienen los niños para expresar lo que sienten en cada momento, y sobre todo, el saber cómo se sienten sus compañeros dependiendo de las acciones que ellos realizan.

A su vez, tras mi experiencia en diferentes centros escolares, he podido llegar a la conclusión de que hay una gran cantidad de conflictos que se generan dentro del aula por cosas tan sencillas como no saber qué acciones molestan al compañero. En esas ocasiones, la única forma de solución que ellos ven, es la violencia tanto física como verbal.

Por ello, debemos ayudarles a desarrollar diferentes maneras de expresión y control para que sean capaces de resolver los conflictos mediante la verbalización, tanto de sus emociones, como la comprensión de las emociones de los compañeros.

Deben aprender a expresar lo que sienten, pero también deben aprender a escuchar a los demás.

Incluso, si vamos al Boletín Oficial de Aragón (Orden de 28 de marzo de 2008) vemos como uno de los objetivos generales del segundo ciclo de Educación Infantil, localizado dentro del área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal es “identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros, para posibilitar unas relaciones fluidas y gratificantes”. Siendo estos, elementos fundamentales dentro de la implementación llevada a cabo en el aula.

Por ello, el potenciar el autoconocimiento de sí mismo y de sus iguales puede reducir el número de los conflictos en el aula, ya que si a un niño se le hace consciente de poder expresar tanto verbalmente como gestualmente las cosas que no le gustan puede facilitar las actuaciones de los compañeros con él y viceversa, evitando las agresiones físicas y psicológicas entre los niños tal y como expresa Martínez-Otero (2001)

El respeto es uno de los valores fundamentales dentro del aula, y la mejor manera de respetar al compañero, es conocer lo que le gusta y lo que no le gusta, para que los

compañeros eviten realizar dichas acciones. Esto no implica que siempre se realicen acciones para agradar al compañero, pero se tienen en cuenta y se evitan hacer en la medida de lo posible.

Otra razón por la que he elegido este tema ha sido por el gran avance que hemos desarrollado en la educación y por ello, desde las escuelas también se debe generar un cambio.

La sociedad avanza, la educación cambia y por tanto, la forma de enseñar también debe modificarse, y uno de los posibles avances, es la enseñanza de la Inteligencia emocional para transformar ese desfase e ir hacia una escuela mejor.

Además, el enseñar algo tan simple pero a la vez complejo, como es la Inteligencia Emocional es capaz de mejorar la salud y el bienestar de los alumnos ya que son capaces de auto gestionar sus emociones y evitar la ansiedad o el estrés; son más sociales ya que han generado empatía hacia los demás; y finalmente generan un mayor rendimiento académico e intelectual, puesto que son capaces de reducir sus emociones negativas tal y como explica (Berrocal, González, 2018, p. 5)

Incluso decidí la elección de este tema para mejorar mi formación como futura maestra, ya que no se puede enseñar algo que no has adquirido como persona anteriormente. Para enseñar algo debes saber del tema y haber interiorizado aquello que quieres que tus alumnos aprendan y la motivación también es algo muy importante para ello.

ESTRUCTURA

Este trabajo se divide en tres bloques. El primero hace referencia al marco teórico, es decir, la evolución del concepto de Inteligencia Emocional desde sus orígenes hasta lo que hoy conocemos como tal. El segundo bloque hace referencia a los programas sobre Inteligencia Emocional que tenemos en España y un tercer bloque destinado a la implementación de mi propuesta.

METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo he utilizado numerosas fuentes de información como ya se ha mencionado con anterioridad. La idea principal es obtener información relevante para la elaboración del Trabajo Fin de Grado, pero siendo esta fiable.

A partir de dicha información he elaborado una propuesta de implementación en el aula, concretamente en segundo ciclo de Educación Infantil; exponiendo los objetivos de dicha propuesta, las actividades, con su consiguiente temporalización, la metodología, evaluación y una conclusión sobre los resultados.

OBJETIVOS

- Investigar sobre Inteligencia Emocional para mi formación como futura maestra e indagar en los programas que se trabajan en España.

- Crear una propuesta de implementación en el aula.

CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

En este apartado se va a hacer una ordenación cronológica de los autores más representativos para el desarrollo del concepto de Inteligencia Emocional, con la finalidad de poder comprender la evolución desde su origen hasta lo que hoy se entiende de este concepto. Es una manera de contextualizar la temática elegida.

El concepto de Inteligencia Emocional ha ido variando durante los últimos tiempos. Son muchos los autores que definen dicho término ya que su origen procede de a.C. pero, a su vez, conocemos infinidad de teorías gracias a los avances producidos.

Cada autor aporta un nuevo saber, que será positivo para la concepción del término y, por ello, se beneficiaran los siguientes autores que postulan sobre el tema.

Se comenzó hablando de las emociones y poco a poco se han ido incluyendo elementos como la edad mental o el cociente intelectual entre otros; hasta finalmente lo que hoy se conoce como Inteligencia Emocional.

Una de las definiciones más extendidas sobre Inteligencia Emocional es la de (Goleman, 2007), el cual dice que es “la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar los estados anímicos propios y ajenos”.

Pero, para poder enmarcar bien el concepto, debemos retroceder hasta el año 427 a.C. en la que Platón (427 a. C) ya comenzó a hablar sobre las emociones en su ciudad utópica. Y como buen discípulo, Aristóteles (322 a.C.) siguió trabajando según sus orientaciones.

Son tiempos muy lejanos, por lo que se han ido realizando estudios mucho más recientes como los realizados por autores del S. XX y el S. XXI y de los cuales vamos a obtener sus ideas principales.

Uno de esos autores es Binet (1904), el cual entró en una comisión interministerial con la que pudo llevar a cabo sus propios proyectos, con la finalidad de concretar cómo realizar la escolarización de los niños con deficiencia mental, pero los resultados no fueron los esperados, por ello, cuatro años después, creó la escala Binet – Simon (1908); la primera escala capaz de medir la inteligencia de los sujetos, con el fin de poder separar a aquellos individuos que necesitaran una escolarización ordinaria de la escolarización especial. Aunque, en un principio el test no daba una puntuación como tal, sino que se utilizaba de una manera más bien era orientativa. (Martín y Mérida, 2007 Pág. 307-313).

Pero pronto, se incluiría en la escala el concepto de edad mental porque para Binet (1908), la capacidad intelectual podía verse modificada, dándole especial importancia a las capacidades del individuo y quitándole importancia a las causas biológicas.

El desarrollo de ese matiz, el concepto de edad mental, fue el desencadenante para poder implementar el concepto de inteligencia a través de los estudios de Terman (1916) quien realizó una revisión a dicha escala incluyendo el término de Cociente Intelectual y a la que denominaron como escala Stanford-Binet, dado que se desarrolló en la Universidad de Stanford, tal y como exponen (Moreno, Vicente y Martínez, 1998 pág. 11-30)

Otro de los referentes es Thorndike (1920), el cual es capaz de introducir un paso más hacia la comprensión del concepto de inteligencia. Esto es posible a través de su artículo “la inteligencia y sus usos”, en el cual expone un nuevo enfoque sobre la inteligencia, puesto que introduce el término de *inteligencia social*, siendo esta una habilidad que se desarrolla para tener unas relaciones sociales satisfactorias, evitando las relaciones negativas o peligrosas; como explican (Moreno, Vicente y Martínez 1998 pág. 11-30)

Thorndike (1920) definió dicho concepto como "la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas".

Piaget (1896 – 1980) fue un psicólogo, entre otras muchas cosas, nacido en Suiza que también colaboro con Binet (1904), durante su estancia en París, en la realización de pruebas de razonamiento y fue gracias a ello, por lo que se inclinó hacia el estudio del desarrollo intelectual. Entre una de sus obras a desatacar se encuentra “La psicología de la inteligencia” (1947), como expone Abate (2007).

Pero, uno de los estudios más conocidos dentro del ámbito de educación es su postulación sobre una serie de etapas por las que el niño avanza hasta conseguir su madurez intelectual. Para continuar en el proceso se deben superar cada una de las etapas anteriores a través de la asimilación y la acomodación de los conceptos y siendo estas etapas las que dictaminan si el sujeto ha adquirido la madurez intelectual propia de su edad. A ello se le denomina como el desarrollo de las operaciones lógicas, tal y como aparece en su libro Piaget (1923) “El lenguaje y el pensamiento del niño”.

Galton (1822-1911), sin embargo, decía que tanto la educación como el entorno marcan el desarrollo del sujeto, dándole especial hincapié en el aprendizaje innato, como expone en su obra “La Herencia del Genio” (1869). Incluso, propuso una técnica denominada biométrica para medir la inteligencia de los sujetos. (Ruiz y Suárez 2002, pág. 85-107).

Por otro lado, Spearman (1927) llegó a la conclusión de que aquellos alumnos que sacan buenas notas en una asignatura lo harán igualmente en las demás materias y por ello creó un modelo, en el cual se tenía muy en cuenta el *Cociente Intelectual* y al que denominó teoría bifactorial de la inteligencia.

Uno de los factores que lo compone lo denominó G y otro S. El primer factor haría referencia a un comportamiento más general en situaciones cotidianas, un elemento relacionado con el factor hereditario, mientras que el segundo factor sería más específico en cuanto a habilidades y aptitudes se refiere, según como expone (Delgado 1995, N° 23).

Además, Thurstone, (1938) desarrolló el modelo de los factores mentales primarios, con el que quiere deshacer la teoría de Spearman (1927) dado que según su explicación la inteligencia no está influenciada por un único factor sino que se desarrolla a partir de siete factores independientes.

De este modo, en su teoría multifactorial (1938), explicó que el factor G viene determinante por datos estadísticos y que la inteligencia no viene determinada por un único factor sino que consta de siete tipos de habilidades como son el significado verbal, rapidez perceptiva, razonamiento numérico, memoria, fluidez de la palabra, visualización espacial y razonamiento según como expone (Márquez, 2009) en su artículo “La Inteligencia Emocional en la educación”.

Ello hizo que el factor G perdiera veracidad alegando que la inteligencia no podía hacer referencia a una sola capacidad. Pero para evaluar dichas habilidades tuvo que crear unas escalas que pudieran medir dichas capacidades, y al comenzar a evaluar se dio cuenta de que todas ellas se relacionaban.

Por ello, Thurstone (1938) se vio obligado a crear un concepto parecido al factor G para no darle la razón a Spearman (1927), aunque con otra explicación, venía a decir lo mismo que el factor G.

Sin embargo, Wechsler (1939) manifestó su desacuerdo con la teoría bifactorial de la Inteligencia y con la idea que se planteaba sobre el factor <g>. Ya que para Wechsler

(1939) la idea de inteligencia se ve reflejada como “Más allá de la mera aptitud intelectual, el comportamiento inteligente se halla estrechamente vinculado a la personalidad y está inevitablemente condicionado por factores no intelectivos”. (Citado por Martín, 2012), dándole una visión global al concepto de inteligencia, es decir, eliminando la idea de ser una persona inteligente a través de CI obtenido.

Por ello, Wechsler (1939) creó un test de inteligencia llamado WAIS (1939) para adultos, ya que para él ningún test puede determinar la inteligencia de un sujeto sino que sus palabras textuales son “Nuestros tests de inteligencia sólo llegan a medir una parte y no todas las capacidades que constituyen el comportamiento inteligente” (Wechsler, 1943, p. 101).

Por tanto, para él, la inteligencia no es algo medible y mediante la aplicación de su test no se obtiene una puntuación, sino que es la manera de dar una aproximación al potencial intelectual del sujeto.

A lo largo de sus estudios hace una distinción entre *habilidades intelectuales*, las cuales son medibles como puede ser la memoria o el vocabulario y por otro lado el *comportamiento inteligente*, el cual no es medible ya que se centra en elementos como la motivación, la perseverancia, etc. ya que según Wechsler (1939) la inteligencia no viene dada por un único factor.

Tras el paso de los años, diez años más, concretamente, redujo la edad de los sujetos, creando el test de inteligencia llamado WISC (1949) siendo de aplicación para niños en edades comprendidas entre 6 y 16 años de edad. Además, a este test le han ido realizando pequeñas modificaciones como aparecen en el WISC-R (1974), WISC-III (1991) y WISC-IV (2005). (Wechsler, citado por Jiménez, 2007)

De este modo el test más actual es el WISC-IV (2005) cuyas siglas representan a “Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition. Administration and Scoring manual”. En el podemos encontrar 4 categorías que son: comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.

Continuamos con la Teoría Triárquica de la Inteligencia desarrollada por Sternberg (1985). Para poder abstraer su importancia en el avance del concepto de Inteligencia debemos partir de la siguiente aportación: “El concepto de inteligencia está entre los más vagos. Ciertamente, existen pocos conceptos que hayan sido contextualizados de tantas maneras diferentes” (Sternberg, 1985). Por tanto, es difícil centrarse en elementos concretos y por ello, él parte de la idea de que la inteligencia no está formada por un único factor al igual Wechsler, (1939). (Sternberg, citado por Mora y Luís, 2007).

Por ello, crea un instrumento de evaluación llamado Sternberg Triarchic Abilities Test, STAT (1993) con la finalidad de poder evaluar dichas habilidades la acción de tres elementos que constituyen la inteligencia; la capacidad analítica, la práctica y la creativa, siendo esta una manera de dar la oportunidad de resaltar en alguna faceta. Sternberg, Prieto y Castejón, (2000)

Incluso, Sternberg (1985) hace referencia a la inteligencia social como ya mencionaba Thorndike (1920) pero con un pequeño matiz ya que además de ello, incorpora la inteligencia práctica, siendo está influenciada por el contexto del sujeto.

Gardner (1943), sin embargo, da un gran salto en cuanto a la perspectiva del concepto y cambia la idea concebida por el autor Galton (1869) entre otros, sobre la inteligencia, dejando de lado la idea de que esta es algo innato, para pasar a ser una capacidad y por tanto, una destreza a desarrollar.

Tiene en cuenta el factor genético, pero a su vez sostiene la idea de desarrollar ciertas destrezas y estas a su vez se verán afectadas por las vivencias del sujeto, su entorno, etc.

Desarrolló la teoría de las Inteligencias Múltiples (1983) expresada en su libro “Frames of Mind”; en ella es capaz de diferenciar dentro de la inteligencia del sujeto siete inteligencias diferentes, a las que denominaría como Inteligencias Múltiples, dado el nombre de la teoría que el postuló, pero 16 años después publica “La Inteligencia Reformulada” (1999) en la que incluiría la octava inteligencia. A raíz de esta última teoría conocemos las siguientes inteligencias:

- Inteligencia lingüística – verbal., basada en conocimientos semánticos y sintácticos.

- Inteligencia musical, basada en el tono y el ritmo.
- Inteligencia lógico – matemática, utilizada a partir de las relaciones numéricas, siendo el cálculo y la abstracción del sujeto elementos indispensables.
- Inteligencia espacial, siendo el espacio visual del sujeto el área de estudio.
- Inteligencia corporal – cinestésica, con la que el sujeto es capaz de controlar sus propios movimientos.
- Inteligencia intrapersonal, se relaciona con la identificación de los propios estados de ánimo.
- Inteligencia interpersonal, se basa en la identificación de los estados de ánimo de las personas de su alrededor.
- Inteligencia naturalista, siendo su base el conocimiento de los seres vivos.

Además, es el primer autor que relaciona cada una de las inteligencias con un área cerebral específica, como por ejemplo: la inteligencia lingüística se relaciona con el área de Broca. Ludeña (2017).

Incluso, explica que el desarrollo de las inteligencias está asociada a cada cultura de manera diferente, haciendo de este término un elemento adaptativo, es decir, capaz de modificarse según los intereses del entorno en el que se desenvuelva el sujeto, llegando a desarrollarse más unas inteligencias que otras dependiendo de la cultura.

De ello deriva la definición realizada por Gardner (1999), “Un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura (Gardner, citado por Mora, Luis-Martín, 2007, p. 70-75).

De este modo, viendo la gran importancia de dos de las Inteligencias mencionadas por Gardner (1999), con el tema que se desarrolla a lo largo del texto, Inteligencia Emocional, se va a explicar brevemente dos de las inteligencias descritas en su

publicación “La Inteligencia Reformulada” (1999) que son la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal.

La primera inteligencia nombrada, la inteligencia Interpersonal, hace referencia a la capacidad de entender, comprender, detectar y empatizar con los compartimentos de las personas, incluso puede tener el sujeto la capacidad de modificar los estados emocionales de los demás. (Gardner, 1983). Por ello, una persona que ha desarrollado esta capacidad tendrá un buen lenguaje corporal y verbal.

En cambio, la inteligencia intrapersonal, se basa en el conocimiento de uno mismo, comprender como nos sentimos en cada momento, controlar las propias emociones, y son capaces de reflexionar sobre lo bueno y lo malo para ellos entre otras muchas cosas. (Gardner, 1983)

A través de estas inteligencias nos acercamos a lo que hoy conocemos como Inteligencia emocional, por lo que a continuación se va hablar sobre los últimos grandes referentes para el término:

Salovey y John Mayer (1990) son los primeros en acuñar el término de Inteligencia Emocional, la cual se sostiene a partir de la inteligencia interpersonal e intrapersonal de Gardner (1983).

Para ellos, el contenido cognitivo influye directamente sobre la capacidad de regulación de la Inteligencia Emocional, por ello, desde hacía 34 años ya habían planteado una definición con ayuda de otro autor, Caruso (1956) con la cual darían pie a Gardner (1983) y finalmente darían origen a su teoría de 1990:

La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. (Mayer, Salovey y Caruso, citado por Bisquerra, 2018)

Por la cual, se comenzó a utilizar el concepto de inteligencia emocional, teniendo en cuenta las propias habilidades del sujeto para conocer sus emociones y a su vez la habilidad para reconocer la de sus iguales.

Pero, no fue muy llamativo para la sociedad, ya que la inmensa mayoría de la población ni si quiera a oído hablar sobre estos autores. Fue otro autor, conocido dentro de la temática, quién le dio a los estudios de Salovey y Mayer (1990) el reconocimiento que merecían y este autor no es otro que Goleman (1995).

Goleman (1995) a través de la publicación de su libro “*Emotional Intelligence*” es quién da especial relevancia a este término y quién destaca la importancia de la Inteligencia Emocional por encima del Cociente Intelectual acuñado por otros autores, como podría ser Wechsler (1939), siendo este autor quien da a conocer la teoría de Salovey y Mayer (1990).

En su libro podemos observar como describe el concepto de Inteligencia Emocional, el cual se basa en conocer a las propias emociones, saber manejarlas, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones de los demás y mantener relaciones positivas con los demás.

Como podemos ver, son elementos ya descritos por Gardner (1983) o Salovey y Mayer (1990), pero es Goleman (1995) quién los describe mediante el término de Inteligencia Emocional.

Tras dos años, aparece una nueva publicación sobre el tema, gracias a Bar-On (1997), el cual define inteligencia emocional como “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio”. (Bar-On, citado por Ugarriza, 2005. P. 11-58)

En consecuencia, elaboró un inventario en el año 2004 llamado BarOn ICE: NA, dónde se incluye por primera vez el concepto de coeficiente emocional (CE).

El inventario es de tipo Likert y su objetivo es dar una puntuación sobre nuestra capacidad de ser una persona emocionalmente inteligente.

De esta manera se pueden diferenciar cinco escalas. Las dos primeras aluden a conceptos ya acuñados por otros autores ya mencionados como son la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Pero, el autor va más allá, incluye escalas para la adaptabilidad para resolver conflictos, el manejo del estrés o incluso una escala para el estado de ánimo en general.

Por otro lado, tenemos a Bisquerra (2018) que es uno de los catedráticos del momento. Cuenta con numerosos postgrados, un Máster sobre Inteligencia Emocional y es fundador del GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica). Además, cuenta con numerosas publicaciones tanto de artículos como de libros. Por ello, voy a realizar una breve aproximación a los términos que acuña:

- *Conciencia emocional*, la cual hace referencia a ser conscientes de las propias emociones pero también de las emociones de los demás.

- *Regulación emocional*, es decir, controlar las emociones según el contexto.

- *Autonomía emocional*, concepto muy amplio pero el cual se centra en la automotivación y la felicidad.

- *Competencia social*, dado que se necesita de los otros para conseguir la felicidad y estabilidad emocional, incluso como decía Aristóteles (322 a.C) “el ser humano es social por naturaleza”.

- Y finalmente *competencias para la vida y el bienestar*, ya que las personas emocionalmente inteligentes son capaces de evitar pensamientos negativos o conductas que puedan ser dañinas para el cuerpo y la mente. (Bisquerra, 2018)

Según (Bisquerra, 2018), el adquirir una adecuada educación emocional puede prevenir estados depresivos, desarrollar una mayor capacidad a la hora de controlar la frustración y sobre todo, alcanzar un mayor grado de felicidad. Por ello, la gran importancia en mejorar la competencia emocional desde Educación Infantil.

En cuanto al GROU, (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la que es fundador Bisquerra (1997), es un proyecto avalado por la Generalitat de Catalunya con objetivo del estudio de la educación emocional.

Y para terminar con el desarrollo del concepto a través de los numerosos autores expuestos, contamos con Fernández–Berrocal (1964), Catedrático de Psicología, coordinador de proyectos de I+D relacionados con la Inteligencia Emocional y director del Master de Inteligencia Emocional UMA.

Él expone, que las emociones se aprenden a través de la práctica, no con una mera verbalización de cómo controlar dicha emoción. Entre una de las técnicas que recomienda es el role-playing, de modo que los niños son capaces de expresar sus emociones pero sin saber que lo están haciendo. (Fernández–Berrocal, 2014)

Una de sus ideas base es: no va a conseguir un mayor éxito profesional una persona que tenga un elevado CI, sino que son aquellas personas que son capaces de empatizar con las demás, aquellas que mantienen unas adecuadas relaciones sociales así como una estabilidad emocional. Fernández - Berrocal, Extremera (2002).

Finalmente, resaltar dos de sus publicaciones más recientes: en primer lugar encontramos el “Manual de Inteligencia Emocional (2007)” siendo este el primer manual en castellano basado en la percepción y expresión de emociones, su uso, comprensión y regulación de las mismas.

Y en segundo lugar “Desarrolla tu Inteligencia Emocional (2009)”. Libro que propone ejercicios para el desarrollo de las habilidades emocionales.

PROGRAMAS VIGENTES EN LA ACTUALIDAD SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL

A continuación se van a explicar una serie de programas relacionados con la Inteligencia Emocional que se desarrollan a día de hoy y de los cuales he partido para la elaboración de la propuesta de implementación en el aula.

Dicha implementación ha sido elaborada a partir de ideas y ejercicios de los programas como ya he dicho, pero a su vez, para la elaboración de la propuesta, se ha teniendo en cuenta el tipo de centro y de alumnos con el que se iba a trabajar.

Por ello, la propuesta de implementación se lleva a cabo a través de cinco sesiones. Se parte de un ejercicio básico de reconocimiento de emociones y se finaliza con una actividad, en la cual, el alumno es capaz de identificar y pensar sobre posibles soluciones a los conflictos. Con la puesta en marcha de la implementación se quiere conseguir el reconocimiento y control sobre las emociones.

PROGRAMAS SAFE

Más que un programa, es un guía de elementos que debe tener una propuesta para ser efectiva, es más, se han realizado estudios que aseguran que los programas que utilizan estas pautas son más efectivos. Las siglas corresponden a “Sequenced, Active, Focused y Explicit”, lo que en español vendría a ser secuencial, activo, focalizado y explícito.

Para una mejor comprensión voy a especificar en qué consiste cada uno de estos apartados, a través de (Ferrer, 2016)

- Secuencial: actividades que están relacionadas y con un orden prefijado.
- Activo: el niño aprende una forma diferente las competencias, ya que él es el partícipe de sus propios conocimientos.
- Focalizado: está relacionado en algún componente con las competencias socioemocionales.
- Explícito: tiene unos objetivos fijados sobre las competencias socioemocionales a trabajar.

PROGRAMA TREVA

El programa Treva, siglas que hacen referencia a Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula, incorpora técnicas de relajación, meditación o incluso Mindfulness, con la finalidad de que cada alumno tome consciencia de su propio cuerpo y por ello, incentivar el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que es uno de los pilares de dicha inteligencia; el autoconocimiento. (González, 2010)

Dicho programa nace de la mano de González (1981), Doctor en Psicología,... y actualmente director del Máster en Relajación, Meditación y Mindfulness en la Universidad de Barcelona.

El programa consta de doce unidades didácticas donde se aprenden conocimientos sobre la respiración, la postura o el movimiento entre otras muchas cosas.

Por todo ello, este programa es capaz de ofrecer numerosos beneficios tanto para los alumnos (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria) como para el profesorado, puesto que entre los beneficios se pueden encontrar: la salud, la convivencia, el rendimiento académico y sobre todo reduce el estrés y los conflictos dentro del aula. (González, 2010)

Este programa se lleva a cabo tanto en Universidades como en centros escolares, asimismo, podemos encontrar entre otros al colegio Salesianos de Elche, aunque la gran mayoría de colegios dónde implantan este programa son de Cataluña.

PROGRAMA AULAS FELICES

El programa Aulas felices ha sido creado por un grupo de maestros de diferentes etapas educativas, siendo estos llamados equipo SATI, con la finalidad de dar una atención a todo el alumnado.

Este tipo de programa está dentro de la denominada Psicología Positiva (1998), la cual se podría definir como *“una rama de la psicología de reciente aparición que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las*

fortalezas y emociones positivas del ser humano” citado por (González 2010. P.67). Por ello, una de sus finalidades es buscar la felicidad de las personas.

El proyecto nace en el año 2000 pero tras dos años se modificó. Queda recogido en un libro que podemos es de libre difusión, por lo que se puede adquirir de forma gratuita si se desea, siendo esto posible gracias a la aprobación de sus cuatro componentes: Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2000)

Su origen está totalmente relacionado con la psicología positiva y sus dos objetivos centrales son conseguir la felicidad tanto de alumnos como el profesorado junto a las familias, pero a su vez conseguir un adecuado desarrollo personal y social de los individuos.

Está orientado a alumnos de entre 3 y 18 años y se centra en seis virtudes resumidas como sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, moderación y trascendencia, dónde las fortalezas cobran una especial relevancia. Arguís, et al. (2012)

Un ejemplo de colegio dónde llevan a cabo este programa es el CEIP Ramiro Solans, localizado en Calle de Teodora Lamadrid, 61, Zaragoza.

PROGRAMA SENTIR Y PENSAR

Sentir y pensar es otro de los programas de Inteligencia Emocional utilizado en la actualidad, pero basado en el proyecto de una editorial, concretamente, la editorial SM, procedente de su autora Ibarrola, (2004)

Por ello, la editorial facilita todo tipo de material como puede ser las fotocopias, láminas y cuentos, además de una guía explicativa.

El proyecto se divide en cinco grandes bloques, que son conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, competencias para la vida y el bienestar. (Bisquerra, 2010). Y las edades a las que va destinado son de tres a cinco años.

Este programa lo podemos encontrar en un colegio de Tarragona, llamado Mare de Déu del Carme, concretamente en la Av. D´Estanislau Figueres, 31.

PROGRAMA PEHIS

Continuamos con un programa centrado en la enseñanza de habilidades de interacción social, “Pehis”. Fue creado por Monjas (1999) en Madrid.

Su implantación puede ser en Educación Infantil, Primaria o Secundaria, y las áreas que trabaja son: interacción social, hacer amigos/as, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos y opiniones, solución de problemas interpersonales, habilidades para relacionarse con los adultos (Viloria, 2005).

De este modo, el programa Pehis está centrado en la enseñanza de habilidades sociales, elemento primordial en el desarrollo del niño, y este trabajo lo realiza a con ayuda del colegio pero también de las familias. (De Miguel 2014)

El programa consta de 6 áreas:

- Habilidades básicas de interacción social.
- Habilidades para hacer amigos
- Habilidades conversacionales
- Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones.
- Habilidades para relacionarse
- Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales.

PROGRAMA S.I.C.L.E.

El programa S.I.C.L.E., siglas que hacen referencia a siendo inteligentes con las emociones ha sido elaborado por Arándiga (2000). Fomenta el desarrollo de las emociones mediante el uso de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, es decir, a

través de la expresión de las propias emociones, pero también a partir de la empatía entre otras muchas cosas.

El proyecto se trabaja mediante cuadernos en los que se encuentra la habilidad a trabajar, pero dada la edad, muchas de los elementos a trabajar se realizaran de manera oral.

De esta manera, formará alumnos capaces de controlar sus emociones para alcanzar una felicidad que les haga conseguir sus metas.

Está dirigido a alumnos comprendidos entre el segundo ciclo de Educación Infantil y primero de Educación Primaria.

PROGRAMA PIECE

Es un programa desarrollado por Arándiga (2000) al igual que el programa S.I.C.L.E. las siglas hacen referencia a programa de Inteligencia Emocional para la convivencia escolar y hace hincapié en la autoestima y el autoconcepto de la persona para desarrollar habilidades sociales positivas.

El programa esta secuenciado en diez unidades que abarca la dimensión cognitiva emocional y conductual a través del conocimiento de la propia emocionalidad, teniendo en cuenta a la familia para dicho desarrollo emocional y el conocimiento de las emociones de los demás entre otras cosas.

Dicho programa tiene numerosos objetivos, por lo que se van a nombrar los más representativos para poder realizar una visión global del programa:

- Sensibilizar al alumnado de la importancia de las vivencias emocionales como fundamento del comportamiento intrapersonal e interpersonal.
- Modular y gestionar inteligentemente la expresión emocional para la mejora de la convivencia escolar.

- Desarrollar competencias de prevención y resolución eficaz y emocionalmente inteligente de los conflictos interpersonales.

-Desarrollar el vínculo afectivo familiar como fundamento educativo para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

- Aprender a calmarse y tranquilizarse en los momentos de alteración emocional.
(Pérez, 2011)

PROGRAMA PAHTS

Este programa hace referencia al trabajo de las habilidades sociales, el pensamiento y el afecto tal y como explican .Kusché y Greenberg (1988).

Consta de 120 unidades, que dependen del nivel de cada alumno y entre los temas podemos encontrar la resolución de conflictos, la amistad, el autocontrol, etc. siendo la implantada en alumnos con edades comprendidas entre los cinco y los diez años.

Es el único programa que se puede implantar desde el centro especializado del programa añadiendo técnicas específicas como el yoga o en el centro educativo, siendo los maestros instruidos para la puesta en marcha del programa. (Sánchez, 2011)

PROGRAMA DIE

Es un programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional procedente de la editorial EOS, y sus autores son Vallés y Vallés (1999)

Se estructura a partir de fichas secuenciadas en cinco libros; primer ciclo de primaria, segundo ciclo de primaria, tercer ciclo de primaria, primer ciclo de Secundaria y segundo ciclo de Secundaria y Bachillerato.

En cada uno de esos cinco libros se pueden ver cinco bloques diferenciados, que son:

- Evaluando tus emociones.

- Las emociones, conociéndolas.

- Las emociones negativas.
- Las emociones positivas.
- La empatía.
- Las habilidades emocionales y las habilidades de comunicación.

De este modo podemos ver que el programa se centra en emociones negativas y emociones positivas para poder mejorar las habilidades comunicativas y sociales de los alumnos.

PROGRAMA PIEL

Es un programa Instruccional para la Evaluación y Liberación Emocional. Consta de 12 unidades didácticas con la finalidad de fortalecer el autoconcepto, controlar las reacciones emocionales, fomentar la comunicación entre sus iguales, desarrollar hábitos de trabajo y autonomía.

Sus autores son Hernández y García (2004) y está destinado a niños entre seis y doce años.

Y ya para finalizar con lo referente a programas, voy mencionar a CASEL (2013) cuyas siglas hacen referencia a “Academic, Social, and Emotional Learning”, es decir, parte de la idea del aprendizaje social y emocional como base de la educación.

En el podemos encontrar una recopilación de veintitrés programas tanto de Educación Infantil como Educación Primaria, incluso, Secundaria, cuya finalidad es promover el aprendizaje emocional y social a través de las material como Matemáticas, Inglés o Sociales entre otros.

Además en su implantación cuenta con los cuatro elementos ya mencionados en SAFE, que son: secuenciando las actividades, metodología activa dónde el alumno es el protagonista, enfocado al desarrollo de habilidades sociales y emocionales y finalmente explícito ya que se centra en el tema de las emociones.

INTERVENCIÓN

INTRODUCCIÓN

A continuación se va a describir la implementación llevada a cabo en el colegio Don Bosco, localizado en Zaragoza capital (más concretamente en el distrito el rabal) sobre inteligencia emocional secuenciada en cinco sesiones.

El aula en el que se han impartido las sesiones cuenta con doce niñas y ocho niños de cinco y seis años, por lo que forman parte del segundo Ciclo de Educación Infantil.

Las sesiones se realizaron en torno al mes de marzo, con una duración aproximada de dos semanas dado que no todos los días se realizaba una sesión, y la hora de realización de las sesiones ha sido siempre al terminar la asamblea siendo la duración entre quince y treinta minutos aproximadamente.

JUSTIFICACIÓN

Hoy día, el tema de educación emocional ha cobrado especial relevancia en el ámbito académico, pero sigue sin llegar directamente a las aulas.

Podemos encontrar programas que van incentivando el conocer y saber utilizar en los diferentes contextos las emociones y es por ello, que se deben realizar más propuestas y nuevas formas de mejorar el aprendizaje de los niños.

Con la implementación, se busca el mejor desarrollo de las capacidades de cada individuo con pequeños ejercicios de relajación o reconocimiento de emociones entre otras cosas.

MARCO LEGISLATIVO

En cuanto al marco legislativo, la intervención queda encuadrada por la resolución de 21 de noviembre de 2017, del Director General de Innovación, Equidad y Participación, por la que se facilitan orientaciones para el desarrollo de la competencia socioemocional

del alumnado de los centros públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Y el Boletín Oficial de Aragón (Orden de 28 de marzo de 2008). Los contenidos encuadrados en las tres áreas correspondientes se especificarán más adelante.

CONTEXTO

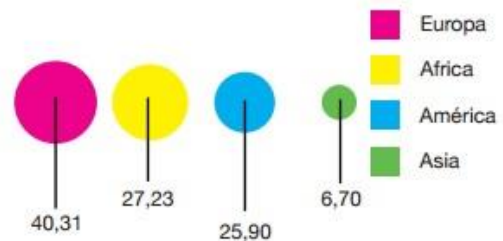
El colegio elegido es de una sola vía de Educación Infantil, pero el centro alberga Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Solo cuenta con un patio de recreo, el cual divide Educación Infantil de las demás etapas educativas.

La población del este barrio Zaragozano es muy variada. Según los datos recogidos del padrón municipal de Zaragoza del distrito el rabal (año 2014, no he podido encontrar ninguno más reciente), en el que se encuentra este colegio vemos según la distinción de los continentes que la mayor población es europea, seguida de la población africana, después encontramos americanos y finalmente asiáticos.

A continuación adjunto los datos originales de dicho padrón a través de una gráfica.

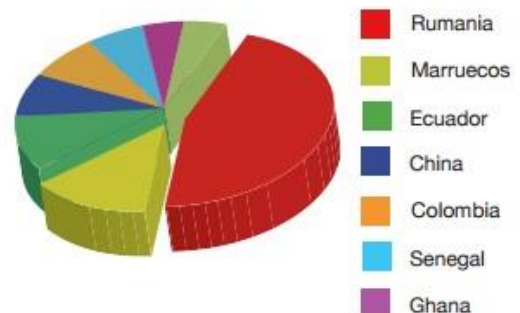
POBLACIÓN EXTRANJERA POR CONTINENTES

CONTINENTE	HOMBRES		MUJERES		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Europa	1.807	38,96	1.792	41,77	3.599	40,31
África	1.531	33,01	900	20,98	2.431	27,23
América	985	21,24	1.327	30,93	2.312	25,90
Asia	320	6,90	278	6,48	598	6,70
Oceania	0	0,00	1	0,02	1	0,01
Apátridas	-	-	-	-	-	-
Total	4.643		4.298		8.941	



PAÍSES MÁS REPRESENTADOS

PAÍS	HOMBRES		MUJERES		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Rumania	1.353	29,17	1.290	30,07	2.643	29,60
Marruecos	486	10,48	347	8,09	833	9,33
Ecuador	341	7,35	318	7,41	659	7,38
China	259	5,58	248	5,78	507	5,68
Colombia	201	4,33	245	5,71	446	5,00
Senegal	305	6,58	64	1,49	369	4,13
Ghana	199	4,29	91	2,12	290	3,25
Argelia	168	3,62	105	2,45	273	3,06
Total	3.312		2.708		6.020	



Como puede verse, en cuanto a los continentes se refiere, vemos como claramente el continente europeo es el que más habitantes contiene seguido de África y América. Y si nos centramos en países, la gran mayoría de inmigración procede de Rumanía y Marruecos.

La clase a la que se hace referencia es cinco años, es decir, tercer ciclo de Educación Infantil. En ella encontramos a cuatro niños que están por debajo del nivel esperado, ya que les cuesta escribir palabras (la mayoría produce los sonidos de las letras y saben escribirlas), o necesitan ayuda con la fichas de lógica matemática. Pero nada fuera de los estándares educativos para esa edad.

El *nivel cultural*, en general, de los padres del centro escolar es medio - alto, ya que por lo que he ido observando y me ha comentado mi tutora de prácticas hay muchos padres que son médicos, enfermeras, maestras, ingenieros, etc. Pero, también encontramos padres panaderos y peluqueros, por lo que la diversidad de familias es muy amplia.

De esta manera podemos concluir que el posible *nivel económico* de los padres de los alumnos de cinco años podría ser medio, con excepciones de nivel alto; ya que varios de ellos utilizan prendas de ropa de marca reconocida y, por ello, considero que su nivel adquisitivo puede ser bueno en general.

OBJETIVOS GENERALES

A continuación presento los objetivos generales que he querido desarrollar en mi propuesta.

- Conocer las propias emociones y las de los compañeros
- Reconocer las acciones físicas o psicológicas que desencadenan las emociones.
- Verbalizar los sentimientos
- Controlar las emociones

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Seguidamente, expongo cuatro objetivos específicos que se desarrollan en las actividades posteriores.

- Reconocer las expresiones gráficas (imágenes, gestos) de las emociones.
- Ser consciente de la propia respiración.
- Expresar corporalmente y gestualmente los sentimientos.

CONTENIDOS

A continuación voy a presentar los tres bloques del segundo ciclo de Educación Infantil que podemos encontrar en el BOA (Orden de 28 de marzo de 2008), con los consiguientes contenidos. Estos han sido elegidos en relación con la propuesta que presento más adelante y por ello, voy a comenzar explicando por qué he elegido dichos contenidos.

ÁREA DE CONOCIMIENTO DE SI MISMO Y AUTONOMIA PERSONAL

Podemos apreciar a partir de esta área, que el alumno debe autoconocerse, para formar su propia imagen y desarrollar una adecuada madurez emocional a través de las relaciones con sus iguales. Es por ello, que se resaltan los siguientes bloques contenidos en dicha área obtenidos de la (Orden de 28 de marzo de 2008).

Bloque I. El cuerpo y la propia imagen

En este primer bloque podemos observar la importancia de identificar como somos, como nos sentimos, valorarnos positivamente, etc. por ello, cada uno de estos contenidos está explícito dentro de cada actividad.

—El cuerpo humano. Exploración del propio cuerpo. Identificación y aceptación progresiva de las características propias y las de los demás. Descubrimiento y progresivo afianzamiento del esquema corporal.

Con este contenido se busca que el alumno sea consciente de sus propias características y su aceptación, para una positiva relación con los demás.

—Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.

Este contenido está directamente relacionado con cada una de las actividades de la propuesta de implementación, puesto que son ejercicios de reconocimiento y expresión de aquello que el alumno ha vivido.

—Valoración y actitud positiva ante las manifestaciones de afecto de los otros, respondiendo de forma ajustada.

Para terminar este bloque de contenidos, se resalta la idea de valorar y respetar las aportaciones de los compañeros. En cada sesión de la implementación se ha buscado el respeto hacia el turno de habla y hacia lo que el alumno expresaba.

Bloque III. La actividad y la vida cotidiana

En las actividades siempre hay un momento de puesta en común de manera que todos aprendan y respeten a los demás, por ello, se resalta el siguiente contenido:

—Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.

Tanto en la actividad “rolleplaying” como en la de “el cocodrilo” explicadas más adelante, se busca que los alumnos interactúen entre ellos, expresando sus ideas, pero también lo expresen al adulto, en este caso a la maestra. Por un lado, se quiere conseguir la verbalización de aquello que piensan, pero por otro lado, que sepan acomodar su lenguaje en el contexto.

ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

Durante su etapa escolar, tal y como especifica la (Orden de 28 de marzo de 2008), “La vida escolar conlleva el establecimiento de experiencias más amplias que los acercarán al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales, generando vínculos y desarrollando actitudes, como confianza, empatía”. De modo que, es a partir de la propia experiencia del alumno, la mejor forma de adquirir nuevos aprendizajes.

A continuación detallo los contenidos relacionados con la propuesta de implementación.

Bloque III. La cultura y la vida en sociedad

El ser humano es social por naturaleza, como ya anunciaba Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), por ello, debe aprender a socializarse entre sus iguales, respetar, empatizar... y mostrar respeto por aquello que nos van a enseñar o contar.

Por tanto, son valores que encontraremos en todas las sesiones realizadas, ya que todo ello se fomenta con el uso de las parejas pensantes entre otras cosas.

—Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento democrático, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.

—Utilización de habilidades cooperativas para conseguir un resultado común: iniciativa en la presentación de ideas, respeto a las contribuciones ajenas, argumentación de las propuestas, flexibilidad ante los cambios, planificación de tareas.

De este modo, ambos contenidos, los podemos abstraer dentro de cada actividad, en la que elementos como el respeto hacia el compañero y el poder obtener ideas comunes fomentando el diálogo son pilares fundamentales dentro de la implementación.

ÁREA LOS LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACION

Para finalizar con las áreas, se especifican los contenidos verbales y la utilización del lenguaje audiovisual.

Cada vez se utilizan más los medios audiovisuales y la tecnología como medio de comunicación. Por ello, se incluye una actividad basada en vídeos, con la que pueden observar diferentes conductas, y sobre todo, exponer sus ideas a los compañeros.

Bloque 1. Lenguaje verbal. a) Escuchar, hablar y conversar

En este primer bloque se resaltan los contenidos primordiales para una buena comunicación. Toda persona debe aprender a hablar, pero también a escuchar, por ello, la importancia de estos contenidos, trabajados a través de cada sesión.

—Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás. Interés y gusto por expresarse.

—Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio comunicativo, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, así como de otras normas sociales de relación con los demás.

Bloque II. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación

Este contenido tiene su relevancia ya que estamos inmersos en una revolución tecnológica. Además he utilizado vídeos como forma de ejemplificar de una manera lúdica, elementos a resaltar dentro de mi implementación.

—Acercamiento a producciones audiovisuales, como películas, documentales, dibujos animados o juegos educativos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.

Este contenido está directamente relacionado con la última actividad de la propuesta, “el traje del detective”. En ella, se parte de dos vídeos para pensar sobre qué sienten las personas con determinadas acciones y cómo podemos hacerles sentir mejor o incluso evitar que se sientan así.

METODOLOGÍA

La metodología es el elemento curricular que influye directamente en cómo enseñar; por ello, es muy importante un uso adecuado de la misma.

De este modo, para la propuesta de implementación se ha utilizado un enfoque constructivista, donde el alumno es el que crea el conocimiento. Él mismo, debe descubrir el conocimiento, apoyándose en sus experiencias y reconstruyendo el saber que ya posee.

Aunque, se expresen actividades muy concretas sobre el tema, cada momento de discusión en el patio, cada enfrentamiento entre alumnos, etc. es un buen momento para pensar en cómo nos sentimos nosotros, nuestros compañeros y cómo mejorar dicha situación.

Por ello, no hay mejor manera de aprender que mediante el aprendizaje significativo. Cada alumno debe experimentar por sí mismo cada una de las emociones, saber reconocerlas y saber controlarlas. Su papel activo durante las sesiones, y durante el día a día, influirá considerablemente en sus progresos.

Para un mejor funcionamiento tanto del aula como de progreso de los alumnos se utilizaba el aprendizaje cooperativo, con ayuda de las parejas pensantes, ya que el estar en pareja incentiva la comunicación y ayuda entre los niños, evitando de igual modo las constantes llamadas de atención de la maestra.

Por ello, también trabaja el desarrollo personal y autónomo de manera que se intenta evitar, el egocentrismo tan patente en la etapa infantil. Y finalmente, el uso del juego como herramienta de aprendizaje.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Dado que los alumnos son del segundo ciclo de Educación Infantil, la manera de recoger información y poder evaluar a los alumnos ha sido mediante una observación directa y sistematizada.

Se ha acompañado del diario de campo, puesto que el observador es participante en la sesión y además anota la información que le da sentido en su contexto. Incluso se ha realizado el registro anecdótico puesto que anotaba algún comportamiento fuera de lo normal.

Para una mejor evaluación de los hechos, se ha realizado un registro de la información, es decir, una transcripción de lo más importante de cada sesión. A través de ella, se puede observar la gran implicación de los alumnos y sobre todo, la gran habilidad que desarrollan para la resolución de conflictos.





ACTIVIDADES


A continuación, se va a presentar las cinco sesiones realizadas durante la implementación. Como podrá observarse, para su realización se han obtenido ideas de los programas especificados con anterioridad.


Para una mejor comprensión de la relación entre los programas y la propuesta se va explicar brevemente su relación.





En primer lugar; el programa Pehis, el programa S.I.C.L.E. y el programa Sentir y pensar aportan la idea de interacción entre iguales. De esta manera los alumnos aprenden a expresar sus sentimientos pero, a la vez, empatizar con los compañeros. El dialogo es imprescindible y deben expresar sus emociones pero también deben escuchar a los compañeros para conocerlos.

La aportación del programa Treva se expresa en la sesión de relajación. Y finalmente, el programa Piece incentiva las relaciones positivas, intentando que los niños eviten realizar acciones que molesten a los compañeros.

ACTIVIDAD: ¿CÓMO ME SIENTO?	
CURSO: 5 AÑOS	
OBJETIVO GENERAL: - Conocer las 4 emociones básicas y saber diferenciarlas.	Imágenes utilizadas:
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Verbalizar lo que sienten dependiendo de la emoción sugerida. - Dar/Sugerir posibles soluciones cuando no controlamos dicha emoción. - Escuchar al compañero.	
TEMPORALIZACIÓN: 15-20 minutos	
MATERIAL: fotos de las emociones	
DESARROLLO: La sesión comienza sentados en la asamblea. Se inicia el tema de las emociones (lo que son y cuales conocen). Tras tener claro que emociones vamos a tratar se les dará una imagen por pareja y deberán contar al compañero en que situaciones se han sentido así. Una vez que todos hayan contado al compañero y viceversa, deberán contarlo en voz alta. Uno de los niños contará en voz alta lo que le ha dicho su compañero y luego el otro de la misma forma. Y finalmente una vez verbalizado se pedirá al resto de compañeros que den posibles soluciones a dichas situaciones.	

ACTIVIDAD: ROLLEPLAYING	
CURSO: 5 AÑOS	
OBJETIVO GENERAL: - Exponer ideas para resolver un conflicto	IMÁGENES DE LA SESIÓN: (Son extraídas de vídeos grabados durante la sesión).
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Dramatizar sus vivencias a través de los animales -Conocer cómo se siente en compañero con nuestros actos	
TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos	
MATERIAL: ANIMALES DE JUGUETE	
DESARROLLO: Se comenzará hablando de las emociones de la sesión anterior, y seguidamente se le asignará un animal a cada niño. Por parejas deberán dramatizar como serían las situaciones que se les presentan y sobre todo, como podría solucionarlas. Las situaciones son: -Estamos jugando con la pelota en el patio del recreo y de repente viene un niño y nos la quita. ¿Qué haríamos? -Que haremos si un compañero nos saca la lengua y por otro lado, se va a “chivar” de que estamos haciendo algo mal. -estamos jugando a las construcciones y de repente el amigo se va corriendo sin decir nada.	

ACTIVIDAD: EL COCODRILO	
CURSO: 5 AÑOS	
OBJETIVO GENERAL: - Reconocer las emociones durante un conflicto	IMÁGEN DE LA SESIÓN: 
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Dar soluciones a dicho conflicto - Conocer cómo se puede sentir el compañero.	
TEMPORALIZACIÓN: 25 minutos	
MATERIAL: texto “El cocodrilo” cuya autora es María Menéndez Ponte	
DESARROLLO: Lectura del texto “El cocodrilo” y posterior debate de lo que ocurre en la historia. Se intentará buscar similitud entre las vivencias de los niños para poder buscar soluciones reales a futuros conflictos. Se realizan preguntas como: -¿Qué pasa durante la historia? -¿Cómo creéis que se siente Cristina cuando le quitan el cocodrilo? ¿Está bien lo que hace su compañero? -¿Qué le podríamos decir?	

ACTIVIDAD: RELAJADO SE PIENSA MEJOR	
CURSO: 5 AÑOS	
OBJETIVO GENERAL: - Relajar los músculos y la mente del alumno. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Ser conscientes de la propia respiración. - Controlar la contracción y relajación muscular.	IMÁGENES DE LA SESIÓN: 
TEMPORALIZACIÓN: 10 - 15 minutos MATERIAL: reproductor de música y canción son la siguiente URL: https://www.youtube.com/watch?v=G_T1msJba7A	
DESARROLLO: La sesión comienza con un minuto y medio de solo escucha de la música para que comiencen a entrar en la dinámica. A continuación realizarán inhalaciones de aire por la nariz y exhalaciones por la boca (6 a 8 repeticiones). Seguidamente se les verbalizaran acciones de contracción y relajación de diferentes partes del cuerpo (manos, hombros y glúteos, debido a la facilidad en su realización). Posteriormente por parejas pondrán la cabeza en el abdomen del compañero para sentir su respiración. Finalmente pensar en cosas bonitas y puesta en común	 

ACTIVIDAD: EL TRAJE DEL DETECTIVE	
CURSO: 5 AÑOS	
<p>OBJETIVO GENERAL:</p> <ul style="list-style-type: none">- Reconocer acciones positivas y acciones negativas <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none">- Observar la similitud de las acciones del video con las propias.- Conocer posibles consecuencias de nuestros actos- Dar soluciones a conflictos	<p>IMÁGENES DE LOS VIDEOS UTILIZADOS:</p> 
<p>TEMPORALIZACIÓN: 25 – 30 minutos</p> <p>MATERIAL: videos: “For the birds” y “La gallina o el huevo”.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=T63MCogI4sM</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=U8bohrpp_nQ</p>	
<p>DESARROLLO:</p> <p>Se explicará en que consiste la actividad que básicamente se realiza con la visualización de los videos pero con pausas en escenas concretas y en esas pausa se realizan preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué ha pasado en esta parte?- ¿Creéis que eso está bien o mal? ¿Posibles soluciones?- ¿os ha pasado alguna vez? <p>Las pausas de los videos son: “For the birds” seg 36, y minutos 1’06, 1’22, 1’50, 2’21 y 2’42 y de “La gallina o el huevo” seg 53.</p>	

RESULTADOS

En el aula de cinco años dónde se han realizado las sesiones había una grave problemática con una alumna, puesto que, tiene conductas negativas hacia sus compañeros.

Una de esas conductas era sacar en repetidas ocasiones la lengua. A raíz de esa problemática se planteó la actividad número dos, “Rolleplaying”.

Un fragmento de la sesión muy representativo fue cuando expuse la siguiente afirmación durante la sesión: ¿Qué haremos si un compañero nos saca la lengua?

A ello, varios de los alumnos coincidían en la misma respuesta: yo me pondría triste, mientras otros decían que se lo dirían a la profesora o incluso ignorarían esa acción.

Con estas respuestas se intentó que todos los alumnos pensarán en ¿cómo nos sentimos si los compañeros nos hacen cosas que no nos gustan?, qué acciones no debemos hacer para evitar molestar a los compañeros y finalmente ¿cómo poder solucionar dicha situación? Siempre a partir de las ideas aportadas por los alumnos.

Enseguida dan respuestas acertadas, por lo que la sesión fue muy productiva.

Otra de las sesiones a resaltar es la sesión de relajación. En sí, la sesión fue muy agradable para los alumnos, dado que en su finalización muchos de ellos decían que se les había pasado el tiempo muy rápido. Pero, sin duda, lo más representativo fue la tranquilidad de los alumnos en la hora siguiente. Apenas hablaban ni se levantaban de la silla.

Con ello, se quiere resaltar la idea de que realmente, sí se consiguen mejorar con este tipo de actividades.

De este modo, tras las primeras sesiones, los niños ya empezaban a reducir el número de conflictos, ya que, desde la primera sesión se habían pactado normas consensuadas por los alumnos, para hacer frente a determinadas acciones.

En las anotaciones realizadas durante la sesión se ha podido observar el gran avance producido desde la sesión uno a la sesión cinco, ya que se partía de explicaciones breves de los alumnos y aportaciones con timidez; a tener ideas totalmente válidas y bien expresadas en su contexto.

Por ello, tras la finalización de la implementación se vio una gran reducción en los conflictos tanto dentro del aula, cómo en el recreo. La niña que generaba la mayoría de los problemas con los compañeros, se dio cuenta que tenía comportamientos que molestaban y entristecían a los compañeros y sabía que no debía hacerlo.

Obviamente, siguen teniendo conflictos, puesto que no han adquirido la capacidad madurativa para reflexionar sobre los sucesos, pero se han reducido considerablemente.

Incluso, gracias a la implementación el grupo-clase se ha visto más cohesionado. El conocerse a sí mismos, diferenciar las acciones que molestan a los demás, empatizar, y por tanto, descubrir que le gusta a sus compañeros, facilita el desarrollo de habilidades sociales, siendo estas fundamentales para la convivencia.

A continuación se va a detallar cómo se ha llevado la evaluación de la implementación, y por tanto, se podrán entender mejor los resultados expuestos con anterioridad.

DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA DISEÑADA

Para el desarrollo de la evaluación se ha tenido en cuenta una observación sistematizada dónde se veían las conductas a observar de manera directa. Se observaba durante la sesión y el rol del observador era participante ya que guiaba las sesiones.

De este modo la recogida de datos ha sido a partir de: registro narrativo como es el diario de campo.

En principio iba a realizarse mediante una lista de control o una rúbrica pero al ser sesiones cortas es complicado evaluar con ese método. Por ello, se va a redactar de la manera más objetiva posible lo sucedido a lo largo de cada una de las cinco sesiones llevadas a cabo.

Actividad 1: ¿CÓMO ME SIENTO?

En esta actividad se partía de cero en cuanto a conocimientos de los niños ya que no se podía saber de qué conocimientos se partía sabían ya que nunca habían realizado este tipo de sesiones. Lo único que habían trabajado era el libro del “Monstruo de colores”.

En general, todos reconocían las emociones propuestas y sabían relacionarlas con sucesos de su vida cotidiana. Podría destacarse dos casos en los que no diferenciaron el miedo de tristeza. (Quizás la foto elegida no era la más apropiada para ellos). Aun así, hablando de tristeza supieron exponer sus casos y con ayuda de todos los compañeros buscar posibles soluciones.

Actividad 2: ROLLEPLAYING

Esta actividad al principio fue complicada ya que los niños no entendían muy bien lo que tenían que hacer. Una vez explicado a través de un ejemplo comenzó a dar sus frutos.

La intención era representar las emociones que sienten los niños a diario en los animales para evitar sentirse expuestos a los sucesos que se presentaban, pero tras dos exposiciones de los niños ya se veía que les resultaba más fácil si eran ellos los propios protagonistas.

Por ello, considero que si volviese a realizar esta actividad la enfocaría en personas del entorno del niño, no en animales. De este modo, se facilitará la comprensión de los alumnos en las situaciones propuestas.

Al proponerles cualquier tipo de situación, todos hacían “teatro” con los animales; unos mejor que otros pero todos participaban y le daban sentido a la dramatización.

Con ello, se intentaba sacar situaciones parecidas y concretas que les hubiese pasado a ellos. Al principio les cuesta hablar pero en cuanto uno comienza a hablar, enseguida hablan los demás y son muy coherentes con las respuestas que dan. Entre todos se obtenían ideas beneficiosas para la mejora de la convivencia.

Actividad 3: EL COCODRILO

Esta actividad fue muy breve y se pudo hacer un símil con acciones cotidianas en el aula. Un caso que les pasa muy a menudo es el uso de los disfraces. Siempre se pelean por el mismo y por ello se decidió utilizar esta actividad.

Se les valora el ser capaces de verbalizar cómo se sienten en dichas situaciones, diferencias entre sus emociones y las del compañero, el saber empatizar y sobre todo saber resolver el conflicto o no.

En la realización de la actividad en seguida salen los conflictos y son perfectamente capaces de diferenciar emociones y dar soluciones factibles.

Actividad 4: RELAJADO SE PIENSA MEJOR

Esta actividad no sabía si realmente saldría bien o mal ya que en un principio íbamos a ir a la sala de psicomotricidad para poder usar colchonetas y finalmente no se pudo ya que otros alumnos hacían el uso de ella. Aun así se realizó pero en el aula habitual.

El espacio era reducido ya que debían tumbarse en la zona de asamblea.

En el comienzo de la sesión había cuatro o cinco niños que no se lo tomaban muy en serio y no cerraban los ojos e intentaban molestar al compañero de al lado. Pero tras los primeros minutos y realizando los ejercicios de respiración ya iban entrando en la dinámica.

El momento de poner la cabeza sobre el abdomen del compañero fue desconexión de la sesión ya que les resultaba muy gracioso, por lo que esa parte la extendí un poco más de lo esperado para que volviesen a concentrarse. Pero, en la parte final de la sesión, donde debían pensar en cosas bonitas, todos participaron correctamente y hubo varios, quizá 6 que parecían prácticamente dormidos.

En la puesta en común de las sensaciones la mayoría decía que se les había pasado rápido y que estaban muy relajados.

Y eso se notó en la sesión de trazo que debían realizar tras la sesión. Los niños apenas hablaban y no se levantaban del sitio, entando más concentrados en lo que hacían en ese momento.

Actividad 5: EL TRAJE DEL DETECTIVE

Esta fue la sesión final y por ello decidí incluir unos videos breves para captar su atención pero a la vez sacar conclusiones de aquello que veían.

En el primer video “For the birds” comenzó siendo todo entusiasmo por el hecho de ver dibujos, pero tras la primera pausa comenzaron a ver el video de otra forma (ya que en la segunda pausa todos levantaban la mano antes de realizar ninguna pregunta).

Detectaban las situaciones comprometidas y eran capaces de definir si eran positivas o negativas, cómo se sentía el personaje y sabían dar soluciones al conflicto. Además tras el visionado del video salió un pequeño debate sobre situaciones en las que ellos se sentían así, o que podían hacer si veían a un compañero triste por culpa de otros compañeros.

En el segundo video “La gallina o el huevo” fue un poco más complicado de entender para ellos. (Fallo mío por exigir quizá demasiado, pero como todas las sesiones habían salido tan bien quise poner algo más de dificultad).

Tras un símil utilizado como ejemplo, en el que uno de ellos era el protagonista se pudo llevar a cabo la sesión. Al principio solo se centraban en que se comía un montón de huevos y se iba a poner gordo, pero el ejemplo les ayudo para saber ponerse en el lugar del otro.

Al final, se quedaron con la idea de que no deben hacer cosas que dejen triste al compañero y sobre todo comunicarse entre ellos. Si no hablan no saben cómo se puede llegar a sentir el compañero.

De este modo, finaliza mi breve propuesta de implementación, en la que he podido indagar y sobre todo, aprender mucho sobre el tema de Inteligencia Emocional.

CONCLUSIÓN

La puesta en marcha de esta implementación ha sido muy beneficiosa para la comprobación de las teorías estudiadas a lo largo del texto.

En la intervención se intentaba dirigir a acciones que les pasaran a ellos para que se pudieran meter en el papel y sobre todo distinguir sus propias emociones y como controlarlas.

Con el paso de las sesiones se ha podido ver el progreso de los alumnos ya que en el patio no hay tantos conflictos y cuando los hay vienen a la profesora en busca de dialogo con el compañero).

Por ello, este tipo de programas se debe llevar a cabo desde tres años, ya que si interiorizan el dialogo, el empatizar con los demás, etc. se evitarían más de la mitad de conflictos existente en esta aula; ya que la mayoría son: por no dejar jugar al compañero, por molestar o quitar el material.

Por todo lo mencionado anteriormente, considero que esta intervención ha sido muy útil para los niños pero también para mí como futura maestra puesto que considero que los niños a esta edad son capaces de comprender y verbalizar mucho más sobre los sentimientos de lo que me pensaba.

La formación es imprescindible para poder ofrecer a los alumnos las mejores metodologías para su desarrollo cognitivo pero también social. Por ello, uno de mis objetivos era dar una visión práctica a la teoría de tantos autores habían postulado y por supuesto, mejorar mi formación como futura maestra.

Asimismo, el incluir en el aula programas de estas características son imprescindibles para ayudar a los niños a conocerse y, por tanto, poder desarrollar su máximo potencial en todos los ámbitos. Debemos dar la oportunidad de verbalizar a los niños como se sienten en cada momento, ya que esos pequeños detalles son los que dan riqueza a su aprendizaje pero también al de sus compañeros.

ANEXOS

Transcripción sesiones realizadas.

Transcripción de la sesión nº 1: ¿Cómo me siento?

· Maestra: Hoy vamos hablar sobre las emociones, que son esos sentimientos que todos tenemos a lo largo de los días y que debemos identificar para poder controlarlas.

· ¿Alguien sabría decirme alguna emoción?

- Alumnos: ¡yo! ¡yo!

· Maestra: Levantamos la mano

Alumno 1: contento

Maestra: eso es lo que sentimos con dicha emoción pero como la podríamos definir aquella que nos hace sentir contentos, con ganas de hacer cosas, etc.

Alumno 2: alegría

Maestra: muy bien, alegría. ¿Alguna más?

Alumno 3: enfado

Maestra: muy bien, ¿alguna más?

Alumno 4: triste

Maestra: tristeza, sí. ¿Más?

Alumno 1: miedo

Maestra: sí, muy bien. Esas que habéis dicho (interrumpe una niña y dice amor), si amor también pero vamos a centrarnos en las cuatro primeras que son las básicas, alegría, tristeza, enfado/ira y miedo.

Por ello, os voy a repartir unas imágenes con dichas emociones a cada pareja. Las voy a poner boca abajo y las levantaremos todos a la vez.

Alumnos X: Yo ya se lo que hay, esta triste.

Maestra: no decimos nada. ¿Todos tenemos imagen?

Alumnos: sí

Maestra: vale. Tenéis 1 minuto para contarle al compañero algo que os haya pasado haciendo referencia a la emoción de la imagen.

Alumnos: ¡ya!

Maestra: perfecto, vamos a empezar. Grupo 1 nos levantamos y va a contar X lo que le pasa a C, y C lo que le pasa a X. Comienza X.

Alumno X: cuando me voy a dormir y apagan la luz.

Maestra: entiendo que es miedo tu emoción. Enséñala a los compañeros

Alumno X: sí.

Maestra: ¿eso os pasa a vosotros también?

Alumnos: sí (la mayoría dijo que sí)

Maestra: vale, y que posible solución le daríais al compañero.

Alumno 1: poner una luz pequeña como me hace mi mamá.

Alumno 2: sí, o una vela. Aunque si nos dormimos la vela puede quemar toda la casa.

Maestra: mejor pondremos una luz, y en todo caso la vela la controlarían los papás. Vale, ahora le toca al compañero. (Casualmente dijo lo mismo)

Muy bien, muchas gracias. Podéis sentaros. Seguimos con el segundo grupo.

Alumno: nos ha tocado enfado, y me ha dicho que se enfadó mucho un día que su hermano le arranco la cabeza a su muñeca favorita.

Maestra: vale, y en ese momento ¿que podríamos hacer chicos?

Alumnos: preguntarle por qué lo ha hecho, jugar con otro cosa, pintar.

Maestra: está muy bien eso que proponéis, pero sobre todo, no debemos pegar. El otro compañero...

Maestra: siguiente grupo.

Alumnos: nos ha tocado tristeza. Y se pone triste cuando sus papás se van de casa.

Maestra: soluciones...

Alumnos: no sé...

Maestra: podemos hacer algo que nos guste, ¿no?

Alumnos: sí, jugar con mi hermano.

Alumnos: con los amigos en el parque.

Alumnos: con mi primo que vino a estar conmigo.

Maestra: vale, están muy bien esas posibles soluciones. Seguimos.

Alumno: cuando me quitan un juguete.

Maestra: ¿y qué podemos hacer?

Alumnos: decirle que lo tenía yo y pedirle que me lo devuelva.

Maestra: ¿todos de acuerdo?

Alumnos: sí

Maestra: pues pasamos al último grupo.

Alumnos: nosotros tenemos alegría. Mi compañero me ha dicho que le gusta mucho ir a la playa.

Maestra: muy bien. ¿Y qué sentimos en ese momento? ¿Que nos gusta de ir a la playa?

Alumnos: el meterme en el agua y hacer castillos de arena.

Maestra: vale, y el compañero.

Alumno: me ha dicho lo mismo.

Maestra: genial. Bueno pues ya sabemos un poco más de cómo debemos actuar según la emoción que tengamos. Así que vamos a dar un aplauso fuerte porque lo hemos hecho todos muy bien.

Transcripción de la sesión nº2: Rolleplaying.

Maestra: bueno chicos, hoy vamos a recordar lo que hicimos ayer. ¿Alguien se acuerda?

Alumnos: sí, hablamos de las emociones

Maestra: así es. Bueno pues hoy vamos a seguir trabajando sobre el mismo tema pero con otra actividad. Os voy a dar un animal a cada uno de vosotros y por parejas quiere que representéis como sería y que soluciones podríamos dar a las afirmaciones que os iré diciendo. Os daré un minuto para que lo penséis por parejas. ¿Lo entendemos?

Alumnos: no mucho.

Maestra: vale, voy haceros un ejemplo. Cuando estoy jugando con mi hermana de repente se va y me quedo sola. En ese momento me quedo triste porque no entiendo lo que ha podido pasar, así que voy a preguntarle porque se ha ido.

Maestra: ¿Mejor?

Alumnos: sí.

Maestra: pues vamos a empezar. Primera frase: Estamos jugando con la pelota en el patio del recreo y de repente viene un niño y nos la quita. ¿Qué haríamos?

(Se les va pidiendo a varias parejas de una en una expongan el suceso y den posibles soluciones)

Maestra: x e y levantaos y contarnos como sería.

Alumno x: pues...le diría que me la devuelva.

Alumno y: pues yo me iría a buscar otra pelota.

Maestra: pero le acaban de quitar la pelota al animal con la que estaba jugando. Piensa como si te pasa a ti.

Alumno: No sé. Se lo diría a la “profe”.

Maestra: Bueno... ¿alguien más quiere aportar soluciones?

Alumno: yo le diría que la tenía yo antes y que no me la quitara. Que vaya a por otra.

Maestra: sería como darle una explicación de porqué no nos puede quitar la pelota. Muy bien.

Maestra: siguiente afirmación: Que haremos si un compañero nos saca la lengua y por otro lado, se va a “chivar” de que estamos haciendo algo mal.

Maestra: Un minuto para pensarlo.

Alumno: yo me pondría triste.

Maestra: vale, y tu compañero

Alumno: no le haría caso

Maestra: otra opción válida. ¿Alguien más?

Alumno: yo se lo diría a la “profe”.

Maestra: vale, se lo podemos decir a la “profe”, pero antes debemos intentar solucionarlo nosotros mismos. Entonces nos damos cuenta que “chivarnos” de lo que hacen los demás no está bien y que debemos decirle al compañero que no nos gusta, y sobre todo no hacer lo que no nos gusta que nos hagan a nosotros mismos.

Alumnos: vale (voz baja).

Maestra: siguiente afirmación; estamos jugando a las construcciones y de repente el amigo se va corriendo sin decir nada y nos quedamos solos.

Alumnos: yo me quedaría triste.

Maestra: veis como se puede sentir el compañero que juega con vosotros si hacéis eso. Que más.

Alumnos: yo me iría a buscar a otro amigo.

Maestra: vale, pero...

Alumno: yo le iría a buscar y preguntarle porque se va.

Maestra: muy bien. Quizá tenga que ir al baño. Por eso debemos preguntar y escuchar al compañero. ¿Nos damos cuenta de las cosas que debemos y no debemos hacer?

Alumnos sí.

Alumnos: queda muchas más frases

Maestra: no queda solo una más (realmente habían tres frases más, pero resultaba cansado para los alumnos por lo que decidí resumir).

Maestra: siguiente frase: quiero decirle a un amigo que quiero jugar con el pero él no me escucha.

Alumnos: se lo repetiría otra vez.

Maestra: prueba a ver a decírselo... ups no te escucha. Que más opciones tendríamos.

Alumnos: yo se lo diría más fuerte.

Maestra: a ver prueba...ups nada.

Alumnos: iría a buscar a otro amigo.

Maestra: veis chicos lo que pasa cuando alguien quiere hablaros y vosotros no escucháis. Hay que pensar en el amigo y hacer caso cuando nos quieren decir algo.

Maestra: y bueno como veo que ya estáis cansados lo dejamos aquí. Buen trabajo chicos, un aplauso bien fuerte para todos.

Transcripción de la sesión nº3: el cocodrilo.

Para esta sesión se utilizó el siguiente material: María Menéndez Ponte: EL COCODRILO (resolución de conflictos a partir de la inteligencia emocional) el texto lo podemos encontrar en la página web:

<http://carei.es/wp-content/uploads/tallerresolucionconflictos-Ed.Infantil.pdf> CEIP Los Manantiales.

Transcripción:

Maestra: hoy os traigo un breve cuento. Voy a ir leyendo a ver qué ocurre. (A mitad de la lectura se realiza una pausa para preguntar qué está pasando).

Alumnos: los dos niños quieren el mismo juguete.

Maestra: y ¿qué creéis que harán estos niños para solucionar el conflicto?

Alumnos: llamar a la “profe”.

Maestra: y antes de eso, no podrían hacer nada...

Alumnos: hablar.

Maestra: y ¿cómo se sentirán los niños?

Alumnos: bien y mal.

Maestra: a ver explícate mejor.

Alumnos: pues bien cuando tienen el juguete y mal cuando no lo tienen.

Maestra: pues vamos a ver como solucionan el problema. (Se termina la lectura)

Maestra: entonces ¿cuál ha sido la solución?

Alumnos: jugar juntos.

Maestra: entonces si a vosotros os pasa alguna vez con el coche de bomberos o con cualquier juguete ¿qué haréis?

Alumnos: decirle que si jugamos juntos.

Maestra: vale, hay que pensar si lo que hacemos va a poner triste al compañero, porque siempre será mejor jugar juntos que estar burlándose de los compañeros porque tenemos algo que él quiere.

Transcripción de la sesión nº4: relajado se piensa mejor.

(Esta transcripción solo es de las conclusiones de los niños en la finalización de la misma, puesto que durante la sesión solo se indicaba pautas como pueda ser respiramos por la nariz y expulsamos por la boca, etc.)

Maestra: nos vamos a levantar despacio y nos quedaremos sentados en círculo como estábamos antes de comenzar.

Maestra: ¿os ha gustado?

Alumnos: sí

Maestra: y ¿os ha parecido largo o corta la sesión?

Alumno: a mí un poco corta, se me ha pasado muy rápido.

Alumno: a mí muy larga

Maestra: vale, a unos se les ha pasado muy rápido porque se han relajado mucho, hay algunos que casi se duermen (risas), y en cambio otros no hacían mucho caso a las indicaciones y por eso se les habrá pasado más lento el tiempo.

Maestra: de todos modos quiero felicitaros por lo bien que lo habéis hecho.

Maestra: en esta actividad final de pensar en cosas bonitas ¿en que habéis pensado?

(En esta parte cada niño expresó sus ideas, como son 20 he reducido a ideas generales)

Alumno: yo he pensado en que estaba en el parque con mi papá jugando. (Sus padres están separados)

Alumno: yo en la playa, y hacia castillos de arena.

Alumno: yo en la piscina de bolas. (Había sido su cumpleaños hacía poco.

Alumno: yo que estaba en el pueblo con mis abuelos.

Alumno: yo hacía una construcción muy muy alta con ayuda de mis papás.

...

Maestra: Muy bien chicos. Entonces ¿estáis más tranquilos?, ¿os ha gustado?

Alumnos: ¡Síííí!

Maestra: Genial, pues tendremos que hacerlo más a menudo que veo que os siente muy bien. Un aplauso que lo habéis hecho de maravilla.

(Aplausos)

Transcripción de la sesión nº5: el traje del detective.

Maestra: Bueno chicos ya llevamos varios días hablando sobre las emociones, por lo que ya somos expertos. Hoy os traigo unos cortos de Pixar.

Alumnos: ¡Bien!

Maestra: Voy a ir parando cada video en escenas concretas para que comentemos entre todos y sobre todo levantando la mano, lo que va sucediendo en las imágenes, si creéis que está bien o no y porqué etc. ¡Estáis preparados!

Alumnos: ¡Sííí!

Maestra: No os oigo.

Alumnos: ¡Sííí!

Maestra: ahora sí. Comenzamos con el video “For the birds”

(Se pone el video y en diferentes segundos o minutos se hacen paradas para comentar. A lo largo de la transcripción hago mención de alumnos para evitar poner nombre o letras; me gustaría que se entendiese como alumnos diferentes).

Maestra: Bien, primera parada. Que habéis visto.

Alumnos: dos pájaros

Maestra: y ¿estaban a la vez?, ¿qué pasa entre ellos?

Alumnos: no. Estaba uno antes.

Maestra: ¿pasa algo entre ellos?

Alumnos: sí, uno molesta al otro.

Maestra: eso creéis que está bien.

Alumnos: no

Maestra: y que podría hacer ese pájaro que ha molestado al otro pájaro. Podéis pensar que vosotros estáis pintando y de repente un compañero viene y os molesta. ¿Qué debería hacer?

Alumnos: pedir perdón.

Maestra: muy bien. Vamos a seguir. Ahora que hemos visto.

Alumnos: que hay un montón de pájaros. Y uno muy muy grande.

Maestra: y ¿qué hacen los pájaros pequeños?

Alumnos: hacen tonterías.

Maestra: ¿a qué te refieres con tonterías?

Alumnos: se ríen del pájaro grande.

Maestra: ¿y eso está bien?

Alumnos: no

Maestra: entonces, ¿Qué podríamos hacer cuando vemos que unos compañeros se ríen de otro por ser más alto que los demás? Porque yo creo que todos tenemos dos brazos, dos piernas, etc. y todos somos iguales aunque unos sean de otro color de piel, otra estatura, etc.

Alumnos: pues le ayudaríamos, y a los demás les diríamos que no se rieran de él.

Maestra: nos tenemos que ayudar porque todos somos amigos y no queremos ver a los amigos tristes. Muy bien, chicos, vamos a seguir.

Maestra: ¿ahora que veis?

Alumnos: que todos los pájaros están muy juntos.

Alumnos: y están picoteando el dedo al pájaro.

Maestra: y ¿por qué creéis que lo hacen?

Alumnos: porque le molesta

Maestra: vamos a pensar... ¿Cuándo un compañero nos molesta a nosotros debemos pegarle?

Alumnos: No

Maestra: entonces ¿qué haremos?

Alumnos: pedirle perdón.

Maestra: ¿a un compañero que nos molesta le pediremos perdón? Eso pensáis...

Alumnos: ¡Nooooooooo!

Maestra: ¿entonces?

Alumnos: le diremos: me estas molestando

Maestra: vale, continuamos. ¿Qué ha pasado?

Alumnos: que se han quedado sin plumas (risas).

Maestra: y que pensáis que hará el pájaro grande.

Alumnos: reírse.

Maestra: vale, vamos a verlo.

Alumnos: (risas).

Maestra: pues teníais razón se ríe, pero después que hace

Alumnos: le da una pluma para taparse.

Maestra: muy bien. A pesar de que los pájaros pequeños se han reído de él y le han picado el pájaro grande le ha ayudado. Entonces nosotros vemos a un compañero que esta triste, ¿nosotros que haremos?

Alumnos: ayudarle.

Maestra: muy bien. Ahora vamos a ver el siguiente video titulado “La gallina o el huevo”

Alumnos: ¡bien!

(En este video sería la misma dinámica. La diferencia es que trata sobre la empatía. En el visionado del video no les quedaba muy claro el concepto por lo que les pude un ejemplo muy claro que les puede pasar a ellos; vosotros estáis jugando con un juguete que os gusta mucho, pero viene un compañero que también lo quiere. Pero al quitárselo ve que se pone triste y se lo devuelve porque no quiere verlo así.

Con este ejemplo comenzaron a entender el video. Y en la finalización del mismo volví a repasar todo lo que había pasado haciendo ejemplos con ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A.P., Hernández Paniello, S., Salvador Monje, M^a del M. (2011) Aulas Felices. *Revista Amazónica*. Nº 1 62-87.

Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A.P., Hernández Paniello, S., Salvador Monje, M^a del M. (2012) Programa “Aulas Felices” Psicología Positiva aplicada a la Educación. Zaragoza: Equipo SATI.

Andrés Viloría, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de profesores. *Tendencias pedagógicas*, nº 10, página 121. Consultado el 18/4/2018. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407971>

Bisquerra Alzina, R (2003) Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación Educativa*. Nº1, 7-43

CASEL; (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) Consultado el 17 de abril de 2018. Recuperado de: <https://casel.org/>

De Andrés Viloría, C. (2005) Tendencias pedagógicas. *La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores*. Nº 10 109-121.

De Miguel, P (2014) Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Enseñanza de Psicología clínica con niños adolescentes*. Nº 1, 17-26

Facultad de Educación y Psicología. Consultado el 10 de mayo de 2018. Recuperado de http://www.unav.edu/web/facultad-de-educacion-y-psicologia/detalle-noticia/2017/02/15/fernandez-berrocal%3A-%E2%80%9Ces-necesaria-una-revolucion-emocional-en-el-sistema-educativo-y-en-la-sociedad%E2%80%9D/-/asset_publisher/6tW2/content/17_2_15_edu_int_emocional/10174

Fernández Berrocal, P., Extremera Pacheco, N. (2002) La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 29, 1-6.

Fernández Berrocal, P., Ramos Díaz, N. (2009) *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós

Fundación CADAH. Consultado el 2 de abril de 2018. Recuperado de <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/tdah-evaluacion-escala-de-inteligencia-de-wechsler-para-ninos-iv-wisc-iv-.html>

Fundación Iberoamericana Down21. Consultado el 5 de abril de 2018. Recuperado de <http://www.down21.org/component/content/article.html?id=971%253Aprogramas-de-...&start=2>

Gardner, H. (2010) *La Inteligencia Reformulada. Las Inteligencias Múltiples en el S. XX*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gipuzkoa, Aprendizaje emocional y social. Consultado el 6 de abril de 2018. Recuperado de <http://emozioak.net/index.php/es/otros/item/3232-gu%C3%ADa-2013-de-casel-buenas-pr%C3%A1cticas-en-el-aprendizaje-socioemocional.html>

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. EEUU: Bantam Books

GROP (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica). Consultado el 4 de abril de 2018. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/es/>

Habilidades docentes. Consultado el 10 de mayo de 2018. Recuperado de <http://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/constructivismo.htm>

Hernández, P., García, M.M, (1992) *PIELE: Programa instruccional para la educación y liberación emotiva*. Madrid: TEA Ediciones.

Ibarola, B (2004) *Inteligencia emocional, Sentir y pensar, Educación Infantil*. Madrid: SM

Instituto catalán de evaluación de políticas públicas. (2016) Cómo trabajar la autorregulación y la metacognición en el aula: ¿qué funciona y en qué condiciones? Recuperado de http://www.ivalua.cat/documents/1/22_12_2016_10_16_15_educacionsocioemocional_QF5_221216.pdf

Jiménez López, J. Prueba: Escala Wechsler de Inteligencia para el nivel escolar (WISC-IV). *Avances en medición* N° 5, 169-171.

Linked in. Consultado el 10 de mayo de 2018. Recuperado de <https://es.linkedin.com/in/pabloberrocal>.

Márquez Brenes, M^a del R. (2009) *La inteligencia emocional en la educación*. Revista Digital Innovación y Experiencia Educativas N° 15.

Martínez-Otero, V., ((2001) Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, N° 1, 291-318.

Martín Monje, M. (2012) The Bellevue Intelligence Test (Wechsler, 1939): ¿una medida de la inteligencia como capacidad de adaptación? *Revista de historia de la Psicología*. N° 3, 49-66.

Mestre Navas, J. M., Fernández Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Monjas Casares, M[´] Inés. (1993) Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Madrid: Cepe.

Mora Mérida, J.A., Martín Monje, M.L. (2007) La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollor teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Departamento de psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad de Málaga* N° 4 67-92.

Moreno, C., Vicente, E., Martínez, C (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la Inteligencia Emocional. *Revista latinoamericana de Psicología N° 1 11-30*.

ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Boletín oficial de Aragón (2008).

Otras políticas. Reflexiones sobre el modelo político y social y las posibles alternativas. Consultado el 11 de mayo de 2018. Recuperado de <http://www.otraspoliticas.com/educacion/la-multiplicidad-de-la-inteligencia/>.

Piaget, J (1947) *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

Piaget, J (1984) *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Programa Treva. Consultado el 11 de mayo de 2018. Recuperado de <http://www.programatreva.com/programa-treva/>

Psicología y mente. Consultado el 2 de enero de 2018. Recuperado de <https://psicologiaymente.net/inteligencia/inteligencia-emocional>

Psicología y mente. Consultado el día 31 de enero de 2018. Recuperado de: <http://psicologiaymente.net/inteligencia-el-factor-g-y-la-teoria-bifactorial-de-spearman/>

Psicología y mente. Consultado el día 4 de abril de 2018. Recuperado de <https://psicologiaymente.net/inteligencia/inteligencia-interpersonal>

Programa Treva. Consultado el 15 de abril de 2018. Recuperado de <http://www.programatreva.com/programa-treva/>

Propuestas emocionales para la convivencia escolar. Programa Piece. Consultado el 11 de mayo de 2018. Recuperado de http://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/irakurketa_gida_adimena_1_17/es_def/adjuntos/valles.pdf

Rafael Bisquerra. Consultado el 3 de abril de 2018. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>

Rafael Bisquerra. Consultado el 4 de abril de 2018. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/>

Rafael Bisquerra. Consultado el 10 de mayo de 2018. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/modelo-de-goleman.html>

Resolución de 21 de noviembre de 2017, del Director de Innovación, Equidad y Participación. Gobierno de Aragón. (2017)

Ruiz Gutiérrez, R., Suárez, L., López Guazo (2002) Eugenesia, Herencia, Selección y biometría en la obra de Francis Galton. *ILUIL* Vol 25, 85-107.

Ruiz Vázquez, B. (2009) Programa de inteligencia emocional. Extraído de <http://www.eumed.net/rev/cccss/05/brv.pdf>

Significados. Consultado el 31 de mayo de 2018. Recuperado de <https://www.significados.com/el-hombre-es-un-ser-social-por-naturaleza/>

SM. Aprender a pensar. Consultado el 4 de abril de 2018. Recuperado de <https://aprenderapensar.net/2010/05/19/sentir-y-pensar-programa-de-actividades-para-desarrollar-la-educacion-emocional-en-la-escuela/>

Sternberg, R, Prieto, M., Castejón, J.L., (2000) Análisis factorial confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel-H) en una muestra española: resultados preliminares. *psicothema* N° 4, 642-647.

Trujillo Flores, M., (2005) Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar, Revista de ciencias administrativas y sociales. Universidad Nacional de Colombia.*

Ugarriza Chávez, N., Pajares del Águila, L (2005) La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona, Universidad de Lima* N° 8 11-58.

Universidad de Málaga (s.f) Departamento de psicología *Básica Inteligencia emocional*. Málaga: Universidad de Málaga

Universidad Nacional de Cuyo. *Departamento de Psicología Evolutiva* (2007) *La Inteligencia*. Luján de Cuyo: Universidad Nacional de Cuyo.

Universidad de Valencia (2015) *Inteligencia intrapersonal: la capacidad de ver cómo somos y lo que queremos*. Universidad de Valencia.