

**Universidad de Oviedo**  
**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA  
GESTIÓN EMOCIONAL Y DE LA AUTOESTIMA EN  
EDUCACIÓN INFANTIL**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**Rebeca Menduiña Romero**

**Tutora: Laura Elisabet Gómez Sánchez**

**Junio, 2022**

## **RESUMEN**

En el presente Trabajo de Fin de Grado se plantea una propuesta de intervención educativa para la gestión emocional y de la autoestima en el aula de Educación Infantil. Para ello se han diseñado una serie de actividades con las que el alumnado comenzará a identificar sus emociones y a gestionarlas, así como crear una buena autoestima y autoconcepto.

Previamente a la confección de las actividades se ha realizado un exhaustivo estudio sobre aquellos conceptos que son imprescindibles en el trabajo. Entre estos conceptos se encuentran el de emoción, educación e inteligencia emocional, autoestima y autoconcepto. Asimismo, se aborda también la forma en la que han evolucionado dichos términos con el paso del tiempo. A través de las actividades se pretende que el alumnado se conozca y desarrolle la capacidad de identificar, aceptar y comprender aquello que las emociones pueden causar tanto en uno mismo, como en las personas que les rodean.

Tras la realización de la propuesta se ha concluido que existe una necesidad de abordar en el aula la educación emocional desde una perspectiva realista y respetuosa en cuanto a los infantes se refiere. Se entiende fundamental no invalidar al alumnado por su corta edad y trabajar para que con las actividades propuestas se desarrollen en un ambiente sano emocionalmente. Sobremanera, hay que destacar que es esencial trabajar de forma simultánea las emociones, el autoconcepto y la autoestima, para favorecer el desarrollo de un alumnado con las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad en la que viven.

**Palabras clave:** educación emocional, autoestima, autoconcepto, inteligencia emocional, educación infantil.

# ÍNDICE

1. Introducción y justificación .....	3
2. Fundamentación teórica.....	5
2.1. Las emociones.....	5
2.1.1. Definición .....	5
2.1.2. Clasificación .....	5
2.2. Educación e inteligencia emocional .....	7
2.3. Funciones de las emociones.....	11
2.4. Modelos para educar emocionalmente .....	12
3. Características cognitivas, físicas y afectivas del alumnado de educación infantil 13	
3.1. Autoestima y autoconcepto.....	17
3.1.1. Autoestima.....	17
3.1.2. Autoconcepto.....	18
4. Propuesta de intervención.....	19
4.1. Objetivos .....	19
4.2. Temporalización .....	20
4.3. Actividades .....	20
4.3.1. Actividad 1. Asamblea introductoria.....	21
4.3.2. Actividad 2. La alegría de blef .....	22
4.3.3. Actividad 3. Estoy alegre cuando... ..	23
4.3.4. Actividad 4. La tristeza de blef.....	24
4.3.5. Actividad 5. ¡Sacude tu rabia! .....	25
4.3.6. Actividad 6. El cofre de los miedos.....	26
4.3.7. Actividad 7. Espejito, espejito... ..	26
4.3.8. Actividad 8. ¡Tiro porque me toca! .....	27
4.3.9. Actividad 9. ¿Qué blef soy hoy? ¿y tú?.....	27
4.3.10. Actividad 10. Espacio de pausa .....	28
4.3.11. Actividad 11. Emocionario .....	29
4.3.12. Actividad 12. ¡No te olvides de respirar!.....	30
4.3.13. Actividad 13. Mis gafas favoritas .....	31
4.3.14. Actividad 14. ¡Así soy yo!.....	31
4.4. Evaluación .....	32
5. Conclusiones.....	33
6. Referencias bibliográficas .....	34
7. Anexos.....	39

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado surge de la curiosidad sobre la gestión emocional en edades tempranas. Así como la carencia de educación emocional que se ha podido observar durante la realización de los diferentes Prácticums. A lo largo de los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Oviedo han sido varias las asignaturas que abordan la gestión emocional en el alumnado de Educación Infantil y las diversas herramientas que existen para ayudarlos y apoyarlos con dichas dificultades. No obstante, tras la experiencia vivida en el Prácticum I, II y III se puede afirmar que en las aulas existe una ausencia significativa en cuanto al apoyo proporcionado al alumnado en la gestión emocional. Es por ello que en este Trabajo Fin de Grado se desarrollará una propuesta de intervención educativa para la gestión emocional y de la autoestima en Educación Infantil.

Desde el momento de su nacimiento los infantes tienen un contacto directo con el mundo que les rodea y por lo tanto también con las emociones de sus figuras de referencia, así como las suyas propias. La etapa que comprende de los 3 a los 6 años, que es la que corresponde al segundo ciclo de Educación Infantil, es crítica en la adquisición de múltiples aprendizajes entre los que se encuentra el control de las emociones. Aprender a manejar e identificar las emociones influencia directamente la formación de la personalidad de los menores, así como la manera en la que responden ante las diversas situaciones a las que se tengan que exponer durante su vida. Por todo ello, el aula de Educación Infantil se plantea como el escenario idóneo para poner en contacto al alumnado con la gestión emocional, así como con el desarrollo de una buena autoestima y autoconcepto.

La autoestima y el autoconcepto son términos que no deben caer en el olvido por ser imprescindibles en el completo desarrollo del alumnado. Fomentar la creación de una buena autoestima y autoconcepto desde edades tempranas provoca que los alumnos crezcan con seguridad en sí mismos, creyéndose capaces de aquello que se les proponga. Es decir, percibiéndose a ellos mismos como personas válidas. Cuando los niños tienen un autoconcepto positivo quieren superar todos aquellos retos que se le propongan ya sea de tipo académico o lúdico, además de presentar un mayor esfuerzo para superarse a ellos mismos. Asimismo, favorecen la aceptación de aquellos errores que se puedan cometer y por lo tanto es más probable que se dé un aprendizaje con respecto a aquello que no se quiere repetir.

Según Steiner y Perry (1998) la educación emocional se dirige a tres capacidades concretas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía”. Estas tres ideas resultan sencillas de comprender y de implementar en el aula a través de diversos instrumentos y herramientas que se verán a lo largo de este trabajo. Desarrollar estas capacidades en el alumnado de Educación Infantil será fundamental para que puedan

llegar a gestionar de manera eficiente sus emociones, así como poder identificar y comprender las de aquellas personas que les rodean.

El presente trabajo versa sobre una intervención para desarrollar en el aula de Educación Infantil la gestión emocional, por lo que es necesario tener presente autores como Greenberg (2000). Este autor apoya la idea de que para transmitir y enseñar las habilidades necesarias para el desarrollo de la inteligencia emocional es fundamental el papel de las escuelas y el hogar. Es decir, que los infantes puedan desarrollarse en un entorno rico y respetuoso emocionalmente, dando a este campo la misma importancia que se le da al físico e intelectual.

Educar emocionalmente al alumnado no será una tarea sencilla ya que implica entender la importancia de validar las emociones de los que nos rodean, aprender a identificarlas y empatizar con las mismas. No obstante, es igual de fundamental conocer nuestras propias emociones y qué nos produce cada una de ellas, para esto será necesario trabajar de forma paralela en el desarrollo de un autoconcepto positivo. Asimismo, es necesario llevar al aula una visión realista de lo que pueden producir las emociones, tanto positiva como negativamente e intentar no huir de ellas sino afrontarlas y aceptarlas.

Este Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo principal diseñar una intervención en la que a través de las actividades elaboradas el alumnado pueda gestionar algunas de las emociones básicas. Para ello, se ha estructurado el trabajo en cuatro apartados siendo el primero la fundamentación teórica. En ella se lleva a cabo un recorrido por aquellos conceptos básicos para poder realizar un trabajo sobre gestión emocional. Todos los términos abarcados en este apartado serán la base sobre la que se construyan las actividades posteriormente.

A continuación, se desarrollará la propuesta de intervención que se compone de diversos apartados de interés. Entre ellos se encuentran los objetivos generales obtenidos del Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el cual se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Además, se definen la temporalización en la que se enmarca la propuesta y las actividades diseñadas para un aula del segundo ciclo de Educación Infantil con sus correspondientes objetivos específicos. Tras la exposición de todas las actividades se encuentra un apartado en el que se plantean los métodos de evaluación empleados para las mismas.

## **2. FUNDAMENTACION TEÓRICA**

### **2.1. LAS EMOCIONES**

#### **2.1.1. Definición**

Son muchos los autores que han ofrecido definiciones del concepto emoción. Dada la dificultad del término, no existe una definición consensuada. Así, por ejemplo, destacan algunas definiciones aportadas por autores como Bisquerra y Goleman.

Bisquerra (2003, p. 12) define la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. De lo afirmado por Bisquerra se extrae que, al entender la emoción como una respuesta a un estímulo interno o externo, esta respuesta agrega una gran dificultad a la educación emocional ya que en la mayoría de las situaciones no será posible controlar ni modificar lo que sucede en el medio que dará lugar a la emoción.

Por otro lado, Goleman (1997), según recoge del Valle (1998, p. 174) en la revista *Educación* afirma que “el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan”. Con esta definición Goleman ofrece una visión compleja de la emoción relacionándola directamente tanto con la biología como con la psicología de las personas.

#### **2.1.2. Clasificación**

Del mismo modo que sucede con la definición del concepto emoción, no existe una clasificación consensuada. Muchos autores relevantes como Goleman y Bisquerra han ofrecido sus propias clasificaciones.

Goleman (1996), además de definir las emociones, establece una clasificación en la cual distingue entre emociones primarias y secundarias. De esta manera el autor establece que hay emociones que tienen una mayor relevancia que otras, de hecho, a partir de estas van a surgir las emociones secundarias. La Tabla 1 resume la clasificación que ha elaborado Goleman.

**Tabla 1.** Emociones primarias y secundarias.

EMOCIONES PRIMARIAS	EMOCIONES SECUNDARIAS
Ira	Rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y, en caso extremo odio y violencia.
Tristeza	Aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y, en caso patológico depresión grave.
Miedo	Ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror y, en el caso que sea patológico fobia y pánico.
Alegría	Felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, raptó, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis y, en caso extremo manía.
Amor	Aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, enamoramiento y ágape.
Sorpresa	Sobresalto, asombro, desconcierto, admiración.
Aversión	Desprecio, desdén, displicencia, asco, antipatía, disgusto, repugnancia.
Vergüenza	Culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar, aflicción.

**Fuente:** Elaboración propia con información recuperada de Goleman (1996).

Por su parte, Bisquerra (2000) establece una clasificación en la que se distingue entre emociones positivas, negativas, estéticas y ambiguas. Aun presentando visiones diferentes, algunas emociones están presentes en ambas clasificaciones con alguna variación mínima. En la Tabla 2 se presenta una clasificación de las emociones sencilla e intuitiva elaborada a partir de lo establecido por Bisquerra.

**Tabla 2.** *Clasificación de las emociones.*

<b>EMOCIONES POSITIVAS</b>	
Alegría	Entusiasmo, euforia, contento, deleite, diversión, gratificación, afinidad, amabilidad, estremecimiento, satisfacción, capricho, alivio.
Humor	Provoca sonrisa, risa, carcajada, hilaridad.
Amor	Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, adoración, veneración, enamoramiento, gratitud.
Felicidad	Tranquilidad, gozo, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	
Ira	Rabia, cólera, odio, furia, indignación, aversión, exasperación, tensión, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, celos, violencia, envidia, impotencia.
Miedo	Temor, horror, pánico, pavor, desasosiego, susto, fobia, aprensión, inquietud, incertidumbre.
Ansiedad	Angustia, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
Tristeza	Depresión, frustración, aflicción, pena, dolor, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, preocupación.
Vergüenza	Timidez, culpabilidad, inseguridad, vergüenza, ajena, pudor, recato, rubor, sonrojo, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación.
Aversión	Hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, recelo, asco, repugnancia, desdén.

**Fuente:** Elaboración propia con información recuperada de Bisquerra (2000).

## **2.2. EDUCACIÓN E INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Se entiende necesario y fundamental conocer la definición de educación emocional al tratarse del concepto sobre el que gira el presente trabajo. De este modo, se ha recogido la definición de Bisquerra, expuesta a continuación, por entenderse la más completa. Bisquerra (2000, p. 243) señala que la educación emocional es:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que



se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

El concepto educación emocional surge de la evolución del estudio de la inteligencia emocional, a inicios del siglo XX hasta el desarrollo de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Este concepto se divulga posteriormente con la publicación del trabajo de Salovey y Mayer en 1990 que se difundirá con mayor impacto y alcance con el *best seller* de Goleman cinco años después. En la segunda mitad de los años 90 del siglo XX se produjo un cambio en la mentalidad de la sociedad que da lugar a una mayor difusión del concepto de inteligencia emocional, este cambio afecta directamente a la visión de la psicología y la educación (Machado, 2022).

En 1990 Howard Gardner distingue entre siete tipos de inteligencias que expone como independientes, pero a su vez de carácter interdependiente y adaptativo, es decir, funcionan combinándose entre sí. Las inteligencias que este expone son: la inteligencia lingüística; la lógico-matemática; la musical; la cinestésica-corporal; la espacial; la interpersonal y la intrapersonal. A estas siete se le van a añadir otras posteriormente como la inteligencia naturalista, la experimental y la emocional, siendo esta última objeto principal de interés en el presente trabajo.

H. Gardner, con el lanzamiento de su obra *Frames of Mind o Estructuras de la Mente*, reprobó algunas de las ideas que se vienen dando por otros autores sobre el término inteligencia, por esto mismo desarrolla su teoría de las inteligencias múltiples, anteriormente mencionada. Destaca además la relación directa existente entre las inteligencias inter e intrapersonal con la competencia emocional (Vasquez, 2003).

Howard Gardner (2005) expone que:

Tanto la facultad interpersonal como la intrapersonal superan la prueba de la inteligencia. Ambas describen tentativas de solucionar problemas que son significativos para el individuo y para la especie. La inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás; la inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar con uno mismo. En el sentido individual de uno mismo, se encuentra una mezcla de componentes interpersonales e intrapersonales. (p. 10)

Las inteligencias se van a expresar de diversas formas en función de los diferentes momentos evolutivos, por ello se entiende fundamental que el estímulo esté adaptado a cada receptor. Esto resulta crucial puesto que un estímulo puede ser adecuado en la primera infancia, pero no en etapas posteriores. Durante esta etapa se produce por parte de los infantes el descubrimiento de sus propios intereses y habilidades, estos hallazgos se deben utilizar como oportunidades para ayudar y potenciar al alumnado en todos sus aspectos.

En su obra *Inteligencia emocional* (1996) Goleman ofrece su propia definición de dicha inteligencia y expone una serie de habilidades prácticas. Con respecto a la definición la

entiende como una capacidad que permite entender y controlar los estados de ánimo propios y de otras personas. Por otro lado, desarrolla cinco habilidades de la inteligencia emocional que se catalogan en dos áreas o dos inteligencias: la intrapersonal y la interpersonal (Jaime y Ronderos, 2002). En primer lugar, de la inteligencia intrapersonal destaca tres habilidades que son:

- La autoconciencia. Entender qué es lo que sucede en nuestro propio cuerpo y qué es lo que sentimos.
- El control emocional. Ser capaces de llevar a cabo una regulación de nuestro estado de ánimo y de lo que nuestros sentimientos nos provocan.
- La capacidad de automotivación y motivación externa. Esta habilidad se podría resumir en el dicho que proviene del latín *nosce te ipsum* que significa conócete a ti mismo.

En segundo lugar, de la inteligencia interpersonal extrae dos habilidades:

- La empatía. Entender lo que siente otra persona y sentirlos en momentos como propios.
- Habilidades sociales.

Sin embargo, aún hoy en día se puede ver cómo hay personas que reniegan la presencia y por lo tanto existencia de la inteligencia emocional. Se puede estar en mayor o menor desacuerdo con las habilidades que se establecen o bien con los tiempos que se marcan para cada persona, pero si bien es cierto, que se entiende inviable negar los estados emotivos y afectivos por los que las personas pasan e incluso los procesos intelectuales. Es decir, se estaría rehusando la idea de que progreso de la inteligencia no se puede desligar del afecto (Vasquez, 2003).

De hecho, algunos autores van a afirmar que algunos de los componentes que caracterizan la psicología de los seres humanos son tanto la inteligencia como las emociones ya que se construyen a partir de pilares que resultan indispensables para la formación de las estructuras psicológicas entre las que se encuentra la personalidad (Gallego et al., 2000).

El término educación emocional por su parte integra aportaciones de diversas ciencias, incorporándolas en una misma acción fundamentada. Son varios los movimientos de renovación pedagógica en los que el afecto presenta un papel indispensable. Algunos de estos movimientos, según expone Bisquerra (2006, p. 16) “tales como la educación psicológica, la educación para la carrera, la educación moral, las habilidades sociales, aprender a pensar (...), etc. Tienen una clara influencia en la educación emocional”.

La educación emocional se puede entender como una respuesta a una carencia a nivel social que no se encuentra atendida en el contexto académico ni personal. Con la formación adecuada se puede aprender a regular las emociones, por medio de la educación emocional, no obstante, si bien es cierto que la existencia de herramientas no quiere decir que esta regulación se pueda lograr de forma sencilla. Por esta complejidad

se necesita que los primeros en presentar conciencia sobre la relevancia de la educación emocional son tanto el personal docente como el entorno familiar de los infantes (Bisquerra, 2011).

Tras un acercamiento a los conceptos básicos para el desarrollo del presente trabajo, que son educación e inteligencia emocional, se puede dar el caso de que surjan cuestiones sobre si se educará para la inteligencia o para el desarrollo emocional. El ámbito de la educación se ha visto influenciado por la expansión de la inteligencia emocional a raíz de la publicación de Goleman. Asimismo, se conoce que son varias y diversas las razones por las cuales se necesita trabajar las emociones desde el aula, siendo la más apoyada la de prevención. Esta razón la apoyan diferentes autores motivada por el aumento de diagnósticos de trastornos en los cuáles las emociones están directamente implicadas como por ejemplo el trastorno ansioso o antisocial. En muchos casos estos trastornos se dan por una mala gestión o desconocimiento de las emociones, así como que existan dificultades a la hora de llevar a cabo una adaptación a nivel emocional de los requisitos que se imponen en el contexto social en el que se desarrollen. Por lo tanto, se debe entender como fundamental el contexto en el que nos desarrollamos para conocer el nacimiento de la necesidad de trabajar sobre la educación emocional desde edades tempranas (Sala y Abarca, 2002)

En uno de los estudios llevados a cabo por Sarramona (2000) se concluye que las emociones se identifican y definen como parte de las competencias básicas que se deben abordar y adquirir en los centros escolares. El aprendizaje y las emociones no se deben entender como agentes independientes si no que uno se favorecerá del otro y viceversa, al llevarse a cabo un aprendizaje relacionado con emociones positivas éste tendrá una mayor y mejor consolidación. El contexto escolar no deja de ser un medio en el que la socialización es clave, de hecho, después del núcleo familiar es el segundo nivel de socialización con el que se encuentran los infantes. La socialización por lo tanto se da también a nivel emocional (Easterbrook, 1959; Sala y Abarca, 2002; Salovey, 1990).

Esta relación emoción-aprendizaje se recoge en el artículo primero de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) que uno de los diferentes objetivos educativos del sistema “es el pleno desarrollo de la personalidad del alumno”, así como que “el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad”. En la legislación española se ha tenido en cuenta, desde la mencionada LOGSE, la gestión emocional del alumnado del segundo ciclo de educación infantil, entendiéndola como parte del desarrollo integral del mismo. Asimismo, se recoge en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación lo fundamental de trabajar en este ciclo la educación emocional, tanto en los decretos como en las órdenes que se encargan de regular el currículo del segundo ciclo de educación infantil, así como las enseñanzas mínimas de la misma, se comprenden objetivos y contenidos relacionados con la educación y gestión

emocional. Aunque la educación y gestión emocional se encuentran desde hace unos años en las aulas de educación infantil en España el término educación emocional aparece por primera vez en la legislación vigente actual: la LOMLOE (2020). Concretamente hay dos conceptos que aparecen por primera vez en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, que son: paz y educación emocional. Esta mención explícita de la educación emocional da lugar a que se trabaje y se estudie la implantación de esta en todas las aulas de educación infantil (Sáenz y Medina, 2021).

No se podrá ofrecer una formación completa al alumnado sin una previa educación del profesorado, como se ha mencionado anteriormente, como afirma López (1992, p.19) “el modelo de currículum además de implicar una opción política y social también implica un modelo de profesor”.

### **2.3. FUNCIONES DE LAS EMOCIONES**

Las emociones se pueden clasificar de diversas formas, entre ellas según las funciones que cumplan. Todas las emociones presentan alguna función que les otorga utilidad, de hecho, las emociones que se consideran socialmente “negativas” tienen una función.

Martínez-Sánchez y Ramos (2005) describen cuáles entienden que son las principales funciones de las emociones, siendo estas:

- **Función intrapersonal.** Las emociones se van a encargar de coordinar los sistemas de respuesta fisiológico, conductual y subjetivo que llevan a la persona a ejecutar acciones que le permiten solucionar situaciones complejas.
- **Función interpersonal.** A través de las expresiones faciales y corporales que provocan las emociones se puede transmitir a otras personas la forma en la que nos sentimos sin la necesidad de exteriorizarlo con palabras.
- **La motivación.** Las emociones provocan acciones a través de la activación fisiológica, así como se puede llegar a motivar el comportamiento de otras personas como por ejemplo la preocupación cuando se observa a alguien llorando.
- **La comunicación.** Para autores como Sward y Clore (1983) las emociones tienen una función principal que es divulgar al resto información personal, asimismo, sirve para comunicarse con los demás, pero también consigo mismo.

No obstante, hay otros autores como Piqueras et al. (2009) que establecen que las principales funciones de las emociones son tres: la función adaptativa, la social y la motivacional.

La función adaptativa es aquella en la que el organismo se encuentra preparado para poder llevar a cabo de forma correcta las acciones que se exijan desde el contexto o entorno. Directamente relacionada con esta función se encuentra la certeza de que en algunas circunstancias la activación del sustrato fisiológico de las emociones puede acarrear

consecuencias en la salud. En definitiva, la función adaptativa se entiende imprescindible por la importancia que posee en el bienestar de la salud mental de las personas.

La función social como el propio término indica hace referencia a las funciones que efectúan las emociones en la socialización. Algunas de estas funciones son la facilitación de la interacción social, el control del comportamiento que presentan las otras personas, así como la promoción de conductas prosociales.

La función motivacional es, del mismo modo que las anteriormente mencionadas, fundamental. Puesto que un comportamiento con gran carga emocional presenta las dos características básicas de una conducta motivada que son la intensidad y la dirección.

#### **2.4. MODELOS PARA EDUCAR EMOCIONALMENTE**

En la última década se ha distinguido entre dos tipos de modelos para educar emocionalmente: los modelos de habilidades y los modelos mixtos.

Según Cabello et al. (2010) los modelos de habilidades son aquellos que se centran en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo, mientras los modelos mixtos combinan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento o variables de personalidad. Si bien es cierto, y se entiende necesario mencionar, que hay autores que afirman que estos modelos son complementarios.

Los autores Mayer y Salovey son los creadores del modelo de habilidad que plantean como “un conjunto de habilidades que abarcan desde los procesos psicológicos más básicos (percepción de las emociones con exactitud) hasta los más complejos (regulación de las emociones y promoción del crecimiento emocional e intelectual)” según exponen Cabello et al. (2010, p.42). Machado (2022, p.39) expone en uno de sus últimos artículos que este modelo “es bastante individualista y autodidacta”.

Siguiendo esta línea se puede afirmar que el modelo de habilidad se basa en la jerarquía puesto que se necesitan aquellas habilidades más sencillas para poder alcanzar las más complejas. Las habilidades de las que se hablan en este modelo son: la percepción, evaluación y expresión de las emociones; la emoción como facilitadora del pensamiento; el conocimiento emocional y la regulación de las emociones. El desarrollo de las habilidades mencionadas será clave en la relación del docente con su alumnado cuando se pretende ayudar y apoyar a este en la gestión de sus emociones. Esto se debe a que el docente no deja de ser un modelo para sus alumnos sobre todo cuando se lleva a cabo el aprendizaje observacional, que como su propio nombre indica se produce a través de la observación directa, por lo que poseer y poner en funcionamiento en el aula las cuatro habilidades mencionadas será fundamental en este caso.

El otro modelo del que se ha hecho mención es el modelo mixto que propone Goleman. Fernández-Berrocal y Aranda (2008, p. 428) afirman que “la visión de los modelos mixtos es más general y algo más difusa, ya que sus modelos se centran en rasgos estables de

comportamiento y en variables de personalidad como la empatía, asertividad o impulsividad”.

En definitiva, la educación emocional se basa en conocer las propias emociones y el manejo de estas, así como intentar identificar cuáles son las consecuencias negativas que se pueden obtener de las mismas para poder aceptar, relativizar y autorregular, siempre desde el reconocimiento. Asimismo, es necesario conocer todas las emociones tanto las positivas como las negativas e identificar aquello que cada una de ellas nos provoca para de esta manera ir conociéndonos a nosotros mismos y a su vez al resto de personas que nos rodea.

### **3. CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS, FÍSICAS Y AFECTIVAS DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Se considera fundamental para la elaboración de la presente propuesta de intervención conocer cuáles son las características cognitivas, físicas y emocionales de los destinatarios de esta, con el principal objetivo de centrar la propuesta a las necesidades del alumnado.

En primer lugar, y con respecto al desarrollo cognitivo, Piaget (1995) afirma en su teoría del desarrollo que existen cuatro etapas evolutivas o estadios:

- Estadio sensoriomotor: 0 a 2 años
- Estadio preoperacional: 2 a 7 años
- Estadio de las operaciones concretas: 7 a 11 años
- Estadio de las operaciones concretas: a partir de los 12 años

El estadio en el que se enmarca este trabajo es en el preoperacional al abarcar desde los 2 hasta los 7 años, grupo en el que se encuentra el alumnado escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil. El estadio preoperacional es aquel en el que los niños ya son capaces de pensar en objetos o personas que no están presentes, así como utilizar gestos, números o símbolos para dirigirse y hacer referencia a objetos reales que se encuentran en su entorno, es decir, que les rodea. En esta etapa se van a poder apreciar diversos ejemplos de pensamiento representacional que se encuentra directamente ligado al conocido juego simbólico. El juego simbólico aparece de forma sutil empleando acciones sencillas como hacer que descuelguen un teléfono y hablen hasta llegar a realizar una preparación del ambiente y un guion previo al juego o puesta en escena. El pensamiento representacional se considera como el paso previo al lenguaje, que se desarrolla en la mayoría de los niños en los años de escolarización de Educación Infantil, de hecho, se conoce que sobre los cuatro años la mayoría de los niños y las niñas dominan alrededor de las 2000 palabras (Rafael, 2008).

Para Vigotsky (1996) los niños tendrán presentes las emociones desde el momento de su nacimiento y van cambiando, así como se va interactuando y estableciendo relaciones con el mundo que les rodea. En un primer momento el niño se mueve “dirigido” por sus instintos, esto se modificará en función de la cultura convirtiéndose en emociones marcadas y establecidas socialmente. Todo este proceso se da a través de la interacción con el medio. Vigotsky (1996) hace hincapié en la relevancia que tiene en la vida de los niños las crisis que se dan tras el final de cada fase, como por ejemplo la crisis tras el primer año de vida en la que se producen las primeras interacciones con el mundo. Asimismo, Vigotsky (1996) afirma que existen factores y momentos que propician las ya mencionadas crisis, que serán momentos clave como aprender a hablar, a andar, la acción afectiva y las ganas sobre las cuales irá adquiriendo el control a través de las experiencias vividas en su entorno (da Silva y Calvo, 2014).

Otro de los autores que destaca por sus grandes aportaciones es Henri Wallon, que como bien recoge Vila (1986), se distingue por la forma tan nítida en la que describe la relación entre emoción, socialización y movimiento del niño. Para ofrecer una explicación sobre la evolución psicológica de los infantes Wallon (1985) implanta tres factores que considera imprescindibles: la emoción, el movimiento y el medio tanto físico, social, químico como biológico.

Del mismo modo que Vygotsky, Wallon defiende al niño como una figura social desde el momento de su nacimiento, siendo la clave de su desarrollo la interacción con el mundo que le rodea. La unión establecida entre emoción y movimiento van a ser entendidas como dos factores indispensables para el desarrollo motor y afectivo de los niños durante sus dos primeros años de vida, esto se debe a que sin ellos no se podrá dar paso al pensamiento. No obstante, Wallon entiende que la individualización del ser se produce a la función que realizan las emociones en el desarrollo, llegando a afirmar que “el lenguaje ha sido precedido por medios de comunicación más primitivos. La base de estos medios está en la expresión emocional” (1987, p.60). El lenguaje y la emoción se convierten en piezas fundamentales a la hora de otorgar identidad al ser humano, ambas se construyen tanto con raíces biológicas como en la interacción con el medio, es decir, a través de la emoción los niños se convierten en seres sociales (Bozal, et al., 2011; Martí, 1991).

Wallon (1985), igual que Piaget, entiende y relaciona el término desarrollo a una serie de estadios, siendo características que nacen de las interacciones del ser humano, en este caso niño, con el medio que le rodea en diferentes momentos del desarrollo. Henri Wallon establece seis estadios que representan cada momento evolutivo en la vida del niño; estos son:

- Estadio impulsivo (0 a 5/6 meses)
- Estadio emocional (6 a 12 meses)
- Estadio sensoriomotor y proyectivo (1 a 3 años)

- Estadio del personalismo (3 a 6 años)
- Estadio categorial (6 a 11 años)
- Estadio adolescente.

Teniendo como referencia estos estadios el alumno objeto de esta propuesta de intervención se encuentran en el tercer estadio, el del personalismo. Wallon entiende y hace referencia a este estadio como fundamental para el desarrollo de la personalidad coincidiendo con la edad de escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil. Que esta etapa se entienda imprescindible en la creación y formación de la personalidad se relaciona con que se da durante las edades en la que los niños comienzan a interactuar y a relacionarse con niños de su misma edad, pasando de interactuar con la familia a hacerlo con su grupo de iguales compartiendo formas de jugar, intereses y normas. No obstante, en el estadio del personalismo se busca el inicio de un ser humano autónomo, colaborativo y cooperativo (Bozal et al., 2011; Valhondo, 1994; Wallon, 1985).

En segundo lugar, las características psicomotrices de los infantes van a ser también relevantes para su desarrollo. A partir del momento del nacimiento los niños dependen de los adultos que se encuentren a su alrededor para que cubran sus necesidades básicas ofreciendo tanto sustento físico como apoyo emocional. El desarrollo psicomotor se entiende como un proceso unitario, aunque formado a su vez por dos tipos de desarrollo que se indican en el propio término: el desarrollo motor y el desarrollo psíquico (Cabezuelo y Frontera, 2016).

El desarrollo motor implica el logro paulatino de una serie de habilidades motoras que posibilitan poder tener control postural, en los desplazamientos y destrezas manuales, es decir, desarrollar la motricidad gruesa y la fina. El desarrollo motor grueso es el que se refiere a las modificaciones de la postura del cuerpo en su totalidad, así como el control sobre el mismo que permite tener equilibrio. En cambio, el desarrollo motor fino se encuentra relacionado con las habilidades motrices de las partes individuales como las manos. En la motricidad fina se entiende fundamental la coordinación, en el caso de las manos, será la coordinación óculo manual la que permita llevar a cabo movimientos que requieren de una precisión como coger un objeto del suelo o abrir y cerrar tapas (Medina et al., 2015; Salgado, 2007). De forma ilustrativa en la Tabla 3 se recogen algunos de los hitos del desarrollo que se utilizan en la mayoría de las ocasiones para la evaluación del desarrollo del alumnado en las aulas de Educación Infantil.



**Tabla 3.** *Hitos del desarrollo motor del niño de 3 a 48 meses.*

<b>Edad</b>	<b>Motor grueso</b>	<b>Motor fino</b>
<b>3 meses</b>	Control cefálico	Coge objetos en línea media
<b>6 meses</b>	Se mantiene sentado	Transfiere de una mano a otra
<b>9 meses</b>	Se sienta por sí solo y gatea	Pinza gruesa o inmadura
<b>12 meses</b>	Camina	Pinza fina o madura
<b>18 meses</b>	Sube escaleras	Torres de dos o tres cubos
<b>24 meses</b>	Baja escaleras y corre	
<b>24 – 36 meses</b>	Salta en dos pies	
<b>36 – 48 meses</b>	Salta en un pie	Ata pasadores

**Fuente:** Elaboración propia con información recuperada de Salgado (2007).

El desarrollo emocional infantil o afectivo se refiere al transcurso por el que pasa el niño para poder lograr la construcción de su autoestima, identidad y por lo tanto confianza en sí mismo y en el contexto que le rodea. Mediante este proceso se podrá llevar a cabo la identificación, diferenciación y expresión de las emociones, siendo este un proceso que conlleva una gran complejidad por implicar aspectos conscientes e inconscientes. El desarrollo cognitivo del niño se encuentra directamente relacionado con el desarrollo afectivo y social, reflejándose de este modo los progresos en el desarrollo psíquico a través de tres dimensiones, que son: la relación con el grupo de pares, la relación con los adultos y la construcción de su personalidad (Ibarrola, 2014; Pérez, 2016).

Erikson (1987) desarrolla una teoría explicativa de la afectividad infantil. Su teoría fue nombrada “teoría psicosocial”, la cual se basa en el desarrollo de la personalidad. En su teoría Erikson establece ocho etapas en las que se van a dar diversas problemáticas, la superación de estas se obtendrá como resultado un progreso en el desarrollo afectivo. De estas ocho etapas desarrollaremos las tres primeras por ser las que abarcan la edad correspondiente al alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil (Aparicio y Alcaide, 2017).

- Confianza frente a desconfianza. Esta etapa suele darse sobre el año y medio de edad, en la cual necesita alcanzar confianza y seguridad en aquellas personas que forman parte de su entorno, así como en sí mismo.
- Autonomía frente a vergüenza. El niño es consciente de que tiene independencia del adulto de referencia y por lo tanto tomar sus propias decisiones. La superación de esta etapa se plantea alrededor de los tres años.
- Iniciativa frente a la culpa. Esta fase se sitúa de los tres a los cinco años aproximadamente, caracterizándose por la iniciativa que presenta el niño para realizar acciones por sí mismo.
- Laboriosidad frente a inferioridad.
- Identidad frente a difusión de identidad.
- Intimidad frente a aislamiento.
- Generatividad frente a estancamiento.

- Integridad del yo frente a desesperación.

Conocer las características del alumnado será fundamental para poder elaborar una intervención adecuada, si bien es cierto que cada grupo de alumnos es diferente y presenta unas características específicas. No obstante, partiendo de una propuesta adaptada a los rasgos generales de los niños de entre 3 y 6 años se podrán posteriormente adaptar para llevarla al aula de forma exitosa. Como se ha mencionado, adaptar cada intervención al grupo al que se dirige es una norma no escrita que todo docente debe seguir para ofrecer a su alumnado una atención individualizada y adaptada a las necesidades de cada uno de ellos.

### **3.1.AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO**

#### **3.1.1. AUTOESTIMA**

Autoestima y autoconcepto son conceptos que se encuentran vinculados. Por autoestima se entiende la valoración ya sea positiva o negativa que se realiza del autoconcepto, esto se fundamenta en los sentimientos, experiencias y pensamientos que hayamos experimentado a lo largo de la vida. Al hablar de autoestima se está hablando de una valoración que parte de una serie de cualidades subjetivas y valorativas procedentes de su propia experiencia. De este modo, la autoestima se presenta como el resultado de un proceso de autoevaluación definiéndose como la complacencia personal de la persona consigo misma (Lila, 1995; Musitu et al., 1988).

Shavelson et al. (1976) defienden que la autoestima es la percepción que cada persona posee de sí misma y que se conforma a través de las experiencias y relaciones con el entorno. Sin embargo, Alcántara (2001) entiende que es la actitud que se toma cada persona hacia sí mismo, entendiéndola como una forma usual de pensar y comportarse.

La formación de la autoestima se inicia mediante las primeras interacciones con sus figuras de referencia que se irán aumentando a medida que se aumenta su contexto. En el primer año de vida su entorno se reduce a la familia y posteriormente se ampliará con el contexto escolar y la integración en el grupo de pares. Hasta los cuatro años aproximadamente el niño construye su autoestima en función de los mensajes que recibe de sus figuras de referencia, por esto, se considera fundamental evitar el uso de etiquetas con los niños que únicamente fomentan que se produzca una profecía autocumplida. Como expresa Vallés (1998), la autoestima no es innata, sino que se aprende. Por ende, debe ser educada.

Coopersmith (1995) establece que la autoestima presenta varias etapas por las que pasan los niños durante el proceso en el que se forma la autoestima. De las cuatro etapas que abarcan hasta los 9 años, incidiremos en la segunda por ser la correspondiente a la edad de escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil. En esta segunda etapa (3-5 años), según Coopersmith, el niño destaca por su egocentrismo ya que piensa que todo el mundo gira en torno a su persona, elaborando un concepto de la autoestima en relación

con sus posesiones. Asimismo, como explican Romero y Jaramillo (2010) en esta etapa es en la que los niños se convierten en receptores directos de opiniones y por lo tanto también críticas sobre ellos mismos y sus actos.

Palacios y Oliva (1991) destacan el papel fundamental de las familias en el desarrollo de una buena autoestima, puesto que el niño necesita sentirse querido y valorado por su núcleo familiar, así como que le apoyen y ayuden a entender el funcionamiento del entorno y de las normas sociales. Que se ofrezca apoyo para lograr una buena autoestima no significa que, como afirman Ribes et al. (2005), se sobreproteja a los niños ya que esto sería contraproducente, del mismo modo que exigirles que cumplan logros que no están a su alcance. Para que se logre que el niño adquiera una percepción positiva de sí mismo es fundamental que se cree un adecuado vínculo de apego. El apego es un vínculo elemental en el desarrollo emocional del niño desde el momento de su nacimiento, pues este le permitirá tener la confianza suficiente en sí mismo para explorar el medio que le rodea sabiendo en todo momento que su figura de referencia estará ahí como apoyo (Ramos, 2008).

No obstante, la autoestima y el desarrollo de esta estará presente desde el nacimiento del niño y se irá modificando en función del momento vital. Bermúdez (2000) afirma que la autoestima influye directamente en cinco contextos, que son:

- Área escolar. Una alta o baja autoestima influye en su capacidad de aprendizaje, en el rendimiento académico y en su desarrollo intelectual.
- Área familiar. Puede influir en el establecimiento de las relaciones afectivas con sus familiares y cómo se siente con los mismos, además de a su conciencia de pertenencia al grupo.
- Área física. Percepción positiva y aceptación de la apariencia física.
- Área moral – ética. Percepción de su propia moral, en función de como sea ésta actuará de una forma u otra. Esto parte de la evaluación de su comportamiento.
- Área social. Facultad de adaptación e interacción con el medio y los grupos que forman sus contextos, en este caso se hace referencia al grupo de pares: amistades y compañeros en el centro escolar.

### **3.1.2. AUTOCONCEPTO**

El autoconcepto es un término que hace referencia a cómo la persona se percibe, se trata de una formación cognoscitiva que se compone partiendo de un conjunto de imágenes que la propia persona tiene de lo que es, lo que desea y lo que se manifiesta al resto de personas (Fernández y Goñi, 2008; González y Tourón, 1992).

Se diferencian varias etapas tanto en la creación como en la definición del término autoconcepto. Estas etapas se dividen en función de las etapas escolares: en la educación infantil, en la educación primaria y la adolescencia. En este caso, desarrollaremos la etapa correspondiente a la educación infantil, que abarca desde el nacimiento a los seis años. Durante los dos primeros años de vida serán las figuras adultas de referencia las que

ofrezcan información sobre su cuerpo a través de la que van a ir desarrollando su propia imagen corporal. A partir de los dos años y coincidiendo con el desarrollo del lenguaje y el inicio del juego simbólico, el autoconcepto se construye en función de los estímulos recibidos tras sus propias acciones, se entienden como seres individuales, autónomos (Amezcuca y Pichardo, 2004; Elexpuru y Garma, 1999; Fernández y Goñi, 2008).

Asimismo, no se debe reducir el autoconcepto a la opinión o visión que tienen y transmiten las personas que forman el entorno de los niños, sino que también será relevante la visión que la propia persona tenga sobre sí misma y la forma en la que se descifran los éxitos y fracasos. De hecho, así lo expresa Machargo (1991, p.33) cuando expone que “el autoconcepto se construye y define a lo largo del desarrollo por influencia de las personas significativas del entorno familiar, escolar y social, y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso”. Los conceptos éxito y fracaso van a estar presentes a lo largo de la vida de cualquier persona, no obstante, los sentimientos que generan cada uno de ellos van a ser opuestos provocando el éxito una gran alegría y valía. Mientras que el fracaso hace sentir a la persona triste por la ausencia de valía para la acción que se haya o se esté realizando.

Sobremano, no se van a establecer etapas del autoconcepto, sino que existen una serie de dimensiones avaladas por diversos estudios de psicología, dichas dimensiones son tres: dimensión cognitiva, afectiva y evaluativa y conductual (Oñate, 1989; Villa y Auzmendi, 1992):

- Dimensión cognitiva. Se trata de la dimensión que se refiere a la visión e idea que cada persona tiene de sí misma.
- Dimensión afectiva y evaluativa. Como el propio concepto indica, esta dimensión hace referencia a la evaluación que se realiza de la idea que se tiene de uno mismo. En esta dimensión se encuentra la autoestima.
- Dimensión conductual. Esta dimensión se entiende como la propia conducta que se realiza para obtener un reconocimiento tanto de uno mismo como de personas externas.

Como se ha afirmado anteriormente, la autoestima se encuentra dentro de una de las dimensiones del autoconcepto y, por lo tanto, dentro del propio término.

## **4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **4.1.OBJETIVOS**

Los objetivos generales de la presente propuesta de intervención se han extraído del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el cual se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, que son:

- Formarse una imagen personal ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con las otras personas en un medio cálido y seguro, y de la identificación gradual de las propias necesidades, características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía.
- Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaz de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de otras personas.
- Aumentar el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa para realizar de manera cada vez más autónoma actividades habituales y tareas sencillas, así como para resolver problemas que se planteen en situaciones de juego y de la vida cotidiana y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.
- Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada, igualitaria y satisfactoria, mostrando cercanía a la realidad emocional de las otras personas, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.
- Expresar necesidades, emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención, a la situación y a sus posibilidades.

#### **4.2. TEMPORALIZACIÓN**

La presente propuesta de intervención se ha diseñado para ser llevada a cabo en el segundo trimestre del curso escolar. Se ha tenido como referencia el calendario del curso escolar 2021/2022 del Principado de Asturias para la temporalización de las actividades.

Como se podrá observar en el calendario recogido en el Anexo I, el segundo trimestre tiene su inicio el día 10 de enero y finaliza el 7 de abril. Marcados con color gris se encuentran los días no lectivos que en este caso son el 25, 28 de febrero y 1 de abril, mientras que en color naranja se han marcado los días programados para realizar las sesiones diseñadas.

#### **4.3. ACTIVIDADES**

Las actividades que se presentan a continuación han sido diseñadas para un grupo de 16 alumnos y alumnas de 4 años del segundo ciclo de Educación Infantil. Asimismo, todas las actividades se pueden realizar con cualquier tipo de alumnado siempre que se lleven a cabo las adaptaciones pertinentes en función de las necesidades que presente cada grupo.

#### 4.3.1. Actividad 1. Asamblea introductoria

<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer el interés del alumnado por sus propias emociones y las de los demás.</li> <li>• Descubrir los conocimientos previos del alumnado.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>Aprovechando la asamblea diaria se introducirá el tema de las emociones que se trabajará en el aula en las siguientes semanas. Se ha entendido el momento de la asamblea como el idóneo ya que en este se comparten muchas ideas, pensamientos y vivencias tanto por parte del docente como del alumnado. Las asambleas, aún pudiendo parecer caóticas desde fuera, son instantes fundamentales en los que se producen unas conversaciones que, aunque puedan parecer espontáneas la maestra está dirigiendo en su mayoría para, de esta manera, conocer cómo están los infantes, qué actividades realizan fuera del centro escolar o cómo es la relación en su entorno familiar.</p> <p>En este caso, la asamblea se utilizará como herramienta para saber qué conocimientos previos tienen los alumnos sobre las emociones y si han adquirido o no la capacidad de reconocerlas en sí mismo o en los demás. Para ello, se presentará al alumnado a un nuevo integrante de la clase que es Blef, un extraterrestre con muchos tentáculos que tendrá un papel relevante en las sesiones que se empleen para las actividades de la presente propuesta. Blef se presentará a los alumnos y ellos harán lo mismo, contando cómo se llaman, cuantos años tienen y que les gusta hacer. Tras las presentaciones y acercar a Blef a todos los niños, la maestra mostrará una serie de fotografías en las que se podrán observar diferentes fotografías de niños representando caras de alegría, enfado o sorpresa para poder observar si los alumnos reconocen esas expresiones. Cada vez que se van exponiendo estas fotografías se irán realizando preguntas como: <i>¿Qué le pasa a la niña de esta foto? ¿Está triste? ¿Alegre?</i> En función de la respuesta se les preguntará también en qué situaciones se ponen ellos alegres o tristes según corresponda, de esta manera se sabrá cual es el nivel de conocimiento de los alumnos. Posteriormente, y para familiarizar al alumnado con Blef realizarán un dibujo de este que expondremos en una de las paredes del aula.</p>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografías de niños expresando diversas emociones.</li> <li>• Muñeco del extraterrestre Blef.</li> </ul>

#### 4.3.2. Actividad 2. La alegría de Blef

<b>Tiempo</b>	10 minutos
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fomentar la empatía con el protagonista del cuento.</li><li>• Conocer qué sentimos cuando estamos alegres.</li></ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>La maestra, acompañada del muñeco Blef, compartirá con los alumnos que Blef es el protagonista de varios cuentos, recogidos en el Anexo II, que se irán leyendo en el aula. En estos cuentos Blef nos contará diversas historias en las cuales nos transmite como se siente en diferentes casuísticas. La lectura del cuento será introducida con cuestiones como <i>¿Queréis conocer estas historias? ¿Leemos el primer cuento que nos ha traído Blef?</i></p> <p>Tras la lectura del cuento se dejará que el alumnado realice aquellos comentarios y apreciaciones que vean necesarios, ya que posteriormente será la docente la que introduzca cuestiones para guiar la conversación y reflexión al tema de las emociones, concretamente de la alegría. Para ello se realizarán diversas preguntas que irán haciendo reflexionar y pensar a los alumnos sobre el contenido del cuento que acaban de escuchar. Algunas de las preguntas serán: <i>¿Os ha gustado el cuento? ¿Qué le pasaba a Blef?</i> Tras las diversas respuestas de los alumnos que irán en la misma sintonía se les responderá con otras cuestiones como <i>¿Por qué estaba tan alegre? ¿Qué hace Blef cuando está contento?</i></p> <p>Una vez se haya finalizado la conversación sobre el cuento pasaremos a realizar la siguiente actividad que se ha diseñado como una segunda parte de esta.</p>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cuento <i>Los tentáculos de Blef: Alegría.</i></li></ul>

### 4.3.3. Actividad 3. Estoy alegre cuando...

<b>Tiempo</b>	10 minutos
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Verbalizar qué ocasiones les provocan alegría.</li><li>• Identificar situaciones en las que el alumnado esté alegre.</li></ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>Tras la lectura y la puesta en común del cuento <i>Los tentáculos de Blef: Alegría</i>, se llevará a cabo la presente actividad. En esta actividad se le pedirá al alumnado que de uno en uno compartan con sus compañeros aquellas experiencias que les ponen alegres de la misma forma que lo cuenta Blef en la narrativa expuesta en el aula. Cada alumno tendrá su espacio en el que se respetará sus tiempos y los detalles que quiera compartir con el resto de la clase, mientras el resto de los compañeros y la docente realizará una escucha activa comentando o preguntando aquello que se vea necesario en función de las anécdotas que se transmitan.</p> <p>Una vez que todos los alumnos compartan las situaciones que les ponen alegres pasaremos a conocer cómo actúan en ellas. Para esto se les dará unos segundos o minutos para que realicen una pequeña introspección en la que se den cuenta de cuáles son sus comportamientos en dichas situaciones, de la misma forma que lo hizo Blef en el cuento. Se tendrá en todo momento una actitud dinámica, animada y atenta para favorecer que el alumnado se sienta en un espacio seguro en el que compartir sus pensamientos y emociones. Uno por uno el alumnado irá contando cómo actúan en las situaciones que les provocan alegría y todos las representaremos poniendo en manifiesto que hay múltiples formas de expresarse.</p>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• No es necesario ningún material.</li></ul>



#### 4.3.4. Actividad 4. La tristeza de Blef

<b>Tiempo</b>	30 minutos.
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la empatía con el protagonista del cuento.</li> <li>• Conocer qué sentimos cuando estamos tristes.</li> <li>• Identificar situaciones en las que el alumnado siente tristeza.</li> <li>• Relacionar los colores que se seleccionan en el cuento con las emociones (alegría y tristeza).</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>De la misma forma que en la anterior lectura la maestra acompañada de Blef presentará el nuevo cuento en el que se conocerá una nueva aventura de nuestro amigo el extraterrestre. Una vez se realice la lectura se dejará un espacio para comentarios varios del alumnado de forma libre ya que posteriormente se guiará con preguntas al tema que realmente se pretende tratar. Algunas de las preguntas serán: <i>¿Os ha gustado el cuento? ¿Qué le pasaba a Blef?</i> Tras las diversas respuestas de los alumnos que irán en la misma sintonía se les responderá con otras cuestiones como <i>¿Por qué estaba triste? ¿Qué hace Blef cuando está triste?</i></p> <p>Tras la lectura del cuento <i>Los tentáculos de Blef. Tristeza</i> se irá preguntando de forma individual a los alumnos y las alumnas qué es lo que les pone tristes, poniendo en común las diversas situaciones que les hacen sentir tristes.</p> <p>Una vez expuestas las situaciones, se proporcionará al alumnado un dibujo de Blef sin colorear, como se puede observar en el Anexo III, en el que tendrán que pintar los tentáculos en función de si están alegres (naranjas) o tristes (azules) como hemos visto en los dos cuentos leídos hasta ese momento en el aula. Cuando hayan finalizado se pondrá en común el por qué han elegido un color u otro.</p>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento: <i>Los tentáculos de Blef. Tristeza</i></li> <li>• Pinturas de colores.</li> <li>• Dibujos en papel de Blef.</li> </ul>

#### 4.3.5. Actividad 5. ¡Sacude tu rabia!

<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fomentar la empatía con el protagonista del cuento.</li><li>• Conocer qué sentimos cuando estamos rabiosos.</li><li>• Identificar situaciones en las que el alumnado siente rabia.</li><li>• Favorecer el uso de técnicas para la autorregulación emocional.</li></ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>Tras llevar a cabo la asamblea diaria la maestra procederá, con el muñeco de Blef en la mano, a presentar la historia de Blef que toca abordar. Una vez finalizada la lectura del cuento la maestra realizará una serie de preguntas semejantes a las de las actividades 2 y 4.</p> <p>Posteriormente, se preguntará al alumnado en qué situaciones sienten rabia y cómo actúan en las mismas. Con un pandero se marcará un ritmo constante con el que el alumnado caminará alrededor de la clase, cuando la maestra pare de tocar el tambor dirá el nombre de un alumno o alumna que será el que comparta una de las situaciones que le provoque rabia. Cuando termine de contar la situación todos sacudirán sus cuerpos de la misma forma que lo hace Blef en el cuento para sacar fuera dicha rabia, y así uno por uno. Una vez todos hayan aportado los hechos que les producen rabia la maestra tocará muy rápido y fuerte el pandero por si quedase algún resto de esa rabia.</p>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cuento <i>Los tentáculos de Blef. Rabia</i></li><li>• Pandero.</li></ul>

#### 4.3.6. Actividad 6. El cofre de los miedos

<b>Tiempo</b>	15 minutos
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar situaciones en las que el alumnado sienta miedo.</li><li>• Favorecer técnicas para la autorregulación emocional.</li></ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>Del mismo modo que en las actividades 2 y 4, la maestra leerá al alumnado el cuento que narra una situación que le provoca rabia al nuevo compañero de clase extraterrestre. Después de la lectura se realizarán los comentarios pertinentes, así como las cuestiones que la maestra considere oportunas para conocer el nivel de comprensión del alumnado.</p> <p>Posteriormente, todos los alumnos cogerán una hoja de papel y sus colores para representar y dibujar aquello que les provoca miedo. Al terminar el dibujo lo enseñarán y compartirán uno por uno con el resto de sus compañeros y los irán introduciendo de la misma manera que hace Blef en el cuento en una caja que estará a su disposición en todo momento. Así, los miedos se quedarán ahí guardados.</p>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cuento <i>Los tentáculos de Blef. Miedo</i></li><li>• Caja.</li><li>• Hojas.</li><li>• Pinturas de colores.</li></ul>

#### 4.3.7. Actividad 7. Espejito, espejito...

<b>Tiempo</b>	10 minutos
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar las expresiones que provocan las emociones en uno mismo y en los demás.</li><li>• Empatizar con los compañeros.</li></ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>Cada alumno estará sentado en su sitio y se les proporcionará un pequeño espejo de mano para que se puedan observar. La maestra tendrá en la mano al muñeco de Blef ya conocido por todos con el que irá dando instrucciones sobre qué emoción representar a través de la expresión facial. Una vez finalizada esta parte de la actividad los alumnos todavía con el espejo delante realizarán un autorretrato con la expresión facial que represente cómo se sienten en ese momento.</p>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Espejos de mano.</li><li>• Hoja de papel.</li><li>• Pinturas de colores.</li></ul>

#### 4.3.8. Actividad 8. ¡Tiro porque me toca!

<b>Tiempo</b>	15 minutos.
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar las emociones abarcadas en el aula.</li><li>• Diferenciar las emociones trabajadas en el aula.</li><li>• Reconocer las diversas expresiones faciales que provocan las emociones.</li></ul>
<b>Desarrollo</b>	Se elaborará un dado compuesto por los colores trabajados en el aula a raíz de los cuentos de Blef (azul, naranja, rojo y morado). Iremos lanzando uno a uno el dado y aquella emoción que le haya tocado a cada participante la tendrá que representar únicamente con movimientos mientras el resto intentará adivinar de qué emoción de las que hay en el dado se trata.
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dado con los colores identificativos de los cuentos de Blef.</li></ul>

#### 4.3.9. Actividad 9. ¿Qué Blef soy hoy? ¿y tú?

<b>Tiempo</b>	10 minutos
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar cómo se sienten y por qué.</li><li>• Favorecer la empatía con sus compañeros.</li></ul>
<b>Desarrollo</b>	Esta actividad se ha diseñado para llevarla a cabo diariamente en la asamblea. En la pared de la asamblea la maestra colocará un panel diseñado por ella misma en el que habrá cuatro dibujos de Blef representando las cuatro emociones trabajadas con los cuentos previamente. Debajo de cada Blef habrá un listado con los nombres de todos los alumnos para que en función de cómo se sientan (alegres, tristes, miedosos o rabiosos) coloquen una pinza de la ropa. Uno por uno compartirán con el resto de los alumnos por qué se sienten de esa manera y si creen que ellos mismos pueden hacer algo por cambiar esa emoción, o si bien sus compañeros pueden aportar algo para modificar o mantener dicha emoción.
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Panel con dibujos de Blef</li><li>• Pinzas de la ropa.</li></ul>

#### 4.3.10. Actividad 10. Espacio de pausa

<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Facilitar un espacio seguro en el que el alumnado se sienta en calma.</li><li>• Fomentar la autorregulación de las emociones.</li></ul>
<b>Desarrollo</b>	Entre todos los componentes del aula se llegará a un acuerdo sobre cuál se considera que es el mejor sitio en el que llevar a cabo el espacio de pausa. Una vez se haya decidido se pasará a observar todos los materiales que la maestra ha podido recopilar y de forma cooperativa se diseñará el espacio a su gusto y semejanza. Será una esquina del aula en el que se colocará una alfombra, con una pequeña colchoneta y cojines para que el alumno que lo vaya a usar se sienta cómodo, habrá además diferentes dibujos pegados en la pared como decoración y peluches como el de Blef para que les hagan compañía si lo necesitan. Mientras se lleva a cabo esta actividad se pondrá de fondo música para crear un ambiente cómodo y dinámico ya que están creando entre todos los alumnos su propio espacio de pausa al que acudir cuando lo necesiten.
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Materiales comunes del centro como telas, cojines, alfombras...</li></ul>

#### 4.3.11. Actividad 11. Emocionario

<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar y expresar las emociones abordadas en el aula.</li><li>• Expresar sus emociones en el papel.</li></ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>El alumnado creará su propio “emocionario”, que se trata de un pequeño cuaderno individual y creado por ellos mismos en el que se recopilan las actividades realizadas durante las sesiones previas. Los alumnos pegarán en el cuaderno un pequeño espejo redondo en el que ver su expresión nada más abrirlo, así como recortes de fotografías que se le proporcionarán de expresiones faciales. Asimismo, estarán también en el emocionario sus propios dibujos representando con los colores que se marcan en los cuentos de Blef cada una de las emociones abarcadas en el aula (alegría, tristeza, rabia y miedo). Los cuadernos estarán en todo momento al alcance del alumnado concretamente en el espacio de pausa delimitado en el aula.</p>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Papel de colores.</li><li>• Pinturas de colores.</li></ul>

#### 4.3.12. Actividad 12. ¡No te olvides de respirar!

<b>Tiempo</b>	5 minutos.
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlar la respiración.</li> <li>• Reducir los niveles de ansiedad y estrés.</li> <li>• Mejorar la capacidad pulmonar.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>Después de la vuelta del recreo el alumnado se colocará en un círculo y la maestra con una voz suave empezará a dar una serie de instrucciones. Primero les pedirá que cierren los ojos y una vez los tengan cerrados comenzarán las instrucciones de la maestra con una voz suave, dulce que transmita tranquilidad a los niños. Las instrucciones serán muy sencillas: <i>“Vamos a colocar encima de nuestra barriga una mano. Vamos a coger aire para que nuestra mano suba todo lo alto que podamos, 1, 2, 3, soltamos el aire para que la mano baje lentamente.”</i> Esto se repetirá varias veces.</p> <p>De esta actividad se realizarán todas las variaciones posibles, como, por ejemplo: <i>“Vamos a levantar la barriga escalón por escalón. Cogemos aire, lo aguantamos en ese escalón. Cogemos un poco más de aire, segundo escalón. Subimos el tercer escalón, aguantamos dos segundos y soltamos todo el aire de una vez. Ahora, vamos a coger todo el aire que podamos muy despacio para que nuestra mano suba muy pero que muy alto. Aguantamos la barriga arriba durante tres segundos: 1, 2, 3. Soltamos un poco de aire y bajamos un poco la barriga. Aguantamos el aire: 1, 2, 3. Soltamos todo el aire que nos queda”</i>.</p> <p>Esta actividad está diseñada para llevarla a cabo diariamente a partir del momento en el que se realice por primera vez.</p>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No es necesario ningún material.</li> </ul>

#### 4.3.13. Actividad 13. Mis gafas favoritas

<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fomentar la autoestima.</li><li>• Favorecer el intercambio de adjetivos positivos entre el alumnado.</li></ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>Daremos al alumnado una cartulina con el dibujo de unas gafas de sol que picarán con punzones, tanto la silueta como la parte de los “cristales”. Una vez tengan todo picado van a pegar dos trozos pequeños de papel pinocho y ya estarán listas para usarla.</p> <p>Los alumnos se colocarán en círculo, uno de ellos se situará en el centro y será el único que no tendrá las gafas puestas. Con estas gafas que han fabricado solo pueden ver las cosas buenas así que tendrán que uno a uno decirle a su compañero qué es lo que les gusta de él. El alumno que está en el centro se irá rotando de forma que todos recibirán y darán los halagos.</p>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gafas de cartulina</li><li>• Papel pinocho</li></ul>

#### 4.3.14. Actividad 14. ¡Así soy yo!

<b>Tiempo</b>	15 minutos
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fomentar un buen autoconcepto en el alumnado.</li><li>• Favorecer la creación de una relación sana del alumnado consigo mismo.</li></ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>Se repartirá al alumnado una hoja en la que se tendrán que dibujar a sí mismos. Una vez se hayan dibujado compartirán con el resto de compañeros cómo son y de qué manera se perciben a sí mismos. Además, tendrán que compartir aquello que les gusta y lo que no. Para finalizar, dirán algo bonito de ellos mismos, aquello que creen que les hacen únicos e inigualables. Aunque en el dibujo sólo se aprecia la apariencia física podrán hablar, y es conveniente, también de sus características psíquicas.</p>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Papel.</li><li>• Lápices de colores.</li></ul>



#### 4.4. EVALUACIÓN

Todas las actividades diseñadas para la presente propuesta de intervención están pensadas para llevar a cabo en el aula de forma cotidiana y sin que se requieran grandes materiales. Una de las partes fundamentales de cualquier propuesta es la evaluación ya que aporta tanto cantidad como calidad de información para que el profesorado pueda valorar si se han cumplido o no los objetivos planteados y si las actividades se han resultado como se esperaba.

En este caso, la evaluación se realizará en tres momentos claves: la evaluación inicial, procesual y final, de forma que el docente adquirirá información relevante en diferentes momentos clave del trimestre que le permitirá valorar con perspectiva la realización de la propuesta.

**Evaluación inicial.** Esta evaluación se realizará durante el primer trimestre para valorar a través de la observación directa y diversas cuestiones el grado de conocimiento del alumnado sobre las emociones. Emplear esta evaluación servirá para conocer con rigurosidad la evolución y repercusión de la propuesta en el alumnado con el que se realiza.

La evaluación inicial se realizará en mayor medida durante las asambleas para aprovechar esos momentos distendidos en los que la comunicación entre el alumnado y el personal docente es fluida, directa creando un entorno cómodo y de confianza.

**Evaluación procesual.** Durante la realización de la propuesta se llevarán a cabo diversas evaluaciones. Por un lado, el docente evaluará al alumnado a través de la observación directa y sistemática la cual se complementa con una hoja de registro en la que dejar constancia de aquellos momentos más relevantes del comportamiento o comentarios del alumnado. Por otro lado, el alumnado también evaluará de forma activa las actividades realizadas en el aula, tanto a través de preguntas directa de la maestra como *¿Os ha gustado esta actividad? ¿La repetimos otro día?*, o bien empleando el semáforo. El semáforo consiste en proporcionar al alumnado tres caras, como se observa en el Anexo IV (una verde, una roja y una amarilla) y en función de si les ha gustado o no la actividad realizada levantarán una u otra cuando se les pida. Cuando levanten la cara correspondiente se dejará que aquellos que lo deseen expliquen sus motivos sean buenos o malos para que el docente pueda conocer las sensaciones de los destinatarios para los que se han diseñado dichas actividades.

La autoevaluación del profesorado es también fundamental, para ello al finalizar cada una de las actividades se realizarán una serie de anotaciones en las que se reflejen las sensaciones y de lo que se ha podido mejorar en cada una de ellas. De esta manera, se podrán modificar los detalles necesarios en una futura aplicación de las actividades.

El entorno familiar tiene un papel relevante en cuanto a la información que pueden aportar sobre el alumno, por ello, y pretendiendo que la familia participe y se implique de forma activa. Se les proporcionará un pequeño cuestionario, al que se puede acceder en la

dirección <https://forms.gle/G113EUdS1qsBqyXZ7> , para conocer cómo se comportan los niños en el contexto familiar con respecto a las emociones.

**Evaluación final.** Una vez finalizada la implantación de las actividades diseñadas para la presente propuesta se realizará una asamblea en la que poner en común todo lo trabajado y aprendido hasta el momento. Para la realización de este recorrido desde dónde hemos partido y a dónde se ha llegado el maestro se apoyará en el emocionario, ya que de esta forma será la evaluación final más visual y cercana para los alumnos.

Por su parte, el equipo docente que participe en la propuesta realizará una autoevaluación, como se puede observar en el Anexo V que principalmente se basará en la reflexión de aquello que se puede mejorar para un futuro ya que en muchas ocasiones las actividades no siempre salen del modo en el que se planifican. Por esto mismo, que el profesorado realice las autoevaluaciones es fundamental para mejorar constantemente en su labor docente.

De nuevo se les pedirá a las familias que contesten al mismo cuestionario que han cubierto durante la realización de las actividades para que el profesorado pueda valorar y comparar si ha habido o no cambios en el alumnado. De esta forma implicamos a las familias en aquello que se está y se ha trabajado en el aula, además damos valor a sus observaciones y las aportaciones que desde el hogar nos puedan ofrecer.

## 5. CONCLUSIONES

Tras haber finalizado el presente Trabajo Fin de Grado es necesario llevar a cabo una serie de reflexiones acerca de cómo ha sido el proceso del mismo y su resultado final. En el inicio del trabajo se ha resaltado la necesidad de abordar en las aulas de Educación Infantil la gestión emocional de forma eficaz. Aunque durante el Grado de Maestro en Educación Infantil se da cabida a diversos conceptos sobre la educación emocional lo que en las diferentes experiencias de prácticas se ha vivenciado es que en la rutina no se da espacio a las necesidades emocionales del alumnado.

Durante la realización de este trabajo me he topado con diversas limitaciones, siendo la realización de la fundamentación teórica en la que me gustaría profundizar. Para la realización del apartado de fundamentación teórica se ha llevado a cabo una exhausta búsqueda de información a través de la lectura de una amplia variedad de documentos, libros y propuestas. En esta labor de investigación me he encontrado con algunas contradicciones en la forma de abordar algunos de los conceptos claves para este trabajo. Asimismo, aún siendo la fundamentación teórica el apartado de mayor implicación en cuanto a la investigación se refiere, ha sido a su vez el que ha conllevado mayor aprendizaje.

La propuesta de intervención se ha diseñado para ser llevada a cabo en un aula del segundo ciclo de Educación Infantil. Las actividades se han creado desde una perspectiva realista, teniendo presente durante todo el proceso el funcionamiento de un aula ordinaria. Con todas y cada una de las actividades se pretende dar respuesta a las necesidades del alumnado en función de sus características. De este modo, el alumnado podrá comenzar

a tener contacto directo con las emociones, identificándolas y validándolas. Durante el proceso de diseño de las actividades se ha tenido presente el destinatario de las mismas, es decir, todas las actividades son de carácter lúdico puesto que han sido pensadas por y para un alumnado de Educación Infantil.

Con posterioridad a la finalización del trabajo, me he planteado varias cuestiones sobre la formación que recibimos los maestros y maestras de Educación Infantil en materia de Educación Emocional, ya que he podido comprobar que existe una insuficiencia sobre la misma. En la actualidad abordar las emociones en el aula se encuentra en auge, pero para ello se necesitan conocimientos y herramientas de las que partir. Esta formación será necesaria para poder ofrecer al alumnado una orientación y apoyo de calidad que les facilite conocerse a sí mismos y comenzar a gestionar sus emociones. De este modo, junto con una buena autoestima y autoconcepto podrán tener un buen desarrollo afectivo, expresándose libremente y validando tanto sus emociones como las de aquellos que les rodean.

Asimismo, con esta propuesta se pretende enfatizar que no es necesario trabajar de forma individual las emociones, la autoestima y el autoconcepto ya que están directamente ligadas. De hecho, se entiende conveniente trabajarlo de manera conjunta en el aula puesto que a medida que el alumnado vaya reconociendo sus propias emociones y las de los demás podrá ir poniendo nombre a aquello que le ocurre y por lo tanto irá adquiriendo mayor seguridad en sí mismo. Abordar en el aula estos conceptos de forma conjunta se entiende fundamental para educar y formar personas que entiendan y manejen sus emociones.

## **6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Agirrezabala, R. (2008). *Inteligencia emocional*. Gipuzkoa Foru Aldundia. [https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document\\_library/get\\_file?uuid=dd863b75-6fe0-4f15-8401-c69f216f17ac&groupId=2211625](https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=dd863b75-6fe0-4f15-8401-c69f216f17ac&groupId=2211625)
- Alcántara, J.A. (2001). *Educación la autoestima. Métodos, técnicas y actividades*. Ceac.
- Amezcu, J. A., y Pichardo, M. C. (2000). *Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes*. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- Aparicio, L., y Alcaide, M. (2017). El autoconcepto en alumnos de educación infantil (3-6 años) según el género. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 17(2), 401-435. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v17i2.11908>
- Bermúdez, M. P. (2000). *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Pirámide.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, r: (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación*, 21(1), 7-43.

- Bisquerra, R. (2006). *Orientación psicopedagógica y educación emocional*. ESE. Estudios sobre educación, 11, 9-25
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional*. Universidad de Barcelona.
- Bozal, R., Metsre, J.M., González, G., y Foncubierta, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 131-144.
- Cabello, R., Ruíz-Aranda, D. y Berrocal-Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 41-49. [https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes\\_emocionalmente\\_inteligentes\\_2010.pdf](https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf)
- Cabezuelo, G., y Frontera, P. (2016). *El desarrollo psicomotor: Desde la infancia hasta la adolescencia* (Vol. 187). Narcea Ediciones.
- Coopersmith, S. (1995). *The Antecedents of Self Esteem Consulting*. USA: Psychologist Press.
- Da Silva, R. y Calvo, S. (2014). La actividad y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30.
- Del Valle, A. (1998). Educación de las emociones. *Revista Educación*, 7(14). 169-178.
- Easterbrook, J. A. (1959) The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior, *Psychological Review*, 66, 183-201.
- Elexpuru, I., y Garma, A. M. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.
- Emonautas (2020). *Colección los Tentáculos de Blef*. <https://www.emonautas.com/producto/los-tentaculos-de-blef-alegria/>
- Erikson, E. (1987). *Identidad, juventud y crisis*. Taurus: Madrid.
- Fernández-Berrocal, P., y Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 421-436. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>
- Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A., y Lizama, L. (2000). *Inteligencia emocional*. Búho.
- García Gómez, M. (2014). Inteligencia emocional: las emociones son útiles. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 19, 23-36. <http://doi.org/10.35742/revistacconmunicacioneinformacion.2014.19.23-36>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Paidós Ibérica.

- Garma, A. M. y Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Edebé.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- González, M. C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Barañain: EUNSA.
- González, R. C., Aranda, D. R., y Berrocal, P. F. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ibarrola, B. (2014). *La educación emocional en la etapa de 0-3 años*. 21 Jornada La criança com a base de la Salut Mental Fundació El Maresme.
- Jaime, R., y Ronderos, S. (2002). Inteligencia emocional. *Umbral científico*, 1, 60-63. <https://www.redalyc.org/pdf/304/30400111.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo. (1990). Boletín Oficial del Estado, 238, sec I de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Lila, M. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio transcultural, tesis doctoral*. Universitat de Valencia.
- Machado, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia: Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35-47.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Teoría y práctica. Escuela Española.
- Martí, E. (1991). *Psicología evolutiva: Teorías y ámbitos de investigación*. Anthropos, 227-260.
- Martínez-Sánchez, F., Páez, D. y Ramos Díaz, N. (2005). *Emoción y adaptación*. Introducción al concepto científico de emoción. En Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (Eds): *Corazones inteligentes*, (pp. 51-75). Kairós.
- Medina Alva, M. D. P., Kahn, I. C., Muñoz Huerta, P., Leyva Sánchez, J., Moreno Calixto, J., y Vega Sánchez, S. M. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32, 565-573.

- Musitu, G., Román, J.M. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Labor.
- Navarro Soria, I. y Pérez Pérez, N. (2012). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario.
- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto. Formación a medida e implicaciones en la personalidad*. Narcea.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Rodes, M. L. (2001). *Autoestima: un nuevo concepto y su medida*. *Biblid*, 12, pp. 45-66.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1991). *Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pérez, A. (2016). *III Foro de pediatría de atención primaria de Extremadura*. <https://www.spapex.es/3foro/pdf/desemocional.pdf>
- Piaget, J. (1955). *Psicología de la inteligencia*. Psique.
- Piqueras, J.A., Ramos, V., Martínez, A.E. y Oblitas, L.A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Concepto de emoción*, 16(2). 85-112.
- Ramos, R. (2008). *Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M.J., Filella, G. y Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de intervención de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y educación*, 17(1), 5-17.
- Romero H. y Jaramillo R.M., (2010). *Clima Organizacional. Su relación con el factor humano*.
- Sáenz, P. y Medina, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 104, 29-40. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>
- Sala, J., y Abarca, M. (2002). Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3).
- Salgado, P. (2007). *Desarrollo motor normal. Análisis desde el enfoque del Neurodesarrollo*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Salovey, P. (1990) *Mood-induced self-focussed attention*. Unpublished manuscript, Yale University.

- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211.
- Sarramona, J. (2000) Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, 322, 255-288.
- Shavelson, R. J.; Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Steiner, V. y Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Valhondo, A. M. (1994). *Psicología de la educación psicomotriz*. Universidad de Oviedo.
- Vallés, A. (1998). *Como desarrollar la autoestima de los hijos*. Editorial EOS.
- Vasquez, F.J. (2003). Inteligencia emocional. Un campo incipiente en la investigación psicológica. *Revista psicogente*, 6, 17-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113844>
- Vigotsky. (1996). *El problema de la edad*. En *Obras Escogidas* (pp.251-273). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vila, I. (1986). *Introducción a la obra de Henri Wallon*. Anthropos.
- Villa, A. y Auzmendi, E. (1992). *Medición del autoconcepto en la edad infantil (5-6 años)*. Mensajero.
- Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Crítica.
- Wallon, H. (1987) *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación infantil*. Visor–Mec.

## 7. ANEXOS

### ANEXO I. Temporalización de las actividades.

ENERO						
Lu.	Ma.	Mi.	Ju.	Vi.	Sá.	Do.
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17 Actividad 1	18 Actividad 2 y 3	19	20	21 Actividad 4	22	23
24	25 Actividad 5	26	27 Actividad 6 y 7	28	29	30
31						

**Fuente:** Elaboración propia.

FEBRERO						
Lu.	Ma.	Mi.	Ju.	Vi.	Sa.	Do.
	1	2 Actividad 8	3	4	5	6
7 Actividad 9(parte 1)	8 Actividad 9 (parte 2)	9	10	11	12	13
14	15 Actividad 10	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28						

**Fuente:** Elaboración propia.

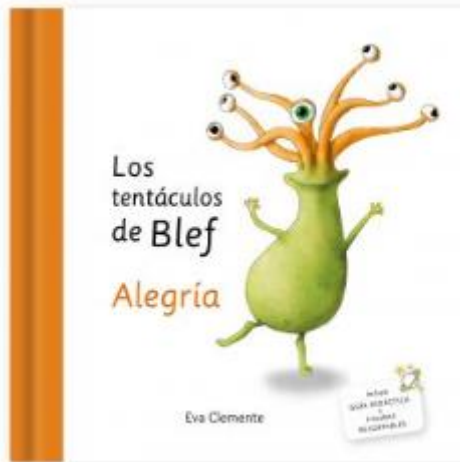


MARZO						
Lu.	Ma.	Mi.	Ju.	Vi.	Sá.	Do.
	1 Actividad 11	2	3	4	5	6
7 Actividad 12	8	9	10 Actividad 13	11	12	13
14	15 Actividad 14	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

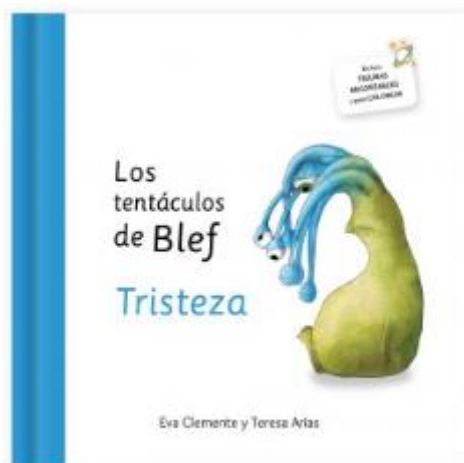
**Fuente:** Elaboración propia.

## ANEXO II. Cuentos empleados en las actividades.

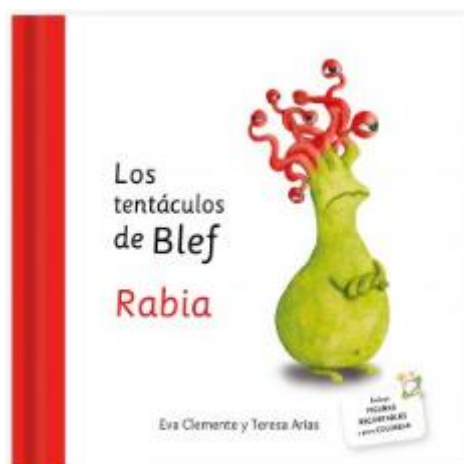
*Los tentáculos de Blef. Alegría* (tomado de Emonautas, 2020)



*Los tentáculos de Blef. Miedo* (tomado de Emonautas, 2020)



*Los tentáculos de Blef. Rabia* (tomado de Emonautas, 2020)

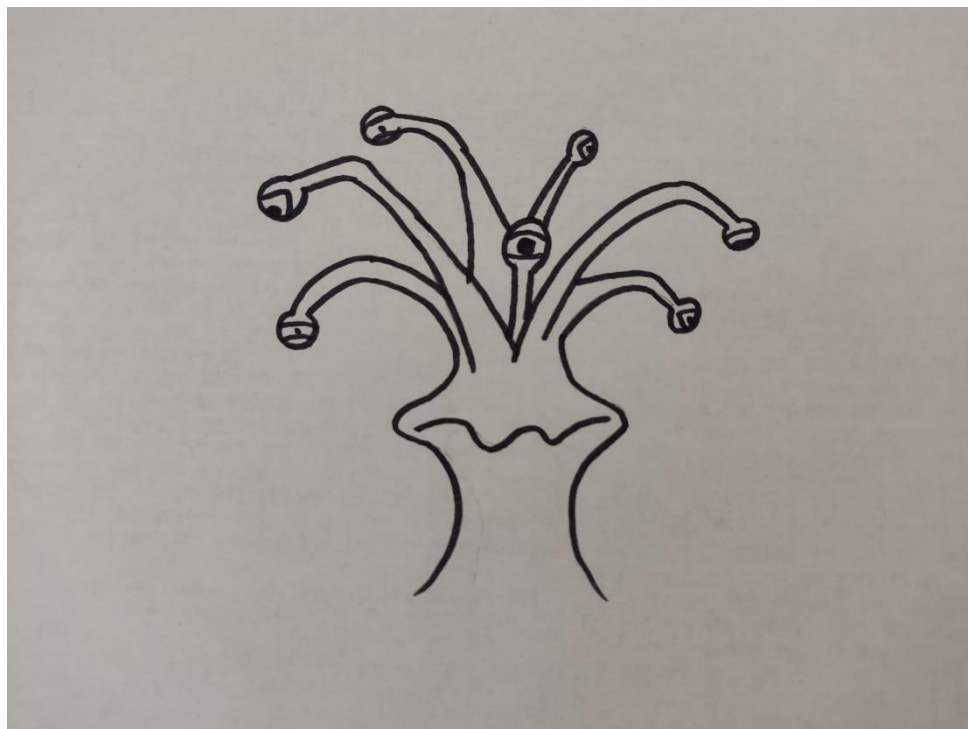


*Los tentáculos de Blef. Miedo* (tomado de Emonautas, 2020)



**ANEXO III. Dibujo de Blef sin colorear para la actividad 4.**

*Dibujo de Blef para que el alumnado coloree (Elaboración propia)*



**ANEXO IV. Evaluación del alumnado a través del semáforo.**

*Carteles para la evaluación del alumnado. (Elaboración propia)*



**ANEXO V. Autoevaluación del profesorado.**

<b>ÍTEMS A EVALUAR</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
Los objetivos son adecuados para las características de los alumnos.				
Los objetivos son adecuados para las necesidades de los alumnos.				
Las actividades son adecuadas para la edad y características del alumnado.				
El alumnado responde de forma positiva y activa a las actividades.				
Las actividades son dinámicas.				
El alumnado se implica en las actividades.				
El clima que se crea en el aula es cómodo y de confianza para todos.				
El clima del aula favorece un buen resultado de la propuesta.				
Se disponen de los recursos necesarios para la propuesta.				
El tiempo de cada actividad se adapta a la capacidad de atención del alumnado.				
La temporalización general de la propuesta es realista.				
<b>Comentarios:</b>				
<b>Sugerencias para la mejora de la propuesta:</b>				

Fuente: Elaboración propia.