

PSICOLOGÍA

Natalia ZUAZU GARCÉS

TRABAJAR LAS EMOCIONES
POSITIVAS A TRAVÉS DEL JUEGO

TFG/*GBL* 2014



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria
/
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***TRABAJAR LAS EMOCIONES POSITIVAS A
TRAVÉS DEL JUEGO***

Natalia ZUAZU GARCÉS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Natalia ZUAZU GARCÉS

Título / Izenburua

Trabajar las emociones positivas a través del juego

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Elsa Milagros CASANOVA LAMOUTTE

Departamento / Saila

Departamento de Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia Saila

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Prácticum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y Prácticum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* se desarrolla a lo largo de todo el proyecto de investigación que aquí exponemos. Dicho módulo, me ha permitido adquirir la formación psicológica, pedagógica y sociológica necesaria sobre la etapa de Educación Primaria, sobre la que, concretamente, este trabajo se sustenta.

El módulo *didáctico y disciplinar*, me ha permitido enmarcar los elementos trabajados a nivel teórico, en la primera parte del trabajo, en un marco práctico elaborado en la parte final del mismo. Especialmente han sido las asignaturas de Psicología cursadas en el grado, las que me han ofrecido la formación básica sobre el tema central de esta investigación y una amplia red de recursos y estrategias de intervención docente.

Asimismo, el módulo *Prácticum* me ha ofrecido la oportunidad de vivir en primera instancia situaciones reales con el alumnado de Primer Ciclo de Educación Primaria y, en consecuencia, poder enmarcar la propuesta didáctica aquí diseñada en un contexto real, donde las posibilidades y limitaciones de actuación del niño/a de esta edad, se han considerado. Del mismo modo, gracias a éste, me he dado cuenta de que, tanto la dimensión lúdica como la emocional, a pesar de ser vitales en el desarrollo integral y equilibrado del alumnado, pasan totalmente desapercibidas en el marco escolar. Esta última idea, fue la que nos inspiró y motivó para interconectar ambos conceptos en este trabajo de investigación.

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado trata de presentar un proyecto de investigación acerca del juego y sus beneficios en el desarrollo integral de los infantes donde, concretamente, nos centraremos en el trabajo de las competencias emocionales en el marco escolar. Su fin es aportar una crítica a la cada vez más acusada pérdida de valor del juego como ingrediente básico en las aulas actuales, para, finalmente, brindar una propuesta de intervención lúdica dirigida a niños/as de 6, 7 y 8 años, que guíe a replantear el uso del juego como una herramienta de aprendizaje.

Dicho trabajo se divide en dos partes fundamentales. La primera, se trata de una revisión bibliográfica en torno al concepto de juego y emoción. Posteriormente, ambos aspectos se integran en un programa de intervención lúdico, donde varias sugerencias son mencionadas para un posible uso dentro de un aula real de Educación Primaria.

Palabras clave: Juego; Educación Primaria; Aprendizaje; Competencias Emocionales, Desarrollo Integral.

Abstract

The following end-of-degree project tries to present a research project on game and its benefits in the child's holistic development where, specifically, we will focus on the emotional competences treatment within the framework of the school day. Its purpose is to provide a critical perspective to the loss of value of the game as an essential element in our current classrooms, to finally offer a playful proposal of intervention aimed at students of 6, 7 and 8 years old, that guides us to reconsider the use of play as a learning tool.

This work is splitted up into two vital parts. The first one involves a bibliographical review around the concept of game and emotions. Later, both aspects are integrated into a playful proposal of intervention, where a number of suggestions are mentioned for a possible future use at a real Primary Education classroom.

Keywords: Play; Primary Education, Learning, Emotional Competencies, Full Development.

Índice

Introducción: Antecedentes y objetivos	1
1. Marco teórico	4
1.1 ¿Qué es el juego?	4
1.1.1 Concepto de juego y características	4
1.1.2 Teorías sobre el juego infantil	10
1.1.2.1 Teorías Clásicas	11
1.1.2.2 Teorías Modernas	12
1.1.2.3 Teorías Educativas	16
1.1.3 El juego como herramienta de aprendizaje en la escuela	18
1.1.4 Tipos de juego	20
1.1.4.1 Según Jean Piaget	21
1.1.4.2 Según número de participantes	22
1.1.4.3 Según las capacidades que desarrolla	23
1.1.5 Importancia del juego en el desarrollo integral del niño/a	23
1.1.5.1 Ámbito Psicomotriz	23
1.1.5.2 Factor Cognitivo	24
1.1.5.3 Dimensión Creativa	24
1.1.5.4 Evolución Social	25
1.1.5.5 Desarrollo Afectivo-emocional	26
1.2 ¿Qué son las emociones?	28
1.2.1 Concepto y funciones	28
1.2.2 Clasificación de las emociones	31
1.2.2.1 Emociones Positivas	33
1.2.2.2 Emociones Negativas	33
1.2.2.3 Emociones Neutras	33
1.2.2.4 Emociones Extremas: El estrés	34
1.2.3 Teorías sobre las emociones	35
1.2.3.1 Teoría Biológica: Charles Darwin (1872)	35
1.2.3.2 Teoría Psicofisiológica: William James (1884)	35
1.2.3.3 Teoría Neurológica: Cannon (1927) y Bard (1928)	36
1.2.3.4 Teorías Conductistas	36
1.2.3.5 Teoría de la Activación (Arousal): Multidimensionalidad	36
1.2.3.6 Teorías Cognitivas	37
1.2.4 De la Inteligencia Emocional a la Educación Emocional	37
1.3. Las vivencias emocionales a través del juego	38
1.3.1 El juego en la Educación Emocional	40
1.3.1.1 El juego y la capacidad de comprender las propias emociones	41
1.3.1.2 El juego y la capacidad de sentir con el otro	41
1.3.1.3 El juego en el desarrollo de la autoestima	42
1.3.1.4 El juego en el proceso de socialización	43
1.3.1.5 El juego como medio para el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos	44
1.3.1.6 El juego y la capacidad de control emocional	45

1.3.2 Teorías sobre juego y emoción	45
1.3.2.1 Teoría de la Catarsis de Carr (1925)	46
1.3.2.2 Teoría Psicoanalítica de Freud (1920-1939)	46
1.3.2.3 Teoría de la Ficción de Claparède (1934)	46
1.3.2.4 Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey (1997)	46
2. Propuesta didáctica: “Aprender a sentir jugando”	50
2.1 Contexto	50
2.2 Justificación	50
2.2.1 Objetivos	51
2.2.2 Metodología	52
2.2.3 Papel del docente	54
2.2.4 Cronograma	55
2.3 Propuesta didáctica	64
2.4 Evaluación	87
Conclusiones y cuestiones abiertas	89
Referencias	95
Anexos	105
A. Anexo I	106
A. Anexo II	108
A. Anexo III	110
A. Anexo IV	112
A. Anexo V	115
A. Anexo VI	118
A. Anexo VII	119
A. Anexo VIII	120
A. Anexo IX	122
A. Anexo X	123
A. Anexo XI	124
A. Anexo XII	126
A. Anexo XIII	129
A. Anexo XIV	130
A. Anexo XV	132

INTRODUCCIÓN: ANTECEDENTES Y OBJETIVOS

El juego es una actividad de carácter lúdico, inherente a la naturaleza infantil, que se halla presente en todos los seres humanos, en todas las culturas y épocas. Habitualmente, este término es asociado a la infancia, pero lo cierto es que se manifiesta a lo largo de toda la vida del hombre, incluso en la ancianidad.

Comúnmente se le identifica con diversión, satisfacción y ocio. Pero su trascendencia, tal y como se procura demostrar en este Trabajo de Fin de Grado, es mucho mayor, aportando grandes beneficios para el desarrollo cognitivo, social, afectivo-emocional, psicomotor y creativo en las etapas de Educación Infantil y Primaria, proporcionando al niño/a experiencias que le enseñan a convivir en sociedad, conocer sus posibilidades y limitaciones, explorar y conocer su entorno, desarrollarse y madurar. De ahí el valor incalculable del juego como elemento fundamental para el desarrollo evolutivo infantil.

La actual preocupación de los padres y madres por apuntar a sus hijos/as a toda clase de actividades extraescolares, origina el sacrificio del tiempo de juego a favor de otras actividades estructuradas. Al salir del colegio, ya desde preescolar, la mayoría de los jóvenes ocupan sus horas libres con lecciones de música o deportes, lo cual resta tiempo a esta actividad lúdica, natural y placentera, de gran potencialidad para el desarrollo y el aprendizaje infantil.

Es por ello por lo que con la presente investigación se pretende desechar la extendida idea de que el juego equivale a “pérdida de tiempo”, para proyectar su valiosa concepción como elemento vital para el aprendizaje sensorial, cognitivo, afectivo, creativo y social del niño/a, al tiempo que es imprescindible para un desarrollo sano y feliz del mismo/a. Teniendo esto en cuenta, ¿por qué no se aprovechan sus beneficios dentro de las aulas?

Aunque hoy en día todavía son muchos los educadores que siguen considerando el juego, únicamente, desde su carácter lúdico, en realidad, deberían atribuirle un valor en sí mismo como un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de

maduración del individuo, y, en consecuencia, con posibilidad de ser considerado pedagógicamente como medio y fin en sí mismo del desarrollo del infante.

Acogiendo el juego como pieza clave en el desarrollo íntegro del niño/a, vamos a concentrar nuestra atención en considerar las contribuciones del juego en el desarrollo afectivo-emocional del mismo/a, dado que, como ocurre con el juego, son dos elementos vitales, directamente relacionados, y a los que escasa cabida les es concedida en las escuelas actuales.

El juego supone una oportunidad única de exteriorización y expresión emocional. Cuando gana, el niño/a manifiesta su felicidad y alegría. Contrariamente, cuando pierde, muestra su frustración y enfado. Como docentes, y tal y como pretendemos manifestar a partir de este proyecto de investigación, debemos recoger y aprovechar la vinculación existente entre el juego y la exposición de las emociones del niño/a, y emplear la actividad lúdica como recurso didáctico con el que trabajar y desarrollar la Inteligencia Emocional de los más pequeños/as.

Considerando que el título de este nuestro proyecto es *Trabajar las Emociones Positivas a través del Juego*, creemos necesario aclarar que con emociones positivas no nos referimos, únicamente, al trabajo de la alegría o la felicidad. De hecho, nuestro marco empírico va a dirigirse al trabajo de todas las emociones básicas, incluyendo tanto las emociones positivas, como las negativas.

Todas las personas tenemos emociones negativas. De hecho, no es malo que aparezcan. El conflicto surge cuando nos sobrepasan y nos controlan, llevándonos a tener comportamientos inadecuados (por ejemplo insultar o pegar cuando nos enfadamos).

Debemos tener en consideración que cuando nos dejamos llevar por las emociones negativas, éstas suelen derivar en cambios fisiológicos, como dolores de cabeza o estomacales, que importunan nuestro bienestar. Es por ello por lo que con el presente trabajo queremos promover la importancia de educar emocionalmente al alumnado, haciéndole consciente de sus propias emociones y ofreciéndole herramientas y recursos que faciliten su control y manejo adecuado de todas ellas.

En este sentido, queremos promover la necesidad de desarrollar la competencia emocional en los más pequeños/as, y evidenciar sus positivos beneficios como medio para alcanzar el bienestar y armonía del niño/a consigo mismo, con sus iguales y también con su entorno.

En resumidas cuentas, pretendemos animar a los docentes a reconsiderar la actividad lúdica desde su perspectiva educativa, a aprovechar el valor pedagógico, creativo, emocional y motivacional intrínseco del juego y a valorarlo, por sí mismo, como una actividad natural de la infancia con grandes posibilidades educativas.

Concretamente, los objetivos a alcanzar a lo largo de todo este proyecto de investigación son:

- Demostrar el valor pedagógico del juego como medio y fin, en sí mismo, para el desarrollo integral del individuo.
- Proyectar su influencia en el desarrollo del ámbito psicomotor, social, creativo, cognitivo y afectivo-emocional del niño/a.
- Promover la necesidad de abarcar la dimensión emocional en las aulas de Educación Primaria.
- Indagar sobre estrategias y recursos que posibiliten el desarrollo de la Inteligencia Emocional en las aulas de Educación Primaria.
- Impulsar el juego como medio educativo con el que alcanzar la competencia emocional.
- Diseñar una propuesta de intervención que integre ambos conceptos: juego y emoción.

Todos estos planteamientos y objetivos ofrecidos en la parte introductoria de nuestro proyecto de investigación, son los que conforman el eje sobre el que nuestro Trabajo de Fin de Grado se vertebra.

1. MARCO TEÓRICO

A continuación exponemos el marco teórico planteado para este trabajo. En éste se expone la revisión bibliográfica realizada acerca de los conceptos principales sobre los que este nuestro proyecto se fundamenta: juego y emoción. Es la característica teórica del mismo, la que ha provocado la extensa lista de referencias incluidas.

Este marco se halla dividido en tres partes. La primera, dedicada al estudio del concepto *juego*, conforma la contextualización de dicho término en la actualidad, al tiempo que recoge su valor pedagógico como medio para el desarrollo integral del individuo. La segunda parte, centrada en el estudio de las *emociones*, trata de fundamentar, científicamente, dicho concepto e interconectarlo con el de Inteligencia Emocional, al tiempo que recoge su indispensable valor didáctico en las aulas de Educación Primaria. Finalmente, la tercera parte supone la interconexión de ambos términos, donde los aspectos específicos a trabajar en el marco práctico son abordados.

1.1 ¿Qué es el juego?

1.1.1 Concepto de juego y características

Difícilmente alguien pueda decir “yo nunca jugué”. Solos o acompañados, en casa o en el parque, con juguetes o sin ellos, en algún momento de nuestras vidas, y aún hoy, con mayor edad, jugamos (Mónica Sarlé, 2001). De hecho, el juego ha estado presente a lo largo de toda la historia de la humanidad. Los niños/as de todas las culturas, sociedades y épocas han jugado con la finalidad de descubrir sus posibilidades de acción, descubrir el mundo que les rodea y, tanto descubrir, como ser descubierto por los demás (Romero Rosales y Gómez Vidal, 2003).

El concepto de juego proviene del latín *ludus*, que ha otorgado a la lengua castellana el cultismo *lúdico*. Popularmente se le identifica con diversión, satisfacción, placer y ocio, con la actividad contraria a la laboral que, normalmente, es evaluada positivamente por quien la realiza (López Chamorro, 2010). Sin embargo, este concepto tiene una trascendencia mucho mayor, ya que, como indicaron Piers y Landau en 1980, “el juego

desarrolla la creatividad, competencia intelectual, fortaleza emocional, estabilidad... y sentimientos de júbilo y placer: el hábito de estar a gusto” (Moyles, 1990, p.21).

A través del juego las culturas transmiten valores, normas de conducta, se resuelven conflictos y se desarrollan múltiples facetas de la personalidad del infante, concretamente cinco relacionadas con el desarrollo psicomotor, cognitivo, creativo, afectivo-emocional y social del niño/a.

Atendiendo a la larga lista de definiciones existentes acerca de este rico, versátil y amplio concepto, consideramos importante acotar, en primera instancia, qué entendemos por juego. El Diccionario de la REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (DRAE) define el juego como “hacer algo con alegría y con el sólo fin de entretenerse y divertirse”.

Por su parte, Piaget en 1961 entendió el concepto de juego como “un hacer o una participación del sujeto en el medio, que le permite asimilar e incorporar la realidad para revivirla, dominarla o compensarla” (García Velázquez y Llull, 2009, p.10).

Incluso Huizinga acota que:

El juego es una actividad o acción voluntaria que se desarrolla sin interés material, realizada dentro de ciertos límites fijos de tiempo y espacio, según una regla libremente consentida pero completamente imperiosa, provista de un fin en sí misma y acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de una conciencia de ser algo diferente de lo que se es en la vida corriente (Romero Rosales y Gómez Vidal, 2003, p. 8).

A modo de integración conceptual, podríamos decir que el juego es, tal y como dice Pugmire-Stoy, -directora del *Ricks College*, un centro de educación infantil de EE.UU en el que siguen un modelo de aprendizaje basado en el juego - “la participación activa en actividades físicas o mentales placenteras con el fin de conseguir una satisfacción emocional” (Pugmire-Stoy, 1996, p.20).

En líneas generales, de una manera sencilla y educativa, podríamos definir el juego como una actividad natural, necesaria e innata, realizada por todos niños/as de cualquier cultura y clase social, que surge de forma natural y que ayuda a los más

pequeños/as a conocer y comprender el mundo que les rodea, al tiempo que les muestra cómo actuar sobre él.

En cualquier caso, todos los autores, de una manera u otra, coinciden en conceder al juego infantil un papel relevante en la evolución, crecimiento y desarrollo de la primera infancia (López Chamorro, 2010).

A través del “jugar a...” el niño/a va experimentando, formando, asimilando y dando significación a todo aquello que vive y que le rodea. Jugar, según Herrero (2012), es una de las mejores formas de conocer, apreciar y estimar el entorno del niño/a, pero también de expresar lo que ocurre en su mundo interior. En este sentido, realidad y juego son inseparables. Es cierto que cuando el niño/a juega se sumerge en un mundo “paralelo” al real, sin embargo, éste siempre guarda una estrecha conexión con la realidad (Pérez Alonso-Geta, 2000).

“Jugando a “comiditas” son necesarios “tantos platitos como comensales”. Pero además, cada comensal debe tener sus propios cubiertos, lo que obliga a que el cuento sea preciso” (Martínez Criado, 1998, p.47).

Tras los primeros meses de edad (3-9 meses), el niño/a ya es capaz de jugar sólo, con su entorno familiar y con su propio cuerpo. Las primeras manifestaciones de su juego son, principalmente, motrices y se basan en la naciente capacidad de dar, agarrar, mirar, oler, llevarse a la boca, sonreír, emitir sonidos y realizar movimientos corporales (Pieterse, 2005). Sin embargo, “no se trata de movimientos arbitrarios, sino de una conducta que fomenta la exploración y el aprendizaje” (Brown y Vaughan, 2009, p.89).

Atendiendo a Delgado Linares (2011), alrededor del primer año de vida, el niño/a comienza a incorporar, observar y manipular objetos (juguetes) en su juego. Conforme el niño/a va creciendo (12-18 meses), su dominio sobre su propio cuerpo se va afianzando, permitiéndole manipular los objetos y explorar su entorno con mayor profundidad.

En líneas generales, y siguiendo a Martínez Criado (1998), durante los dos primeros años de vida, el juego infantil permite al infante entrar en contacto y descubrir el entorno que le rodea, al tiempo que posibilita el ensayo de sus habilidades. Y todo ello, “sin ninguna exigencia externa de control de su esfuerzo más allá del placer que le

produzca, porque él tiene la libertad de interrumpir o continuar el juego a su antojo” (Pérez Simó, 2001, p.143).

A partir de los 3 años, los niños/as comienzan a disfrutar compartiendo el juego con sus iguales, desplegando, en este sentido, sus habilidades sociales. De hecho, “necesitarán otros niños para poder jugar y empezarán a encontrar aburrido estar solos o sólo con mayores” (Pérez Simó, 2001, p. 151).

Finalmente, hacia el periodo de edad comprendido entre los 6-7 años hasta la adolescencia, el grado de desarrollo físico, cognitivo y social del niño/a es suficiente como para iniciarse en los juego de competición de grupo. (Martínez Criado, 1998).

Atendiendo a todo esto, podemos considerar algunos juegos como típicos en función de la edad del infante. A continuación, en la Tabla 1 se ofrece un resumen sobre la conducta de juego llevada a cada por los niños/as en cada tramo específico de edad (Martínez Criado, 1998, p.68).

Tabla 1. Juegos y edades

<i>Edad</i>	<i>Tipo de juego</i>
3-9 meses	Juega y explora el propio cuerpo y el de la madre.
9-12 meses	Juega y explora los objetos; busca, golpea, tira... Explora los rincones y el mobiliario.
12-18 meses	Intenta utilizar los objetos y juguetes según sus propiedades y funciones más evidentes.
18-24 meses	Se combinan dos o más juguetes en un tema simple de juego.
2-4 años	Se incrementa la complejidad del juego y se combinan más juguetes y elementos. Se practica el juego de movimiento, dramatización y construcción.
4-6 años	Juego social representativo y de movimiento. Lucha y persecución.
7-12 años	Juego de reglas en equipo. Juego de mayor complejidad tanto si es individual como grupal. Se generalizan otras formas de ocio.

Esta tabla dista de ser exhaustiva. De hecho es orientativa, dado que a medida que avanza la edad del niño/a, los mismos juegos pueden reanudarse modificados o complicados debido a la presencia de una mayor cantidad de elementos o personas.

En este sentido, con la Tabla 1 no se pretende imponer una clasificación de juego axiomática, en la que el tipo de juego desarrollado se halla directamente relacionado con el nivel de desarrollo intelectual y físico del niño/a. Contrariamente, se pretende transmitir la idea de que la edad es un factor fundamental porque supone algunas limitaciones (a nivel motriz o intelectual, por ejemplo), que a veces resultan ineludibles para la práctica de un determinado juego.

Niños de diferentes edades pueden jugar al fútbol, si por este juego entendemos “chutar” una pelota. Sin embargo, cuando nos referimos realmente al “juego del fútbol”, una cadena de habilidades motrices y estrategias deben liberarse, al tiempo que se hace necesaria la participación de unos componentes mínimos (con unos roles pre-establecidos) y la aceptación de unas reglas, por ejemplo (Martínez Criado, 1998, p.78).

Muchas y muy variadas han sido las características que se le han atribuido al juego. A continuación se recogen como particularidades más representativas de la actividad lúdica las destacadas por Romero Rosales y Gómez Vidal (2003):

- *Es una actividad placentera.* Se realiza por placer y proporciona satisfacción a quien la realiza. De hecho, incluye una serie de conductas, como la broma, la risa, la diversión o la relación social, que son placenteras por sí mismas y producen bienestar (García Velázquez y Llull, 2009).
- *El juego debe ser libre, espontáneo y voluntario.* Se juega porque se quiere, no por imposición. Así mismo, la actividad lúdica debe ser escogida sin presiones ni prescripciones, como una actividad espontánea, natural y agradable.
- *El juego tiene un fin en sí mismo.* El objetivo principal del juego reside en el mero hecho de disfrutar de la actividad lúdica en sí misma (Delgado Linares, 2011).

- *El juego se desarrolla en una realidad ficticia.* Cuando el niño/a juega da rienda suelta a su fantasía e imaginación, permitiendo que aspectos imposibles en la vida real tomen forma en su juego. En este sentido, el juego supone el primer lenguaje del niño/a, a través del cual expresa su mundo interno, sus fantasías, deseos y preocupaciones (Carmona y Villanueva, 2006).
- *Todos los juegos tienen una limitación espacial y temporal.* Mientras que la duración del juego dependerá del interés y la motivación de cada jugador, el espacio vendrá determinado por la zona donde el niño se halle realizando su juego.
- *El juego implica actividad.* El juego implica moverse, explorar, pensar, comunicarse... Con esto no pretendemos decir que todos los juegos deban ser motores, sino que, sean del tipo que sean, requieren la participación activa del niño/a (Delgado Linares, 2011).
- *El juego es una actividad propia de la infancia.* Sin embargo, también puede presentarse en la edad adulta.
- *El juego es algo innato.* No es necesario que nadie nos enseñe a jugar, sino que, automáticamente, y como medio con el que descubrir el mundo que nos rodea, los objetos y las personas que lo pueblan, jugamos.
- *A través del juego el niño muestra en qué etapa evolutiva se encuentra.* Tal y como comentamos en la página 8 de esta investigación, la edad del niño es un elemento vital a considerar dado que supone ciertas limitaciones, a nivel motor o cognitivo, que dificultan la práctica de determinados tipos de juego.
- *El juego permite al niño afirmarse.* Para el niño/a el juego es una actividad seria, en la que afirma su personalidad y mejora su autoestima.
- *El juego favorece el proceso de socialización.* A través del juego el niño/a interactúa con su entorno, tanto físico como social.
- *El juego cumple una función compensadora de desigualdades.* Los juegos son fácilmente adaptables y permiten la relación y participación de niños/as con distintos orígenes y posibilidades.
- *En el juego el material no es imprescindible.* Los niños/as pueden adaptar los materiales que están a su alcance a su juego, o inventar juegos sin necesidad de

incluir materiales. En este sentido, una roca puede simular ser un coche o una casa sin mayor problema.

Cada autor recoge las particularidades y funciones más representativas del juego acorde a lo que considera característico. Sin embargo, y a pesar de no haberse establecido un consenso pleno sobre las particularidades de la actividad lúdica, la mayoría de autores acoge una serie de características, recogidas en la Tabla 2, que permiten diferenciar, claramente, lo que es juego de lo que no es (Carmona y Villanueva, 2006).

Tabla 2. Características del juego

<i>Características y funciones comunes sobre el juego infantil</i>	
El juego produce placer	Hay un predominio de los medios sobre los fines
Es una actividad libre y espontánea, no condicionada por refuerzos o acontecimientos externos	Supone un comportamiento de carácter simbólico y el desarrollo social
Es una actividad libre y espontánea, no condicionada por refuerzos o acontecimientos externos	Es una actividad que sólo cabe definir desde el propio organismo inmerso en ella
El juego es una actitud	Es placentero

1.1.2. Teorías sobre el juego infantil

El estudio del juego tiene una larga historia. “Desde pensadores clásicos como Platón hasta Kant, desde Froebel hasta Piaget, filósofos, historiadores, biólogos, psicólogos y educadores han estudiado este comportamiento omnipresente para entender cómo y por qué jugamos” (Hirsh-Pasek y Golinkoff, 2011, p.1),

Es tal la cantidad de reseñas existentes sobre el juego infantil que resultaría desproporcionado, para la extensión que conlleva la realización de este nuestro estudio, tratar de abarcar todas ellas. En consecuencia, no pretendemos ser exhaustivas con la recopilación de teorías sobre el juego infantil expuestas en este apartado, sino simplemente encuadrar la visión del juego desarrollada por diversos autores y sus posibilidades pedagógicas (Ortega Ruiz, 1992).

Es por ello por lo que, atendiendo a la clasificación realizada por García Velázquez y Lull (2009), enmarcaremos el conjunto de teorías desarrolladas en torno al concepto de juego en dos grupos: las denominadas *Teorías Clásicas*, que fueron las enunciadas hacia mitades del siglo XIX y principios del XX, y las *Teorías Modernas*, enunciadas, aproximadamente, a partir de 1960.

1.1.2.1 Teorías Clásicas

Entre las teorías clásicas podemos destacar:

- Teoría Fisiológica de Spencer (1855)

Esta teoría, también llamada del excedente de energía o de la potencia superflua, fue planteada en el siglo XIX, concretamente en 1855, por el inglés Herbert Spencer, quien considera que la causa del juego reside en la necesidad de liberar el excedente de energía no consumido por el hombre (Delgado Linares, 2011).

- Teoría Psicológica de Lázarus (1883)

Esta teoría, también llamada de la relajación, se opone a la anterior y fue sostenida, en 1883, por el alemán Moritz Lázarus, quien afirma que el propósito del juego, en vez de producir gasto de energía, se orienta a la conservación o restauración de la misma cuando se está cansado (Romero Rosales y Gómez Vidal, 2003).

- Teoría de la Recapitulación de Hall (1904)

También llamada teoría atávica, fue defendida en 1904 por el psicólogo y pedagogo estadounidense Stanley Hall, basándose en las ideas de Darwin sobre la evolución de las especies (García Velázquez y Jull, 2009). Siguiendo lo indicado en 1990 por Kraus, Hall explica que, por medio del juego, los niños/as aprenden a imitar las actividades que fueron vitales para sus antepasados, tales como pescar, cazar y acampar, representando, simbólicamente, diferentes periodos de la evolución del hombre (Meneses y Monge, 2001).

- Teoría del Preejercicio de Gross (1896-1899)

Siguiendo a Martínez Criado (1998), ésta teoría es una de las concepciones que permanecen hasta nuestros días y que, entre 1896 y 1899, fue sistematizada por el alemán Karl Gross. Ésta sostiene que el juego es una forma de aprender una serie de

destrezas, instintos y conductas necesarias para la vida adulta. Es decir, el juego supone una forma idónea de aprendizaje, que lleva al individuo a practicar y potenciar aquellas habilidades que, más tarde, le serán de utilidad en su vida adulta (Romero Rosales y Gómez Vidal, 2003). Tal y como señaló en 1995 Vargas, “el niño nace con instintos y habilidades imperfectos, que posteriormente se perfeccionan con el juego” (Meneses y Monge, 2001, p.119)

A modo de resumen se exponen, en la Tabla 3, los conceptos principales defendidos por cada autor en sus teorías.

Tabla 3. Teorías Clásicas sobre el Juego

<i>TEORÍAS CLÁSICAS</i>		
Teoría	Autor/Autores	Conceptos claves
Fisiológica (energía sobrante)	Herbert Spencer y Friedrich Schiller	Juego como forma de liberar la energía no consumida
Psicológica (relajación)	Moritz Lazarus	Juego como forma de descanso y relajación tras la realización de actividades duras y costosas
Recapitulación	Stanley Hall	Juego como forma de recapitulación o imitación de las actividades realizadas por generaciones anteriores
Preejercicio	Karl Gross	Juego como actividad preparatoria para desarrollar una serie de habilidades y conductas imprescindibles para la vida adulta

Algunos defectos presentes en estas Teorías Clásicas recién comentadas, quedan evidenciados por otras investigaciones más recientes. Quizás, “una de las cuestiones más problemáticas consiste en hablar de juego en un sentido genérico que englobe a diferentes especies, situaciones y edades” (Martínez Criado, 1998, p.26).

1.1.2.2 Teorías Modernas

Por otro lado, y tal y como expusimos al inicio de este apartado, las teorías desarrolladas a partir de la década de 1960 son consideradas *Teorías Modernas*. Sin embargo, alguna de ellas, como es el caso de la Teoría Psicoanalítica desarrollada por Sigmund Freud, forma parte de este grupo (a pesar de que por fecha debería formar parte de las *Teorías Clásicas*), debido a su todavía relevancia actual.

- Teoría Psicoanalítica de Freud

Freud, junto con otros autores pertenecientes a esta vertiente psicoanalítica (M. Klein, E.H.Erikson y D.W. Winnicott), contempla el juego como una válvula de escape para los deseos y emociones infantiles reprimidas (García Velázquez y Llull, 2009).

Tal y como indican Romero Rosales y Gómez Vidal (2003), pueden distinguirse dos etapas en la creación de la teoría freudiana del juego.

Durante la primera etapa, hasta antes de 1920, Freud defendió que los niños/as, del mismo modo en que los adultos expresamos nuestros deseos inconscientes a través de los sueños, emplean el juego como medio de propagación de los mismos. En este sentido, cuando el niño/a juega se sumerge en su propio mundo, en el que las cosas de su entorno real se reorganizan de un modo grato para el que juega. Es por ello por lo que suponen una gran fuente de placer (Carmona y Villanueva, 2006)

Sin embargo, en 1920, Freud reconoció que el juego, además de actuar como medio de expresión del placer, deseo o satisfacción del infante, también interviene en la manifestación de experiencias reales, angustiosas y traumáticas ya vividas por el niño/a (Pérez Cordero, 2010).

Recogiendo lo expuesto por García Velázquez y Llull (2009), con el juego, el niño/a se convierte en una especie de “actor” que escenifica, da significado e interpreta los aspectos negativos presentes en su realidad. Gracias a esta interpretación de su vida en el juego, el niño/a es capaz canalizar la angustia que le producen ciertas situaciones, dominarlas y llegar a solventarlas.

Teniendo en consideración que el juego es “el lenguaje directo del inconsciente” (Carmona y Villanueva, 2006, p.55) del infante, puede considerarse como instrumento terapéutico para descubrir, recomponer y, en consecuencia, resolver los conflictos internos del mismo.

- Teoría Psicoevolutiva de Piaget (1956)

“Saber cómo piensa el niño a partir de su forma de jugar sería una forma de plantear el trabajo de Piaget” (Martínez Criado, 1998, p.33). No obstante, su planteamiento sobre

el juego se expone a la inversa, es decir, ¿cómo juega un niño/a que se encuentra en un determinado estadio del desarrollo?

Para Piaget el niño/a emplea el juego como vía de descubrimiento, aprendizaje e interacción con su realidad, para conocer y adaptar los hechos y elementos que la componen a los esquemas ya poseídos por el mismo/a (Delgado Linares, 2011).

Atendiendo a la edad del niño/a Piaget establece diferentes estadios del desarrollo, definiendo en cada uno de ellos, tanto las habilidades y capacidades adquiridas por el niño/a de esa edad, así como las limitaciones que presenta. “Las diversas formas de juego que surgen a lo largo del desarrollo infantil son consecuencia directa de las transformaciones que sufren paralelamente las estructuras cognitivas del niño” (Pérez Cordero, 2010, p.14).

En este sentido Piaget, tal y como se recoge en la Figura 1, establece que en función del desarrollo evolutivo del niño/a, diferentes tipos de juego pueden ser reproducidos (García Velázquez y Llull, 2009).

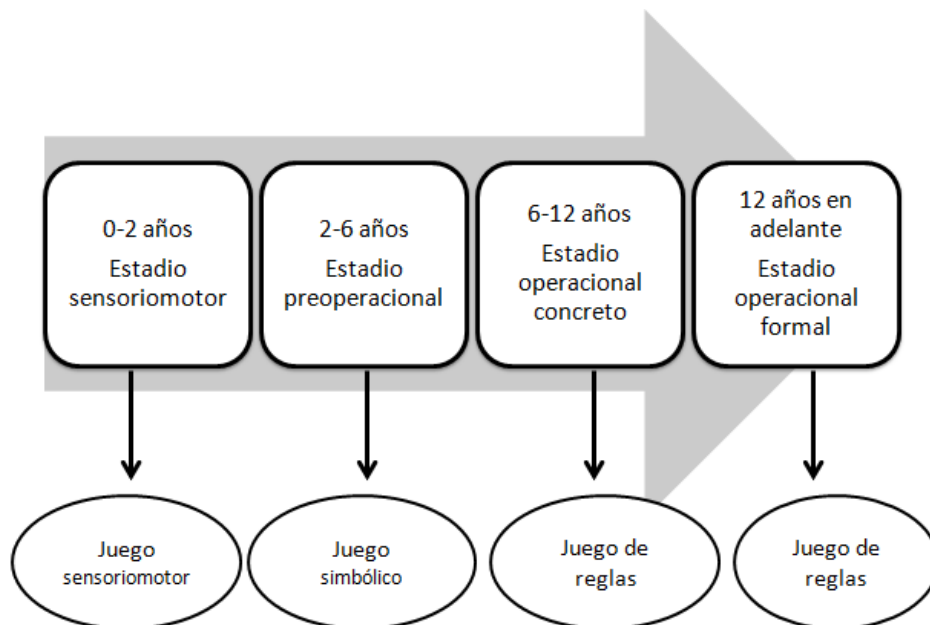


Figura 1. Tipos de juego según Piaget

Como puede apreciarse, cada estadio tiene una forma de juego considerada como típica de la edad por Piaget. Sin embargo, tal y como comentamos anteriormente en la página 8 de esta investigación, todas ellas pueden reanudarse modificadas o

complicadas en los distintos estadios. Posteriormente en el apartado *1.1.4 Tipos de juego*, explicaremos, más detalladamente, en qué consiste cada tipo.

- Teoría Socio-Histórica de Vygotsky (1924) y Elkonin (1964)

La teoría desarrollada por Vygotsky mantiene que, al nacer, el ser humano hereda toda la evolución filogenética del hombre, sin embargo, el producto final de su desarrollo, vendrá determinado por las características del medio social donde vive y se desarrolla (Romero Rosales y Gómez Vidal, 2003).

Concretamente, Vygotsky considera el juego como un escenario donde, de forma agradable y relajada, “se aprenden los valores morales del medio y adquieren su valor socializante y de transmisión de culturas” (Carmona y Villanueva, 2006, p.95). Teniendo esto en consideración, a través del juego, el niño/a puede explorar qué es ser un médico o un maestro por ejemplo, conocer su comportamiento o emplear un vocabulario específico relacionado con el rol representado.

Para la adecuada comprensión de la concepción de juego establecida por Vygotsky, creemos necesario aclarar el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP). Dicho término hace referencia a “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto” (Vygotsky, 1988, p.133). En este sentido, la actividad lúdica es acogida por Vygotsky como el motor que conduce al aumento de la *Zona de Desarrollo Próximo* de cada individuo (Redondo González, 2008).

Por su parte, para Elkonin, discípulo de Vygotsky, la esencia del juego reside en que muestra cómo se producen las interacciones entre iguales. “Por ello el juego tiene sus reglas internas y evoluciona con la edad, dependiendo de las características del propio juego, de las personas y sus relaciones sociales” (García Velázquez y Llull, 2009, p.19).

En líneas generales, la teoría socio-cultural de Vygotsky y Elkonin acoge el papel del juego como fundamental en la adquisición de ciertas habilidades sociales necesarias para la vida en sociedad (Martínez Criado, 1998).

A continuación, y del mismo modo en que realizamos una tabla-resumen con los aspectos más relevantes de las *Teorías Clásicas* sobre el juego infantil, exponemos una

síntesis que recopila los conceptos elementales a destacar de cada una de las *Teorías Modernas* explicadas en este apartado previo (Tabla 4).

Tabla 4. Teorías modernas sobre el juego

TEORÍAS MODERNAS		
Teoría	Autor/Autores	Conceptos claves
Teoría psicoanalítica	Sigmund Freud	Juego como una válvula de escape para los deseos y emociones infantiles reprimidas.
Teoría psicoevolutiva	Jean Piaget	Juego como vía de descubrimiento, aprendizaje e interacción con la realidad, para conocer y adaptar los hechos y elementos que la componen a los esquemas ya poseídos por el niño/a
Teoría socio-histórica	Lev Vygotsky y Daniil Elkonin	Juego como forma fundamental de adquisición de ciertas habilidades sociales necesarias para la vida en sociedad

1.1.2.3 Teorías Educativas

De forma totalmente ajena a la clasificación expuesta en el punto anterior por García Velázquez y Llull (2009), vamos a exponer las teorías de juego que han tratado este término desde su concepción más educativa.

Tomando como referente lo expuesto por Romero Rosales y Gómez Vidal (2003), la utilización del juego como herramienta educativa no ha sido una constante a lo largo de la historia de la pedagogía. A pesar de que filósofos y pensadores como Platón y Aristóteles ya recogiesen la característica educativa implícita del juego, lo cierto es que no fue hasta finales del siglo XIX y principios del XX, que una serie de pensadores como J.J. Rousseau, Pestalozzi y Froebel extendieron el *Movimiento de Escuelas Nuevas*, que se concibió el juego como fuente de aprendizaje.

Teniendo en consideración que con este proyecto de investigación pretendemos rescatar la instrumentalización del juego con fines educativos, consideramos vital nombrar a todos aquellos autores que, como nosotras, han concebido el juego como un recurso didáctico que activa la posibilidad de “enseñar deleitando” (García Velázquez y Llull, 2009, p.29).

- Fröebel (1840)

Discípulo de Pestalozzi, organiza los primeros “jardines de niños” (*Kindergarden*) alemanes. Los concibe como una institución que complementa a la educación familiar y que ofrece al infante nuevos métodos y materiales educativos y lúdicos, que estimulan y desarrollan la individualidad del niño/a de forma natural (Zapata, 1989).

Fröebel brinda especial importancia al juego infantil como medio fundamental para el desarrollo integral del niño/a. Considerando la tendencia natural para jugar de éste/a, emplea el juego como método de enseñanza libre con el que asimilar el mundo y adquirir conocimiento (Beatty, 2002).

- Montessori (1907)

María Montessori, influenciada por los estudios de Pestalozzi, desarrolla una metodología basada en la capacidad del niño/a de autodesarrollarse, de forma libre y con material especializado, en un ambiente estructurado y repleto de estímulos. Su método, basado en el empleo de materiales atractivos, prácticos y de fácil utilización, como el juego, potencia el desarrollo integral del infante, al tiempo que favorece su conocimiento y asimilación del medio que le rodea (Ramírez Espejo, 2009).

- Decroly (1907)

Su pedagogía se fundamenta en la utilización de lo que él mismo define como *centro de interés*. Siguiendo a García Velázquez y Llull (2009), Ovide Decroly puntualiza que estos centros son temas que resultan atractivos para los infantes, que respetan sus intereses, sus propias necesidades e inquietudes y los involucran en su propio proceso de aprendizaje.

Decroly sugiere que el aprendizaje debe realizarse por descubrimiento, aplicando una metodología activa que parta de los intereses del alumnado. En este sentido, el juego puede aplicarse como instrumento, además de lúdico, didáctico, que motive al infante y lo involucre en su propio aprendizaje (Decroly y Monchamp, 2002).

- Freinet (1935)

La metodología creada por Freinet trata de incorporar en el trabajo realizado en la escuela, actividades prácticas que, además de relacionar al niño/a con la vida,

verdaderamente le interesen, entusiasmen y motiven, al tiempo que se adapten a sus necesidades. En este sentido, Freinet incorpora el juego como medio de adquisición activo, dinámico y experimental del conocimiento que, además de satisfacer las necesidades y requerimientos principales de los niños/as, les permite disfrutar del proceso de aprendizaje (Zapata, 1989).

En líneas generales, y acogiendo lo resaltado por Martínez Criado (1998), todos estos autores defienden la necesidad de impulsar una pedagogía activa y exploratoria, basada en la utilización de situaciones y materiales lúdicos, al tiempo que educativos, que motiven al alumnado y lo impliquen en su propio proceso de aprendizaje.

1.1.3 El Juego como herramienta de aprendizaje en la escuela

Desde que Froebel creó en 1840 el primer *kindergarten* y centró su mirada en el juego como herramienta fundamental de aprendizaje, gran parte de los pedagogos educativos han considerado la integración del juego como herramienta vital de motivación y aprendizaje en las aulas (Mónica Sarlé, 2001).

Sin embargo, ¿ocupa hoy en día el juego un lugar de gran relevancia en las escuelas? Desgraciadamente, muchos maestros/as parecen haber olvidado el indispensable papel del juego en el desarrollo integral del niño/a, relegando, únicamente, la presencia del mismo a momentos de descanso o libres, como el recreo.

Contrariamente, “la aplicación provechosa de los juegos posibilita el desarrollo biológico, psicológico, social y espiritual del hombre” (Hervas Anguita, 2008, p.11). Más adelante, concretamente en el punto *1.1.5 Importancia del juego en el desarrollo integral del niño/a*, veremos que la práctica de juego se halla directamente relacionada con el desarrollo íntegro del infante, constituyendo un camino natural para que la persona se desarrolle completamente y pueda integrarse, adecuadamente, en la sociedad.

Siguiendo a Pieterse (2004), la gran mayoría de los niños/as nace con un potencial cerebral ilimitado que debe desarrollar. Como docentes debemos proporcionarles la estimulación necesaria y un entorno de aprendizaje óptimo, donde su desarrollo máximo, pueda ser posible. Para la pedagogía moderna, el juego infantil es un medio de estimulación que, además de ofrecer a los niño/as una manera sencilla de

aprender, los envuelve y divierte. “Jugar es investigar, crear, conocer, divertirse, descubrir, esto es, la expresión de todas las inquietudes, ilusiones, fantasías, que un niño necesita desarrollar para convertirse en adulto” (Crespillo Álvarez, 2010, p. 1).

Queda claro que el niño/a se siente profundamente atraído y motivado con el juego, cuestión que, como educadores, debemos aprovechar para plantear nuestras propuestas educativas en el aula. Sin embargo, que la experiencia de juego resulte gratificante y entretenga al niño/a, no significa que esté automáticamente excluida de ser una actividad con la que aprender (Benítez Murillo, 2009). Contrariamente, involucra al infante en la actividad realizada y le anima a alcanzar metas que exigen mayor rendimiento y capacitación. En este sentido, “no hay diferencia entre jugar y aprender” (López Chocarro, 2010, p.24).

Teniendo en consideración la trascendencia educativa del juego, ¿por qué en nuestras escuelas se prepondera el valor del aprendizaje pasivo y memorístico, en vez de prevalecer el juego como un procedimiento para hacer más atractivo el proceso de aprendizaje?

Es difícil que los padres de hoy en día comprendan que sus hijos/as acuden a la escuela a jugar, pues conciben la escuela como una institución donde los chicos y chicas deben acudir a trabajar y a prepararse para ser competentes en el mundo laboral. En este sentido, los padres creen que “el juego es un tiempo perdido y que es lo contrario de la disciplina y del esfuerzo que ha de llevar a una vida adulta responsable” (Martínez Criado, 1998, p. 123).

Sin embargo, atendiendo a lo que Brown y Vaughan (2009) señalan, ni el trabajo y el juego están reñidos, ni tampoco el juego y el aprendizaje. Contrariamente son conceptos complementarios. De hecho, “necesitamos la novedad del juego, la sensación de fluidez y de vitalidad que genera; el asombro y la alegría que nos produce” (Brown y Vaughan, 2009, p.130), para motivarnos en la realización del trabajo.

Considerando todo lo expuesto en este apartado, reconocemos que como docentes debemos reconsiderar todos los beneficios presentes en el juego y posibilitar su instrumentalización como actividad educativa ineludible en nuestras aulas (López

Chamorro, 2010). Y es que, ¿qué tiene de malo entretener y divertir al alumnado mientras aprendan las lecciones?

Nuestra labor reside en ayudar a nuestro alumnado a disfrutar con la experiencia de aprender, y en enseñarles que la escuela es un lugar donde, además de aprender, tendrán la posibilidad de divertirse y experimentar un clima de bienestar social, donde se tendrán en cuenta sus intereses y necesidades y que, poco a poco, les irá acercando al aprendizaje de ser felices (Arguís, Bolsas, Hernández Paniello y Salvador Monge, 2010).

Se podría considerar que por enfatizar y centrar la atención en llevar a la práctica modelos de intervención lúdicos, otros aspectos, como los académicos, quedasen infravalorados. Al contrario, lo que se pretende es fusionar ambos elementos con la finalidad de responder a las necesidades de jugar, moverse y divertirse de los niños/as de esta edad, al tiempo que los contenidos señalados en el currículo son transmitidos.

1.1.4 Tipos de juego

Muchas son las clasificaciones de juego elaboradas por los distintos autores que, atendiendo a una serie de variables, catalogan el juego de una forma u otra.

Dado que todas ellas son aptas, hemos decidido detallar aquellas anunciadas por Piaget en 1961, debido a la gran relevancia actual de su obra y de su clasificación de la conducta lúdica; aquellas que acogen como variable el número de participantes y la relación establecida entre ellos, debido a la gran importancia de ambos en el desarrollo tanto personal como social del niño/a; y, finalmente, aquellas que delimitan el tipo de juego atendiendo a las capacidades que desarrolla, teniendo en consideración que este trabajo, principalmente, se fundamenta en el trabajo de la dimensión afectiva del niño/a a través del juego (Figura 2).

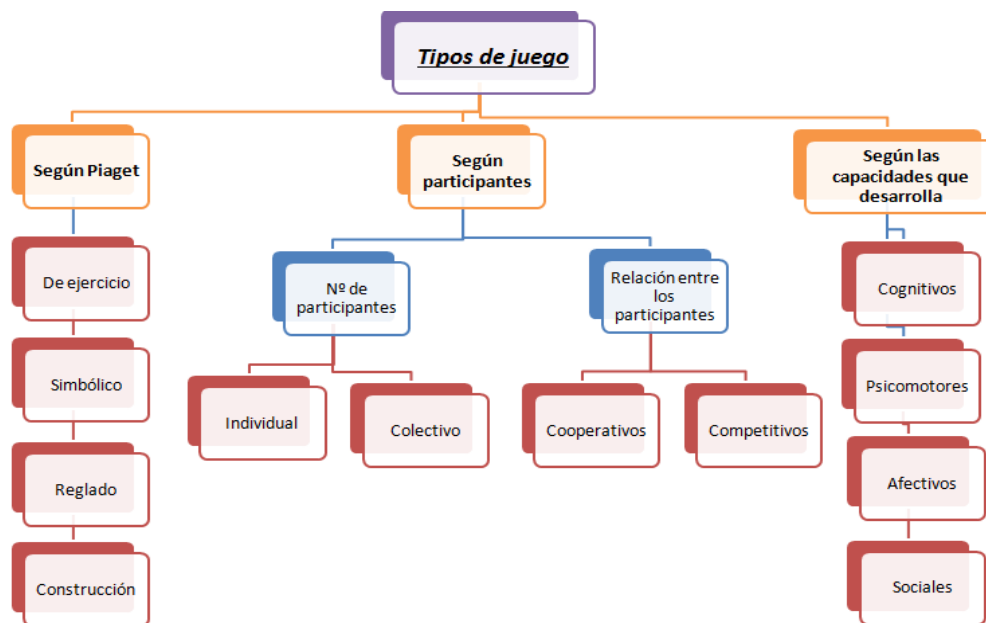


Figura 2. Tipos de juego

1.1.4.1 Según Jean Piaget

Recogiendo lo ya comentado en la página 14 de esta investigación, Piaget diferencia distintos tipos de juego atendiendo al desarrollo cognitivo de los niños/as y a la etapa evolutiva en la que se encuentren (Moreno Murcia y Rodríguez García, 2010). En este sentido, distribuye por edades los distintos tipos de juego más característicos de cada edad:

- *Juegos sensoriomotores o de ejercicio* (0-2 años). Característicos del estadio sensorio-motor. En líneas generales, y atendiendo a lo que Piaget indica, “durante los dos primeros años de vida, el juego del niño/a se limita a acciones y movimientos que permiten explorar ciertas características del medio y los objetos que lo pueblan” (Martínez Criado, 1998, p.64). De este modo, mediante el juego y a través de la curiosidad exploratoria característica de los infantes de esta edad, el niño/a entra en contacto con el mundo físico que le rodea, de manera libre y espontánea.
- *Juegos simbólicos* (2-6 y 7). Característicos del periodo pre-operacional. “Con la llegada del lenguaje y la capacidad simbólica, a partir del segundo año de vida, los niños y niñas acceden a un mundo que se caracteriza por la simulación, la dramatización, la imaginación y la fantasía” (Martínez Criado, 1998, p.64). Gracias a este tipo de juego, se puede observar cómo el niño/a

interioriza el mundo que le rodea y cómo, en ocasiones, lo transforma tornando la realidad representada como a él o ella más le interese (García Fernández, 2005).

- *Juegos reglados*. Finalmente, hacia el periodo de edad comprendido entre los 6-7 años, hasta la adolescencia (estadio de las operaciones concretas), el niño/a empieza a interesarse por los *juegos de reglas*, en los que una serie de reglas y normas delimitan, en cierto modo, la acción (Martínez Criado, 1998).
- *Juegos de construcción*: el juego de construcción aparece, aproximadamente, a partir del primer año de vida del infante y se mantiene a lo largo de los siguientes estadios. Al principio, este juego supone construcciones muy simples, tornándose en más complejas conforme el niño/a va desarrollándose cognitivamente (Moyles, 1990).

1.1.4.2 Según número de participantes

Si tomamos como variable los participantes que pueden intervenir en el juego desarrollado, nos encontramos que, tal y como puede apreciarse en la Tabla 5, el tipo de juego cambia en función de que tomemos el número de participantes como variable, o la relación establecida entre los mismos (Romero Rosales y Gómez Vidal, 2003).

Tabla 5. Tipos de juego según participantes

Tipos de juegos según participantes		
Número de participantes	Individual	Este tipo de juego favorece la construcción de la identidad del infante.
	Colectivo	Este tipo de juego es fundamental para que el niño/a desarrolle sus habilidades sociales gracias a la interacción con sus iguales.
Relación entre los participantes	Cooperativos	Con este tipo de juego los chicos/as aprenden a jugar y a esforzarse, conjuntamente, con la finalidad de alcanzar un mismo objetivo. Por tanto, ganan o pierden como un grupo.
	Competitivos	Son juegos en los que, de forma individual o grupal, el único objetivo es ganar

1.1.4.3 Según las capacidades que desarrolla

Por otro lado, y siguiendo a Romero Rosales y Gómez Vidal (2003), si tomamos como variable las capacidades que desarrolla el tipo de juego implementado, se puede diferenciar entre: *juegos psicomotores*, *juegos cognitivos*, *juegos sociales* y *juegos afectivo-emocionales* (Tabla 6).

Tabla 6. Tipos de juego según las capacidades que se desarrollan

Según las capacidades que desarrolla	
Juegos psicomotores	Estos juegos favorecen el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas del infante a partir de su propio cuerpo.
Juegos cognitivos	Conforman un grupo de juegos cuyo fin es potenciar el desarrollo de procesos cognitivos, tales como: la atención, la imaginación o la memoria).
Juegos sociales	Potencian las relaciones sociales
Juegos afectivo-emocionales	Favorecen la expresión de los sentimientos del infante

Sobre todo va a ser el nombrado en última instancia (*juegos afectivo-emocionales*), en el que, posteriormente, centraremos toda nuestra atención para la elaboración del programa de intervención lúdico.

1.1.5. Importancia del juego en el desarrollo integral del niño/a

El juego, siguiendo lo señalado por Delgado Linares (2011), favorece el desarrollo integral del niño/a a distintos niveles. No obstante, ¿cuántas facetas de la personalidad mostramos cuando jugamos? Acorde a lo que la inmensa mayoría de autores consideran, cinco son los parámetros de la personalidad desarrollados a través del juego, los cuales se hallan íntimamente interconectados (López Chamorro, 2010).

1.1.5.1 Ámbito Psicomotriz

Resulta evidente la estrecha relación existente entre la práctica del juego y el desarrollo psicomotriz del niño/a. Cuando éste/a juega corre, salta, se agacha, trepa, sube escaleras... Realiza toda clase de ejercicios motores que, además de contribuir a que el infante conozca su esquema corporal, fomentan el desarrollo de aspectos

neuromusculares, como la coordinación, la fuerza, el equilibrio o la agilidad. (López Chamorro, 2010).

Concretamente, a los 6, 7 y 8 años, edad en la que vamos a centrar nuestro marco práctico, el niño/a va adquiriendo conocimiento sobre su propio esquema corporal, sobre sus segmentos corporales y sus posibilidades de acción y de movimiento, va asentando su lateralidad y su capacidad de coordinación (Padilla Castillo, 2009).

1.1.5.2 Factor Cognitivo

“Durante el juego el cerebro aprende a conocerse a sí mismo a través de simulacros y pruebas” (Brown y Vaughan, 2010, p.43). Cuando jugamos fingimos ser, simulamos estar y figuramos hacer determinadas acciones, experimentando unas situaciones irreales donde nuestro bienestar físico y emocional no peligra. Cuando jugamos aprendemos a vivir y ensayamos formas de actuar con el mundo. En este sentido, podemos imaginar y experimentar situaciones que no hemos vivido anteriormente, aunque en un futuro puedan aparecer, y aprender de las mismas, desarrollando ciertas estrategias y habilidades que nos permitan resolver conflictos y superar obstáculos (Herrero, 2012).

Los chicos/as de 6, 7 y 8 años, sufren una transición entre el periodo preoperacional y de las operaciones concretas señalados por Piaget. Debido al aumento de experiencias del chico/a (con su familia, amigos, en la escuela, en el parque...), sus perspectivas personales se van ampliando hacia otros puntos de vista, distanciándose, paulatinamente, del egocentrismo característico de edades inferiores.

Su capacidad de atención es todavía escasa, manteniéndose, únicamente, en aquello que es de su interés. Por otra parte, su pensamiento comienza a limitarse a lo real y tangible, al aquí y ahora (Kail y Cavanaugh, 2006). Principalmente, el niño/a de esta edad se caracteriza por ser imaginativo, imitativo, curioso, impaciente y por su carencia de sentido reflexivo (García Fernández, 2005).

1.1.5.3 Dimensión Creativa

“El juego conduce de modo natural a la creatividad” (López Chamorro, 2010, p. 23). Cuando el niño “juega a...” imagina un mundo paralelo que, a pesar de hallarse

estrechamente relacionado con el real, le proporciona la oportunidad de añadir toda clase de elementos y circunstancias creativas inventadas por el infante, superando, en este sentido, todos los límites que la realidad nos impone (Pérez Alonso-Geta, 2000).

Siguiendo lo establecido por Guilford en 1950, la creatividad implica huir de lo previsible y obvio, para producir algo diferente y novedoso (Blasco, Bueno, Navarro y Torregrosa, 2002).

Pero, ¿cómo se desarrolla la creatividad? Tal y como señaló en 2012 Ken Robinson en el programa de Televisión Española Redes, *la creatividad se aprende igual que se aprende a leer*. Como docentes, y recogiendo lo señalado por Ken Robinson, debemos considerar que todos los individuos presentan talentos personales que deben encontrar y desarrollar. Para ello, resulta vital crear en nuestra sociedad y en nuestras escuelas, entornos donde cada uno pueda encontrar la inspiración necesaria para desarrollar su creatividad haciendo lo que más le motive.

En este sentido, Blasco et al. (2002) señalan que no existe un desarrollo creativo específico en el concreto tramo de edad que en este trabajo abarcamos (6, 7 y 8 años), sino que, en función de las oportunidades que ofrezcamos a nuestro alumnado, su fluidez, originalidad y pensamiento divergente, podrán potenciarse en mayor o menor medida. Un entorno lúdico facilita y estimula el pensamiento creativo, la expresión autónoma y la capacidad creadora e inventiva del infante (Delgado Linares, 2011).

1.1.5.4 Evolución Social

El juego es el principal recurso de los chicos y chicas para iniciar sus primeras relaciones sociales. De hecho, “ayuda al niño a salir de sí mismo, a respetar las reglas que hacen posible una convivencia pacífica, a compartir y a cuidar su entorno” (Benítez Murillo, 2009, p. 5).

De hecho tal y como definió en 2009 Brown, “el juego es el combustible que impulsa el motor de la competencia social. Jugar es una manera de sincronizarnos con otros alrededor y conectar emociones comunes y compartirlas con otros” (Herrero, 2010, p.11).

El inicio de la escolaridad del niño/a supone el comienzo de sus primeras interacciones con los otros, donde, de forma natural, va a aprender las normas y destrezas sociales necesarias para su adecuada integración en el mundo social (Molina Prieto, 2008).

Concretamente, es a los 6, 7 y 8 años cuando el niño/a empieza a tener verdaderas interacciones sociales, por ejemplo a través del juego en grupo. De hecho, el juego sumerge al niño/a en un mundo social donde intereses comunes, aficiones y gustos aparecen interconectados, creando vínculos afectivo-emocionales que facilitarán el proceso de aceptación del niño/a dentro del grupo social (Romero Rosales y Gómez Vidal, 2003).

1.1.5.5 Desarrollo Afectivo-emocional

Como explicaremos a lo largo del apartado 1.2 *¿Qué son las emociones?* de este proyecto de investigación, el adecuado desarrollo emocional del individuo resulta imprescindible para su equilibrado desarrollo. Estamos de acuerdo con Delgado Linares (2011) en que, a pesar de que el apropiado tratamiento de la dimensión afectiva es fundamental en cualquier momento de nuestra vida, en la infancia su educación resulta ineludible. A través del juego, el niño/a potencia su autoconfianza y autoestima, al tiempo que exterioriza su ansiedad, sus preocupaciones y su agresividad.

Tal y como indica Lantieri (2009), los niños/as de 6, 7 y 8 años son capaces de verbalizar todo lo que piensan y lo que sienten si se les ofrece la oportunidad de hacerlo. De hecho, tal y como expresa Juul (2004), ya desde su nacimiento, los niños/as son personas competentes, perfectamente capaces de expresar, a través de acciones o palabras, sus sentimientos, emociones y necesidades.

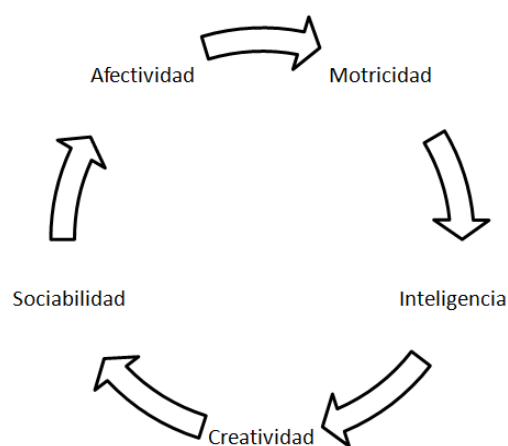
Teniendo en consideración que a los niños/as en esta etapa del desarrollo no les gusta sentirse fracasados, ni criticados, es importante que, tanto desde la escuela como desde la familia, se refuercen, positivamente, todas las tareas realizadas por el infante, con la finalidad de que éste se sienta competente, apoyado y estimado, y así, poco a poco, vaya creando su autoconcepto positivo (Lantieri, 2009).

Como hemos visto, muchos son los aspectos mejorados gracias a la actividad lúdica, que se recogen, a modo de resumen, en la Tabla 7 (López Chamorro, 2010, p.24).

Tabla 7. Juego y desarrollo integral del niño/a

ASPECTOS QUE MEJORA EL JUEGO			
Desarrollo motor	Desarrollo cognitivo	Desarrollo social	Desarrollo emocional
<ul style="list-style-type: none"> -Equilibrio -Fuerza -Manipulación de objetos -Dominio de los sentidos -Coordinación óculo-motriz -Capacidad de imitación Coordinación motora 	<ul style="list-style-type: none"> -Estimula la atención, la memoria, la imaginación, la creatividad, la discriminación de la fantasía y la realidad, y el pensamiento científico matemático -Desarrolla el rendimiento, la comunicación, el lenguaje y el pensamiento abstracto 	<p><u>Juegos simbólicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Procesos de comunicación y cooperación con los demás -Conocimiento del mundo adulto -Preparación para la vida laboral -Estimulación de la moralidad <p><u>Juegos cooperativos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Favorece la comunicación, la unión y la confianza en sí mismos -Potencia el desarrollo de las conductas pro-sociales -Disminuye las conductas agresivas y pasivas -Facilita la aceptación interracial 	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrolla la subjetividad del niño -Produce satisfacción emocional -Controla la ansiedad Controla la expresión simbólica de la agresividad -Facilita la resolución de conflictos -Facilita patrones de identificación sexual

No obstante, consideramos importante matizar que, tal y como se muestra en la Figura 3, el juego nunca afecta de manera aislada a un solo aspecto de la personalidad del infante, sino a todos en conjunto. De este modo, el desarrollo en el ámbito afectivo influye el psicomotor, y éste el social, y el social el cognitivo y viceversa (Romero Rosales y Gómez Vidal, 2003).

**Figura 3.** Interrelación entre los parámetros de la personalidad del infante

1.2 ¿Qué son las emociones?

1.2.1 Concepto y funciones

“Si me preguntaran sobre la revolución que se nos viene encima y que nos va a desconcertar a todos, respondería, sin vacilar, la interrupción del aprendizaje social y emocional en nuestras vidas cotidianas” (Punset, 2012, p. 5). Siguiendo a este autor, aprender a identificar, gestionar y controlar nuestras emociones es algo que hay que cultivar cuanto antes, y debe incluirse en el marco educativo desde la infancia.

Pero, ¿qué son las emociones? “Las emociones son impulsos que comportan reacciones automáticas y constituyen un conjunto innato de sistemas de adaptación al medio” (Segura Morales y Arcas, 2003, p. 15).

También podemos encontrar definida la emoción como “una reacción inconsciente, que prepara a nuestro cuerpo para atacar o correr y huir ante un peligro o abalanzarse ante una fuente de comida y todo sin apenas ser conscientes de ello” (Mora, 2012, p.19).

Muchas y muy diferentes son las definiciones que podemos encontrar en torno a este término. Sin embargo, y siguiendo a Bisquerra (2003), todas ellas coinciden en que ante determinadas eventos o estímulos, nuestro organismo responde de forma automática (Figura 4). Estas respuestas son lo que, comúnmente, identificamos como emociones.

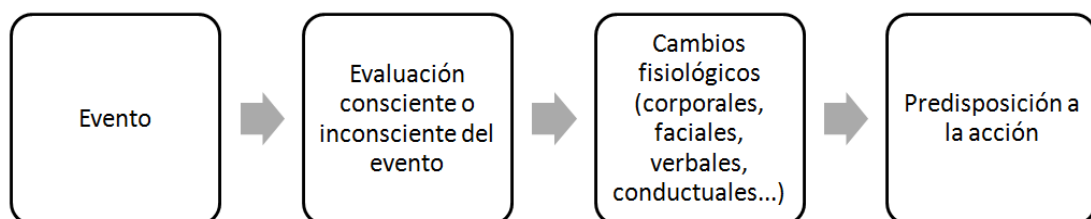


Figura 4. Proceso de la vivencia emocional

Recogiendo lo que Bisquerra (2009) comenta, en la respuesta emocional ante determinados estímulos pueden identificarse tres componentes: conductual, fisiológico y subjetivo.

El componente conductual coincide con la expresión emocional. La expresión facial, el tono de voz, el lenguaje no verbal o la postura, son signos que nos permiten identificar qué tipo de emoción está experimentando la persona.

Así mismo, las emociones vienen acompañadas por cambios fisiológicos, como sudoración o taquicardias, originados por el Sistema Nervioso Central, el Sistema Nervioso Periférico y el Sistema Endocrino, que varían en cada situación (Casanova y Sanz de Acedo, 2012).

Finalmente, “el componente cognitivo es la experiencia emocional subjetiva de lo que pasa” (Bisquerra, 2009, p.18). En otras palabras, este es el componente que permite al individuo interpretar, identificar y categorizar sus propias emociones.

Estos tres componentes permiten intuir el estado emocional de cada individuo, su nivel de intensidad, su consciencia y duración. A pesar de la independencia de cada uno de ellos, es preciso que, tal y como puede apreciarse en la Figura 5, se hallen bien coordinados y organizados para que resulten efectivos (Casanova y Sanz de Acedo, 2012).

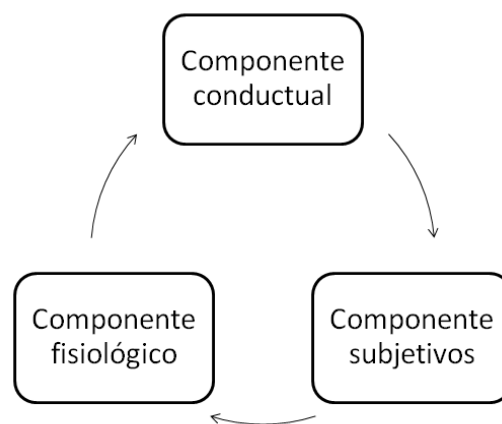


Figura 5. Componentes de la emoción

Nuestras vidas están llenas de momentos que nos guían a la experimentación de distintos tipos de emociones. Como consecuencia, sentimos algo agradable o desagradable, nuestro organismo se altera, nuestro comportamiento cambia... Es fundamental que sepamos identificar y controlar las emociones que nos producen determinadas situaciones, con la finalidad de no dejarnos llevar por ellas (Fernández-

Abascal, Jiménez Sánchez y Martín Díaz, 2009). Para ello, es necesario educar emocionalmente a las personas.

La educación emocional, tal y como vamos a ver a lo largo de este apartado, tiene una gran relevancia y afecta a nuestra forma de pensar, sentir, actuar, y relacionarnos con las otras personas. A pesar de ello, y siguiendo a Bisquerra (2012), no fue hasta finales del siglo XX donde, con la aparición del término Inteligencia Emocional, se inicia un cambio educativo con el que dar más importancia al campo de las emociones dentro del contexto escolar.

Dicho término fue empleado por primera vez en 1990 por Peter Salovey y John Mayer, y retomado, cinco años después, por el psicólogo y autor norteamericano Daniel Goleman. A grandes rasgos, podríamos definir la Inteligencia Emocional como la capacidad de percibir, valorar, comprender, asimilar y regular las emociones propias y las de los demás (Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, 2009).

Aunque hace ya más de 20 años que se está investigando y hablando sobre los beneficios de la Inteligencia Emocional -disminución del estrés y el aumento de la resiliencia, por ejemplo-, su presencia educativa en las aulas actuales, todavía dista de ser significativa (Bisquerra, 2012).

Siguiendo a Boix i Casas (2007) y teniendo en consideración los positivos beneficios de la Inteligencia Emocional, desde las escuelas debemos, además de trabajar los contenidos académicos señalados por el Currículo de Educación, enseñar a gestionar y dominar el mundo emocional de cada individuo “como una póliza de seguros para una vida sana, positiva y satisfactoria” (Lantieri, 2009, p. 37). Cómo nos sentimos es importante porque influye en cómo pensamos, lo que pensamos y en lo que hacemos (Mairena, García Navarro y Roger, 2013).

No obstante, “las emociones no simplemente ocurren porque sí, sino que ocurren por algo, es decir, porque desempeñan una variedad de funciones en la vida del ser humano” (Sanz de Acedo, 2002, p.432).

Dichas funciones de las emociones pueden agruparse en cuatro categorías: cognitiva, motivadora, adaptativa e interpersonal (Figura 6).

- **Función cognitiva.** En cuanto a esta función, Sanz de Acedo (2002) encuentra que las emociones participan activamente en el proceso de selección de la información, en nuestra manera de pensar y en la toma de decisiones.
- **Función motivadora.** Emoción y motivación son dos caras de la misma moneda. Las emociones actúan como una fuerza motivadora que ánima al individuo a esforzarse en alcanzar la meta deseada (Casanova y Sanz de Acedo, 2012).
- **Función adaptativa.** Siguiendo a Fernández-Abascal et al. (2009) esta función fue puesta de manifiesto por Darwin, quien consideró que las emociones facilitan la adaptación del individuo al medio, proporcionando la conducta adecuada a cada situación.
- **Función interpersonal.** Por medio de las emociones, las personas podemos comunicar a los otros cómo nos sentimos e influir sobre los mismos (Bisquerra, 2009). Las emociones son de vital importancia dado que facilitan, o en ocasiones dificultan, las interacciones sociales (Casanova y Sanz de Acedo, 2012).

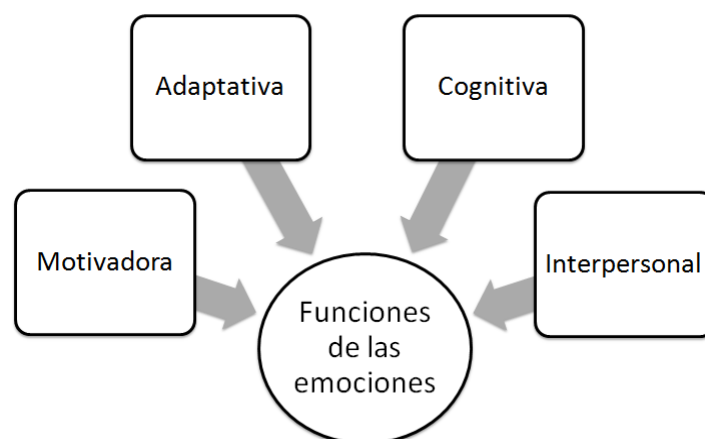


Figura 6. Funciones de las emociones

1.2.2 Clasificación de las emociones

Muchas y muy variadas son las clasificaciones existentes sobre las emociones elaboradas por los diversos autores. Gelpi (2011) destaca que la diferencia entre unas y otras, reside en el eje sobre el que cada una se vertebra.

El primero que inició el camino a la clasificación de las emociones fue, en 1896, Wundt explicando que la experiencia emocional puede clasificarse atendiendo a tres dimensiones bipolares: agradable/desagradable, tranquilidad/excitación y relajación/tensión (Chóliz, 2005).

Otros autores, como Ekman y Friesen (1975), retomando lo ya defendido por Darwin en 1872, clasifican las emociones (felicidad, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa) teniendo en cuenta la expresión facial que cada emoción provoca (Sanz de Acedo, 2002).

Por su parte, en 1980 Robert Plutchik estableció la rueda de las emociones, la cual se halla integrada por ocho emociones básicas e innatas agrupadas en cuatro pares de emociones opuestas: felicidad/tristeza, miedo/ira, sorpresa/anticipación y aceptación/rechazo (Figura 7). Este autor sostiene que el resto de emociones del ser humano son resultado de la combinación de dos de esas ocho emociones básicas. Por ejemplo, podríamos afirmar que el temor es una emoción resultante de mezclar el miedo y la sorpresa (Sanz de Acedo, 2002).

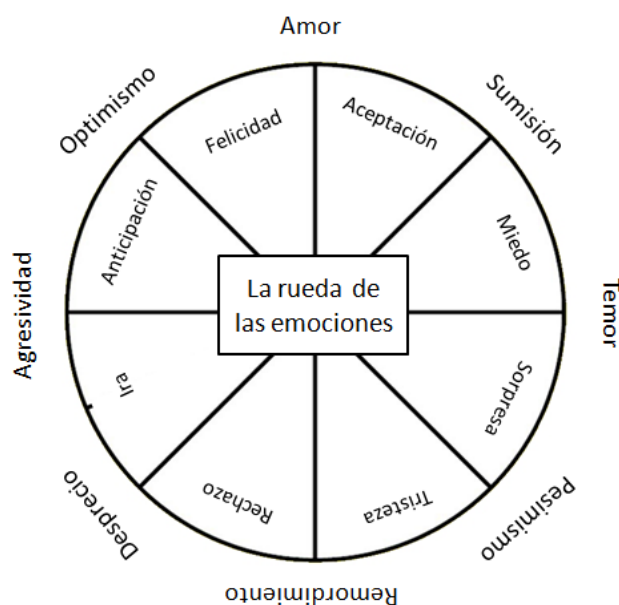


Figura 7. Rueda de las emociones. Fuente: Sanz de Acedo (2002, p.442).

Entre la gran variedad de clasificaciones existentes, hemos decidido decantarnos por la propuesta en 1991 por Lázarus, que clasifica las emociones en positivas, negativas y

neutras, en función del lugar que ocupen en el eje que va del placer al displacer (Bisquerra, 2009).

1.2.2.1 Emociones positivas

Son agradables, producen bienestar y placer, y se experimentan cuando se logra una meta. Este tipo de emociones incluyen felicidad, alegría, estar orgulloso, amor, afecto y alivio.

Por ejemplo, emociones positivas son las que sentimos cuando reímos y disfrutamos con nuestro grupo de amistades o cuando nos juntamos con nuestra familia para celebrar un acontecimiento.

1.2.2.2 Emociones negativas

Contrariamente a las anteriores, éstas son desagradables y se experimentan cuando no se alcanza una meta, ante una amenaza o una pérdida. Estas emociones negativas incluyen miedo, ira, ansiedad, culpa, vergüenza, tristeza, envidia, celos, asco y disgusto.

Conviene aclarar que emociones negativas no son sinónimo de emociones “malas”. De hecho, tal y como indican Vallés Arándiga y Vallés Tortosa (1999), todas las personas tenemos emociones negativas. No es malo que aparezcan, sino que nos dejemos llevar por ellas. Si logran controlarnos, pueden ser perjudiciales para nosotros mismos/as, por ello debemos aprender a gestionarlas y canalizarlas.

Teniendo esto en consideración, debemos afrontar y controlar las situaciones conflictivas que se presentan en nuestras vidas y redirigir las emociones negativas que algunas circunstancias generan, hacia otras positivas que nos guíen a alcanzar nuestro propio bienestar.

1.2.2.3 Emociones neutras

No son ni positivas ni negativas, de hecho pueden ser ambas en función de las circunstancias. Incluyen la sorpresa, esperanza y compasión. Por ejemplo, la visita inesperada de una persona puede resultarnos positiva o negativa, en función de la

persona que sea, las circunstancias que hayamos vivido previamente con ella y nuestro estado emocional, entre otras.

A continuación, y de forma ajena a la clasificación de las emociones elaborada por Lázarus en 1991 y recogida también por Bisquerra en 2009, vamos hablar, brevemente, de la que muchos denominan la enfermedad del siglo XXI, y que afecta tanto a adultos como a niños/as.

1.2.2.4 Emociones extremas: El estrés

Acogiendo lo que Colman en 2001 comentó, podemos entender el estrés “como un estado de tensión psicológico y físico agudo difícil de manejar y de soportar, que obliga al organismo a movilizar sus defensas para hacer frente a tal estado amenazante” (Casanova y Sanz de Acedo, 2012, p.371).

Normalmente es asociado a connotaciones negativas. Sin embargo, tal y como defiende Mandel (2005), un nivel adecuado de estrés puede resultar positivo en cuanto que ayuda al individuo a mantenerse activo, atento, interesado y motivado en lo que se halla realizando. Por ejemplo, cuando estamos estudiando para un examen que tenemos al día siguiente, el estrés nos beneficia y nos ayuda a concentrarnos y a trabajar.

Pero lo importante, no es la cantidad de estrés que presentamos, sino cómo lo manejamos (autorregulación). Es importante que todos aprendamos a adaptarnos al estrés de nuestra vida cotidiana y a canalizarlo con una actitud positiva, constructiva y eficaz, evitando que nos controle y nos supere (Casanova y Sanz de Acedo, 2012).

El juego, tal y como indica Wenner (2011), supone una estrategia crucial que potencia la salud emocional del niño/a, posiblemente, porque le ayuda a canalizar y calmar el estrés y la ansiedad.

Muchos son los conflictos con los que se enfrentan los chicos y chicas de Educación Primaria, no sólo en el contexto socioeducativo (la relación con sus compañeros/as, profesores/as, objetivos frustrados...) sino también en su vida familiar y social (Martínez Díaz y Díaz Gómez, 2007). Es por ello por lo que, como educadores, no podemos descuidar el tratamiento de este tipo de emociones en las aulas. Contrariamente, debemos educar emocionalmente al alumnado, con la finalidad de

ofrecer estrategias y recursos que les guíen a la regulación de las diversas emociones que puedan experimentar.

1.2.3 Teorías sobre las emociones

Como bien hemos venido insistiendo en párrafos anteriores, las emociones juegan un papel crucial en nuestras vidas. Es por ello por lo que no es de extrañar que hayan sido objeto de estudio desde la antigüedad (Bisquerra, 2003). Debido a las diferentes perspectivas emocionales desarrolladas por los diversos autores a lo largo de los años, a continuación nos disponemos a resumir las más relevantes:

1.2.3.1 Teoría Biológica: Charles Darwin (1872)

En 1872 Charles Darwin publicó su eminente obra *La expresión de las emociones en los animales y el hombre*, según la cual las emociones en el ser humano (con sus movimientos corporales y expresiones faciales característicos de cada emoción) funcionan como señales que permiten comunicar el estado de ánimo de un sujeto a otro (Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi y Gorayeb, 2011).

Del mismo modo, Darwin acoge como fundamental el papel desempeñado por las emociones en la adaptación del organismo al medio ambiente, tanto como facilitadoras de la respuesta adecuada ante determinadas situaciones –el miedo favorece la huida, por ejemplo-, como inductoras de la reacción afectiva en otros individuos –por ejemplo, la ira puede favorecer la intimidación de otro individuo- (Chóliz, 2005).

1.2.3.2 Teoría Psicofisiológica: William James (1884)

Muchos consideran que la publicación del artículo *¿Qué es una emoción?* en 1884, constituye el punto de partida en el estudio de las emociones desde esta perspectiva psicofisiológica (Bisquerra, 2003). Concretamente, para James la emoción nace cuando, ante la percepción de un estímulo, cambios corporales (fisiológicos) son ocasionados y percibidos por el sujeto (Díaz Ortiz, 2010).

Tal y como señaló James en 1890, “no lloramos porque estamos tristes, sino que estamos tristes porque lloramos” (Bisquerra, 2003, p.34). En otras palabras, la

percepción de un estímulo nos hace llorar, y es ese cambio fisiológico que se produce en nosotros (llorar) el que hace que nos sintamos tristes.

1.2.3.3 Teoría Neurológica: Cannon (1927) y Bard (1928)

Teoría iniciada por Cannon en 1927 y confirmada experimentalmente por Bard en 1928, defiende que el papel desempeñado por las emociones reside en preparar al organismo ante situaciones de emergencia (Bisquerra, 2003).

Estos autores defienden que, ante un determinado estímulo, nuestro cuerpo genera una serie de respuestas, tanto fisiológicas como motoras, que dan respuesta al mismo (Fernández-Abascal et al., 2009). En este sentido, y siguiendo a Palmero et al. (2011), los cambios corporales y las emociones se producen al mismo tiempo.

1.2.3.4 Teorías Conductistas

El conductismo, centrado en estudiar cómo es el proceso de aprendizaje de las emociones, los comportamientos que éstas inducen y los condicionantes que las provocan, ha sido defendido por múltiples autores (Palmero et al., 2011).

En 1919, Watson resaltó los aspectos conductuales de la emoción, afirmando que, ante determinados estímulos, los individuos generamos una serie de respuestas emocionales. Por ejemplo, el miedo ante una tormenta muy intensa (Chóliz, 2005).

Sin embargo, acogiendo lo que señala Bisquerra (2009), los estudios sobre las emociones llevados a cabo por el conductismo, han sido relativamente pobres. Como contribuciones importantes del conductismo al estudio de las emociones podríamos señalar a Mowrer (1947) y Skinner (1953) quienes asocian una emoción con una predisposición a actuar de una manera determinada (condicionamiento clásico) (Chóliz, 2005).

1.2.3.5 Teoría de la Activación (Arousal): Multidimensionalidad

Esta teoría defiende que la respuesta emocional de un sujeto ante una situación no es unitaria, sino multidimensional. En este sentido, una misma situación puede generar emociones muy distintas en diferentes personas, o incluso en una misma persona.

La diferencia señalada por Bisquerra (2003) reside en que, en función de los componentes subjetivos, conductuales y fisiológicos de la respuesta emocional, varios sistemas de activación pueden estimularse.

1.2.3.6 Teorías Cognitivas

Tal y como indican Palmero et al. (2011), las teorías que explican los procesos emocionales desde la dimensión cognitiva, acogen el papel de la cognición como fundamental en cuanto que facilitan la evaluación, positiva o negativa, de un estímulo.

Muchas son las aportaciones relevantes al estudio de las emociones dentro de la psicología cognitiva, entre las que se encuentran la teoría bifactorial de Schachter y Singer (1962), la teoría de la valoración cognitiva de Lázarus (1991) o la teoría neuroconductual de Pribram (1984), entre otras. Sin embargo, y acogiendo la extensión del estudio aquí presentado, la posibilidad de detallar cada teoría se ve cuarteada.

1.2.4 De la Inteligencia Emocional a la Educación Emocional

¿Qué es la Inteligencia Emocional? A grandes rasgos, podemos decir que la Inteligencia Emocional “es la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás y la capacidad para regularlas” (Bisquerra, 2012, p.8)

Muchos y muy variados son los modelos surgidos en torno al concepto Inteligencia Emocional: el descrito por Salovey y Mayer, por Goleman, por Furnham... Sin embargo, todos ellos están de acuerdo en considerar la existencia de una serie de competencias emocionales que deberían ser aprendidas y dominadas por todas las personas, desde su infancia, y concretamente, desde la escuela (Fernández-Abascal, 2009).

En este sentido, la estrategia con la que potenciar el desarrollo de dichas competencias emocionales se denomina *Educación Emocional*. Ésta debe integrarse en el contexto educativo “como elemento esencial del desarrollo humano, con el objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2012, p. 27).

Siguiendo a López Cassà (2012), Programas de Educación Emocional deberían desarrollarse desde el inicio de la escolaridad de los chicos y chicas. De hecho, tal y

como señala esta autora, es importante que, con la llegada del lenguaje, se vayan practicando sencillos ejercicios relacionados con las emociones, que ayuden al infante a expresar sus emociones, a compartirlas con los demás y a vincularlas con situaciones ya vividas. Actividades tan sencillas como preguntar a los chicos y chicas cómo se sienten cada día, favorecen la conciencia emocional.

Así mismo, estos programas de educación emocional deberían tener continuidad a lo largo de la escolaridad y una mayor cabida en el currículo escolar. Y es que, “nuestra cultura, hasta ahora, ha confiado más en la razón que en cualquier otra dimensión de la persona. Estamos muy habituados a poner atención a lo que pensamos y, en general, ponemos mucha menos atención a todo nuestro mundo emocional” (Boix i Casas, 2007, p.27).

Esta afirmación, queda traducida en las prácticas educativas que hoy en día se generan en las escuelas, las cuales enseñan contenidos “académicos” pero olvidan, en la mayoría de las ocasiones, enseñar a gestionar las emociones. En este sentido, y siguiendo a Naranjo (2004), es imprescindible que las escuelas desarrollen una educación de y para la persona: tanto de la vida emocional, como de la vida mental.

Personalmente y acogiendo como punto de referencia lo que Darder (2003) comenta, la acción educativa debe contribuir al descubrimiento individual del estado emocional en el que cada individuo se encuentra, al tiempo que reorienta y torna en positivas aquellas disfunciones personales y sociales que ciertos tipos de emociones comportan consigo.

Sin embargo, la educación emocional no debe limitarse al marco educativo. Contrariamente, debemos ampliar su margen de acción a otros contextos, como por ejemplo, el familiar.

1.3. Las vivencias emocionales a través del juego

Las condiciones de vida en las ciudades avanzadas han supuesto numerosos cambios que afectan, directamente, a la infancia. La ciudad ya no es un lugar adecuado y pensado para los niños/as. “Han desaparecido los espacios terciarios, calle, almacén, etc., donde los niños espontáneamente se reunían a jugar. Tienen pocos hermanos, no

conocen a sus vecinos, etc., lo que dificulta el desarrollo emocional y social que antes, de forma natural, desarrollaban a través del juego” (Pérez Alonso-Geta, 2000, p.6).

Ni si quiera la escuela actúa como un lugar óptimo donde desarrollar esta lúdica y educativa práctica. En la actualidad, los centros no disponen de grandes espacios donde desarrollar el juego libre, tampoco ofrecen objetos y materiales suficientes y adecuados para las distintas edades, ni brindan tiempos necesarios para que los niños/as puedan jugar libremente, a su ritmo.

Del mismo modo, durante los últimos años, los cimientos de la información y la tecnología sobre los que nuestra sociedad se instaura, se han fortalecido, debilitando, en consecuencia, las necesarias conexiones y relaciones con el mundo interior y personal de uno mismo. De este modo, “el contacto digital aumenta, mientras que el contacto humano directo tiene el riesgo de perder terreno al igual que las competencias interpersonales directas en situaciones reales” (Salvador, 2012, p.1)

Siendo conscientes de las repercusiones, tanto personales como sociales, provocadas por este acusado “apagón emocional” (Mora, 2012, p.20) y por la falta de juego en nuestra sociedad y en nuestras escuelas, como educadores, creemos que deberíamos replantear el lugar que ocupa la esfera de las emociones y del juego en el actual marco escolar, y redirigirlo hacia la elaboración de actividades y propuestas de intervención lúdicas que integren la competencia emocional como principio.

Cuando el niño/a nace porta consigo una serie de capacidades y habilidades básicas que, poco a poco, se irán desarrollando y consolidando gracias a las relaciones afectivas y sensoriales que la criatura establecerá, a lo largo de su evolución, con su entorno. El primer vínculo que favorecerá el despliegue de las recién comentadas habilidades básicas -afectivas, cognitivas y motrices-, se halla en el maternaje. En este sentido, y atendiendo a lo que expresado por Bowlby en 1986, desde que nace, el niño/a experimenta un aprendizaje emocional en la familia; entorno donde irá configurando, de forma autónoma, su Inteligencia Emocional (Zufiaurre y Albertín, 2010).

Posteriormente, el grupo social del niño/a se ampliará a la familia. “Los fuertes lazos emocionales entre padres e hijos hacen necesario que unos y otros puedan aprender a

ser emocionalmente inteligentes con el objetivo de conseguir vivir todos con mayor bienestar” (García Navarro, 2012, p.40).

Tras este primer vínculo afectivo, y a medida que el niño/a se vea inmerso en un entorno social más amplio, su grupo social se irá, poco a poco, acrecentando. La escuela, por ejemplo, conforma una institución en la que, desde edades muy tempranas, el niño/a “va a poder mostrar sus sentimientos y emociones más íntimas, va a poner en juego sus posibilidades de actuación y sus limitaciones [...], al tiempo que va a poder ampliar sus horizontes personales, sociales, cognitivos, morales...” (Zufiaurre y Albertín, 2010, p. 118).

Atendiendo a este último párrafo, ¿no resulta el juego infantil esencial para aprender a construir espacios personales, espacios de relación y de competencia emocional?

Mediante el juego, actitudes y acciones fundamentales en la adaptación al medio, como la curiosidad y experimentación, la posesión, y utilización del objeto e incluso la superación de la agresividad y frustración, (competencia emocional) encuentran en el juego y el juguete un campo privilegiado para su desarrollo y educación (Pérez Alonso-Geta, 2000, pp.1-2).

1.3.1 El juego en la Educación Emocional

El juego “es una actividad que procura placer, entretenimiento y alegría de vivir, que permite expresarse libremente, encauzar las energías positivamente y descargar las tensiones” (Garaigordobil y Fagoaga, 2006, p.19).

Del mismo modo, estudios realizados en 2001 por Singer sugieren que el juego, además de generar satisfacción personal y placer al niño/a, favorece el desarrollo de su felicidad y autoconfianza (Garaigordobil y Fagoaga, 2006).

Como ya comentamos en la parte inicial de este trabajo, el marco práctico del mismo va a estar orientado a la elaboración de un programa de intervención lúdico con el que trabajar las emociones positivas en el alumnado de 6, 7 y 8 años. Concretamente, vamos a trabajar seis conceptos considerados clave para el apropiado desarrollo afectivo-emocional del infante de esa edad.

Los seis conceptos que configuran la base del programa de intervención planteado son: a) autoconocimiento emocional, b) empatía, c) autoestima, d) habilidades sociales, e) resolución de conflictos (tanto interpersonales como intrapersonales), y f) autocontrol emocional.

Con la finalidad de comprender el vínculo relacional establecido entre el juego y el desarrollo afectivo-emocional del niño/a, a continuación vamos a explicar, sistemáticamente, los seis conceptos previamente señalados.

1.3.1.1 El juego y la capacidad de comprender las propias emociones

El reconocimiento de las propias emociones “es el alfa y el omega de la competencia emocional. Sólo cuando se aprende a percibir las señales emocionales, a categorizarlas y aceptarlas, es posible dirigirlas y canalizarlas adecuadamente” (Pérez Alonso-Geta, 2000, p.13).

Dicha competencia emocional conforma uno de los principios básicos de la vida personal de todo ser humano: “el conocimiento de uno mismo” (Darder, 2003, p.13). Ésta no solamente implica identificar, reconocer y expresar el mundo interno del individuo, sino también considerar y evaluar los sentimientos y emociones del mismo.

En muchas ocasiones, las situaciones de juego en grupo provocan la manifestación de ciertos conflictos entre el alumnado, donde expresar, libremente, rasgos de su personalidad como la agresividad, la aceptación o no del fracaso, el conformismo, la rebeldía... es decir, sus sentimientos y emociones. En este sentido, dichos conflictos pueden actuar como forma de aprendizaje para conocer los sentimientos y emociones que ciertas situaciones provocan, para superar las frustraciones y aceptar los resultados, aunque éstos no sean siempre los deseados (Martínez Criado, 1998).

1.3.1.2 El juego y la capacidad de sentir con el otro

A principios de los años 90, John Mayer y Peter Salovey plantearon la teoría de la Inteligencia Emocional entendida como “la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como vía del pensamiento y la acción” (Blasco et al. 2002, p.10). La importancia de la percepción del otro o empatía

para la competencia emocional es indudable, siendo desarrollada en situaciones de interacción con los otros (como ocurre en el juego).

Por ejemplo, como defiende Pérez Alonso-Geta (2000), a través del juego de reglas el niño/a desarrolla su sentimiento de pertenencia al grupo, acatando las normas y centrando su esfuerzo en alcanzar las metas compartidas por el grupo. Los éxitos, los fracasos, las alegrías, los miedos o las inseguridades, son sentimientos y emociones protagonistas en esta clase de juegos.

Tal y como indica Martínez Criado (1998), conforme el niño/a va creciendo deriva de un egocentrismo acentuado a un sociocentrismo en el que lo importante es el grupo en su conjunto. A través del juego se crean vínculos afectivos entre los individuos que conforman el grupo, incrementando el interés de los partícipes en conocer cómo se encuentran y se sienten sus compañeros.

A través del lenguaje verbal y no verbal, los seres humanos somos capaces de manifestar nuestro mundo interno. Es por ello por lo que cuando en el juego se establece una “relación positiva de afecto”(Darder, 2003, p.15) entre los compañeros/as y la comunicación sobre los propios sentimientos fluye, la capacidad empática aumenta, al tiempo que las habilidades de colaboración, cooperación y comunicación, se ven también incrementadas (Renom, 2003).

En definitiva se puede afirmar que el juego, en situaciones sociales, “contribuye a juzgar las numerosas variables dentro de las interacciones sociales y a conseguir empatía con otros” (Moyles, 1990, p.22).

1.3.1.3 El juego en el desarrollo de la autoestima

El juego, sobre todo el juego cooperativo, ha sido valorado como altamente influyente en el grado de autoestima desarrollado por cada persona. Pero, ¿qué significa el término autoestima? La autoestima, directamente relacionada con el autoconcepto, es “la consideración, la valoración y la estima que uno siente hacia sí mismo” (Renom, 2003, p.35). El grado de autoestima de cada individuo depende, en gran parte, de la visión de sí mismo que uno tenga. Sin embargo, cómo nos ven los demás y cómo se sienten al estar a nuestro lado, son aspectos que también influyen en la construcción de nuestra propia imagen.

Imaginemos un patio de colegio. Es la hora del recreo y un grupo grande de chicos y chicas se halla jugando al fútbol. Entre los participantes, encontramos a un chico cuya forma física le impide correr con la agilidad y la destreza presente en los demás compañeros, dificultando a su equipo alzarse con la victoria. Teniendo en consideración que a esta edad la competitividad entre los chicos/as y su afán por ganar es alto (Martínez Criado, 1998), si su equipo finalmente pierde, ese chico será el centro de todas las críticas y protagonizará las razones del fracaso de su equipo.

Claramente, y si atendemos a la definición de autoestima anteriormente ofrecida, los comentarios brindados por parte de los compañeros/as, dañarán la estima de ese chico, “provocando sentimientos depresivos, sentimientos de desconfianza, inseguridad o baja autoestima” (Mena y Tort, 2001, p.4).

Como docentes, y considerando la privilegiada situación en que Canfield y Wells en 1977 nos ubicaron como elementos influyentes en el autoconcepto de los escolares, debemos estimar los puntos fuertes y habilidades de cada alumno/a para tratar de favorecer el desarrollo de un autoconcepto positivo, tanto dentro como fuera del aula (Dolz y Gámir, 2003).

En relación al ejemplo anterior, si somos conscientes de que los deportes no son el punto fuerte de ese chico, deberemos planificar diversas actividades donde incentivar sus habilidades. Nuestro objetivo principal, descrito por Dolz y Gámir (2003), debe orientarse hacia la motivación, tanto extrínseca como intrínseca, del niño/a y hacia la aceptación, tanto propia como ajena, del mismo, favoreciendo el desarrollo de un autoconcepto positivo.

1.3.1.4 El juego en el proceso de socialización

Como vimos en la página 25 de este proyecto de investigación, concretamente en el punto *1.1.5.4 Evolución Social*, el juego es el principal recurso de los chicos y chicas para iniciar sus primeras relaciones sociales. Atendiendo a Sol (2003), el niño/a se halla inmerso en un medio social, y gracias al desarrollo de las habilidades sociales, logrará moverse en el mismo de una manera óptima.

La escuela conforma un medio donde chicos y chicas de diversas edades y características interactúan. En la escuela “el alumnado deberá aprender a compartir, a

negociar, a renunciar, a solucionar pequeños o grandes conflictos, a explicar con frecuencia lo que le pasa, a escuchar un cúmulo de informaciones y opiniones a menudo contrapuestas a las suyas...” (Cela, 2003, p.64). Todas estas vivencias le proporcionarán la posibilidad de desarrollar su competencia social.

El tema que en esta investigación abarcamos, el juego, se halla íntimamente ligado a la socialización. De hecho, ciertas formas de juego tienen una gran implicación en el desarrollo de diversos factores de la competencia social, tales como: la empatía, la regulación emocional, el manejo de conflictos y el descubrimiento de las normas sociales de comportamiento (Romero Rosales y Gómez Vidal, 2003).

En resumidas cuentas, el juego actúa como un contexto social idóneo donde los padres con los hijos, o los niños/as con sus compañeros, pueden disfrutar juntos, sintiéndose involucrados en un mismo proceso que exige “mayor compromiso afectivo, físico e intelectual con el mundo personal y social” (Pérez Alonso-Geta, 2000, p. 5).

1.3.1.5 El juego como medio para el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos

“El juego también resulta útil en el crecimiento de la personalidad infantil porque en su contexto se toman decisiones, se abordan situaciones problemáticas y se elaboran estrategias de acción” (Garaigordobil y Fagoaga, 2006, p.51).

Siguiendo lo señalado en 1998 por Pardos et al., con el término *resolución de conflictos* no nos referimos únicamente a aquellos problemas interpersonales que pueden surgir entre los partícipes del juego derivados de sus diferentes características personales o de sus variadas percepciones sobre la situación presentada. Contrariamente, también hacemos alusión a los desafíos que presenta el juego, tanto a nivel personal como grupal, en la superación de “barreras” o “dificultades” que vienen implícitas en ciertos tipos de juego (Garaigordobil y Fagoaga, 2006).

Cuando observamos detenidamente en el patio escolar a un grupo de chicos/as que acaba de finalizar un partido de fútbol, notoriamente podemos diferenciar dos claras actitudes; la del equipo ganador, que irradia felicidad y alegría, y la del equipo “perdedor”, donde los reproches y enfados toman el papel principal.

En este sentido, como docentes debemos tomar esta oportunidad que nos brinda el juego infantil para ayudar al alumnado a superar la frustración que nace del no resultar

ganador del juego (cuando se trata de juegos de reglas, de competición o de grupo), e incentivar su esfuerzo por desarrollar nuevas estrategias y formas de actuación en el juego más eficaces, para la próxima vez que se sea partícipe del mismo (Pérez Alonso-Geta, 2000).

1.3.1.6 El juego y la capacidad de control emocional

“La regulación emocional es la capacidad para gestionar las emociones propias y de los demás de forma apropiada” (GROP, 2012, p.58). En este sentido, esta capacidad reside en encontrar el equilibrio entre la expresión y control de las propias emociones.

Retomando lo comentado en el apartado *1.2.2.2 Emociones Negativas*, todas las personas presentamos emociones negativas, como el miedo o la ira, que no podemos ni evitar ni eliminar. Ellas también forman parte de nuestras emociones básicas, y a pesar de no poder ser obviadas, si pueden ser canalizadas, controladas y redirigidas de forma productiva.

El juego del niño/a implica el desemboco de una inmensa variedad de emociones; felicidad cuando gana, ira y frustración cuando pierde... En este sentido, el juego puede ofrecer al alumnado una oportunidad única que le guíe a aprender a esforzarse en mayor grado para conseguir sus metas, superar la frustración cuando éstas no se consiguen y potenciar el desarrollo de estrategias de juego que le permitan ser más eficaz (Pérez Alonso-Geta, 2000).

Recogiendo todo lo trabajado a lo largo de estos apartados, podemos concluir valorando el juego como una ocasión idónea, no sólo para aprender cómo vivir competentemente en sociedad –a través de la gran variedad de habilidades y estrategias sociales y comunicativas desarrolladas a través del juego- sino también para la construcción personal de “yo” –conocimiento del propio mundo interno, habilidades y características personales del individuo-.

1.3.2 Teorías sobre juego y emoción

Muchos han sido los teóricos que han valorado la infranqueable conexión existente entre el mundo de las emociones y el mundo lúdico intrínseco del juego, valorando la

característica esencial de ambos para el correcto desarrollo, tanto social como personal, del infante involucrado. A continuación, exponemos las más relevantes:

1.3.2.1 Teoría de la Catarsis de Carr (1925)

Formulada a principios del siglo XX por Harvey Carr, contempla el juego como una válvula de escape emocional del niño/a, concretamente, de emociones negativas, instintos agresivos y violentos, y conductas antisociales (Meneses y Monge, 2001).

Este autor considera que dichas tendencias negativas pueden responder a diversos orígenes. Por un lado, pueden responder a instintos primitivos heredados, mientras que, por otro, pueden vincularse a la necesidad de ser descargadas en un momento dado de forma inofensiva para uno mismo y para quienes le rodean (Delgado Linares, 2011). En cualquiera de los casos, sin distinción de origen, el juego puede suponer su vía de exteriorización.

1.3.2.2 Teoría Psicoanalítica de Freud (1920-1939)

Como ya comentamos anteriormente, concretamente en la página 12 del apartado *1.1.2.2 Teorías Modernas*, Freud “vincula el juego a los sentimientos inconscientes” (Pérez Cordero, 2010, p. 12). De hecho, acoge el juego como una vía de expresión y liberación de las emociones reprimidas proyectadas desde el inconsciente del niño/a, al tiempo que reconoce su función en la exteriorización de sus deseos (García Velázquez y Lull, 2009).

1.3.2.3 Teoría de la Ficción de Claparède (1934)

Cuando el niño/a juega transforma la realidad en “su realidad”, creando y representando una dimensión paralela y personal, donde deseos prohibidos o difíciles de cumplir en la realidad pueden verse saciados (Delgado Linares, 2011).

1.3.2.4 Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey (1997)

El modelo de habilidad defendido por Salovey y Mayer “concibe la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento” (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005, p.67).

Este modelo, tal y como señala Bisquerra (2009), considera que la Inteligencia Emocional puede concebirse como una estructura conceptualizada a partir de cuatro habilidades básicas interrelacionadas (Figura 8), que son:

- *La percepción emocional.* Descrita por Salovey y Mayer como la capacidad de identificar tanto los sentimientos propios, como los de los demás (Fernández-Abascal, 2009).
- *La asimilación emocional.* Implica la habilidad para considerar la afección de las emociones sobre la persona (en la toma de decisiones, en los razonamientos, centran la atención...) (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005).
- *La comprensión emocional.* Supone la capacidad de identificar, comprender y clasificar las emociones en determinadas categorías, al tiempo que implica conocer las causas generadoras de cada estado de ánimo y las consecuencias que determinadas acciones tienen sobre los demás (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005).
- *La regulación emocional* es “la habilidad más compleja de la Inteligencia Emocional” (Fernández-Abascal, 2009, p.234). Ésta abarca el manejo de nuestras propias emociones, así como las de los demás, al tiempo que permite reflexionar sobre las actuaciones de cada individuo y crecer emocionalmente (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005).



Figura 8. Habilidades de la Inteligencia Emocional

Este modelo de habilidad establecido por Salovey y Mayer, se halla relacionado, aunque indirectamente, con el juego. Como venimos insistiendo a lo largo de este trabajo, ambos conceptos se hallan íntimamente relacionados, siendo el juego una estrategia a través de la cual se puede favorecer el desarrollo integral y afectivo del infante en la escuela. “Jugar equivale a pensar en voz alta. Mientras juegan evocan recuerdos e impresiones afectivas, simulan sentimientos que han reconocido en ellos mismos o en los otros, a la vez que se exploran a sí mismos” (Pérez Simó, 2001, p.65).

De hecho, como hemos detallado en el apartado *1.3 Las vivencias emocionales a través del juego*, la actividad lúdica supone una oportunidad única, no sólo para aprender cómo vivir competentemente en sociedad –a través de la gran variedad de habilidades y estrategias sociales y comunicativas desarrolladas a través del juego- sino también para la construcción personal de “yo” –conocimiento del propio mundo interno, habilidades y características personales del individuo-.

Teniendo esto en consideración, como educadores debemos ser conscientes de la necesidad de superar el aprendizaje pasivo, memorístico y racional característico del sistema educativo tradicional, y centrar nuestra atención en ofrecer “enfoques holísticos” (Naranjo, 2004, p.342), que nos guíen a abordar el desarrollo integral del infante; no sólo a nivel cognitivo, sino también afectivo-emocional.

Y, ¿qué mejor modo de hacerlo que desde el juego, uno de los ámbitos que más gusta a los chicos y chicas de estas edades? Hasta hace bien poco la alegría, la risa y el juego no tenían cabida en las escuelas. Contrariamente, y siguiendo a Naranjo (2004), la autoridad del docente, la seriedad, las normas y la disciplina reprimían estas lúdicas técnicas pedagógicas. La valoración del juego como metodología a aplicar en el aula supone, además de reconsiderar el valor intrínseco del juego como elemento inherente al crecimiento y desarrollo íntegro del niño/a, satisfacer las necesidades y deseos del mismo.

Nuestro papel en las escuelas es el de educar, educar personas sanas, felices, positivas, equilibradas y competentes, no sólo en el ámbito académico, sino también en el de la vida. Es por ello por lo que, desde mi inexperiencia, acojo como fundamental el trabajar otros ámbitos en las escuelas (como el afectivo o el creativo), que abandonen el uso pautado de un libro de texto, y comiencen a satisfacer las necesidades y las demandas curiosas e insaciables de los chicos y chicas de estas edades.

Tal y como señala Seligman, desde las escuelas debemos impulsar una psicología positiva que ayude al alumnado a ser feliz, a disfrutar de las pequeñas cosas que nos ofrece la vida, de las relaciones interpersonales y de uno mismo, al tiempo que enseñe a los chicos/as a desplegar al máximo sus virtudes y fortalezas, y fomente su bienestar personal y social (Arguís et al., 2010).

Sin embargo, este objetivo educativo será difícil de lograr “si continuamos educando sólo la parte intelectual y la conductual, olvidando la dimensión de la persona que acompaña siempre la esencia humana: la emoción” (Carpena Casajuana, 2010, p.41).

Teniendo en consideración esta reflexión anterior, a continuación disponemos el programa de intervención lúdico diseñado para este trabajo, con el que trabajar las emociones positivas a través del juego con chicos y chicas de 6, 7 y 8 años.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA: APRENDER A SENTIR JUGANDO

2.1 Contexto

Este programa de intervención lúdico dirigido al desarrollo de la Inteligencia Emocional en alumnos/as de Primer Ciclo de Educación Primaria, se plantea para ser ejecutado en un centro ubicado en la comarca de Pamplona. Es un centro de carácter público que acoge a un número aproximado de 550 alumnos y alumnas procedentes, principalmente, de la zona próxima de residencia. La oferta educativa brindada por la escuela incluye los niveles de Educación Infantil (desde los 3 hasta los 6 años) y Educación Primaria al completo en sus tres ciclos (6-12 años).

La realidad socio-económica presente en el centro es bastante heterogénea. El porcentaje de alumnado extranjero es alto, aunque el grueso del mismo tiene el castellano como lengua vehicular, lo que disminuye la cantidad de apoyos requeridos.

A pesar de ello, el centro se halla totalmente equipado para ofrecer, tanto a las familias como al alumnado, servicios básicos de calidad como: guardería, comedor o transporte escolar, así como instalaciones y recursos nuevos, adecuados y bien equipados, que permitan dar respuesta a las realidades tan diversas presentes en el centro (integración, multiculturalidad, diversidad lingüística...), así como motivar y fomentar la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

Concretamente, el programa *Aprender a sentir jugando* va a ser aplicado en el Primer Ciclo de Educación Primaria. Tres son las líneas que componen el curso, formadas por 20 alumnos/as en cada una. Estos alumnos/as nunca han intervenido en ningún Programa de Educación Emocional, por lo que éste, supondrá su primer contacto y aproximación a la Inteligencia Emocional.

2.2 Justificación

Siguiendo a Brown y Vaughan (2009) y tal y como se ha tratado de exponer a través del presente trabajo, el juego posee una magia propia y, a pesar de poder parecer improductivo, resulta fundamental para todos los aspectos de nuestra vida. “El juego da al niño la aptitud para aprender a aprender, aprende de él mismo, aprende de los otros, aprende sobre las normas, sobre la solidaridad y la vinculación entre las

personas” (Pérez Simó, 2001, p.144). En este sentido, a través del juego el niño/a aprende a vivir.

En numerosas ocasiones a lo largo de este proyecto de investigación, hemos destacado los beneficios que el juego ofrece para el desarrollo cognitivo, social, creativo, motriz y afectivo-emocional del niño/a. Concretamente, vamos a centrar nuestra propuesta de intervención en el trabajo de la dimensión afectiva a través del juego, por ambas conformar dos dimensiones esenciales para el equilibrado y apropiado desarrollo del infante, a las que escasa atención es brindada en las aulas actuales de Educación Primaria.

2.2.1 Objetivos

Nuestro objetivo general reside en desarrollar la Inteligencia Emocional de los chicos y chicas de 6, 7 y 8 años empleando, como estrategia educativa, el juego. Pretendemos que, al concluir este programa, los niños/as sean capaces de reconocer y distinguir, tanto sus propias emociones como las de los demás, al tiempo que logran expresarlas, controlarlas y gestionarlas en las diversas situaciones que puedan plantearse en sus vidas.

Somos conscientes de que muchos son los factores que afectan a la educación emocional: la familia, la escuela, los amigos, la sociedad... Sin embargo, y recogiendo lo expuesto por Mairena et al. (2013), la integración de Programas de Educación Emocional en las escuelas desde la infancia, favorece el aprendizaje de estrategias de gestión y control emocional que aumentan la Inteligencia Emocional de los más pequeños, les ayudan a sentirse mejor con ellos mismos/as y con los demás, les permiten alcanzar su propio bienestar emocional y aprender a ser felices y vivir en positivo.

En cuanto a los objetivos específicos que se pretenden alcanzar con esta propuesta, podemos destacar:

- Desarrollar la competencia emocional del alumnado.
- Adquirir un mejor conocimiento de las emociones propias.
- Identificar las emociones de los demás.

- Dotar al alumnado de estrategias que le permitan controlar y gestionar sus propias emociones.
- Identificar posibles alternativas de acción antes situaciones conflictivas.
- Desarrollar habilidades sociales que permitan al alumnado establecer relaciones afectivas positivas con sus iguales y con los adultos.
- Favorecer el desarrollo de una buena autoestima.
- Conocer y potenciar las fortalezas propias.
- Aprender a ponerse en el lugar del otro.
- Aprender estrategias que permitan a los alumnos/as tornar las emociones negativas en positivas.
- Disfrutar, apreciar y sacar buen partido de nuestras propias emociones.

Como bien hemos señalado a lo largo del presente trabajo, el control emocional no es algo innato en los chicos y chicas. Contrariamente, hay que educarlo. Como bien indica Lantieri (2009), es requisito indispensable educar la Inteligencia Emocional de los infantes, con la finalidad clara de ayudarles a responder, de forma apropiada y equilibrada, a los desafíos que nos presenta el siglo XXI y así, evitar sus repercusiones.

2.2.2 Metodología

Debido a la utilización del juego como herramienta para educar emocionalmente al alumnado, la metodología implicada, fundamentalmente, será activa, participativa y abierta, favoreciendo la comunicación, intercambio y conocimiento, tanto de su mundo interior propio, como del de los demás.

Teniendo en cuenta que la base del programa de intervención planteado viene cimentada sobre los siguientes conceptos: a) autoconocimiento emocional, b) autoestima, c) autocontrol emocional, d) empatía, e) habilidades sociales y f) resolución de conflictos (tanto interpersonales como intrapersonales), todas las actividades diseñadas se dirigirán a la consecución de los mismos.

Considerando que en el ámbito escolar el trabajo de las habilidades emocionales no tiene el mismo tratamiento curricular que las otras áreas del mismo, la implementación del programa que en este trabajo de investigación presentamos se

llevará a cabo a través de un programa de acción tutorial donde, de forma transversal, varias áreas del currículo se hallarán integradas (Campos, Castañeda y Garrido, 2011).

Mensualmente, durante los tres trimestres que componen cada año académico, se intervendrá con cada grupo de estudiantes. En este sentido, nueve sesiones, y una añadida de conclusión, serán implementadas con cada grupo. Hemos decidido que la intervención se lleve a cabo con cada clase, individualmente, ya que al ser un programa de expresión emocional, estimamos oportuno crear un ambiente reducido y de confianza en el que el alumnado se halle cómodo para expresarse con sus compañeros/as de clase.

Vamos a dividir el programa en seis talleres -uno por cada concepto a trabajar (a pesar de que, implícitamente, en las diversas actividades aparecerán otros conceptos ya trabajados en el taller)- en los que diversas actividades serán expuestas. Algunas de ellas, concretamente la 6 y la 11, serán recogidas para ofrecer, al final del programa, un recurso compuesto por varias de las producciones realizadas por el alumnado en los diversos talleres del programa, titulado *El libro de mis emociones*.

Cada taller estará compuesto por dos sesiones, a excepción del taller 4 que tan solo ocupará una sesión. Hemos considerado oportuna esta división de las sesiones dado que, acogiendo que la gran mayoría de las actividades implementadas en el programa van a ser realizadas en grupo, la socialización, concepto a trabajar en el taller 4, va a aparecer implícitamente en los diversos talleres planteados. Así mismo, la socialización se hace presente en la mayoría de situaciones vividas por el niño/a de esta edad (en el patio, en el parque, en las actividades extraescolares...). Contrariamente, el resto de conceptos a trabajar, requieren una aparición más concreta y un trabajo más profundo. Es por ello por lo que dos sesiones van a ser dedicadas al resto de conceptos, y solamente una al trabajo de la socialización.

Todas las actividades diseñadas para este programa, han sido planteadas teniendo en consideración las posibilidades y limitaciones que presentan los chicos/as de estas edades. Es por ello por lo que dedicamos el apartado 1.1.5 *Importancia del juego en el desarrollo integral del niño/a* de este proyecto, a conocer cómo es la realidad evolutiva del niño/a en el tramo específico de 6,7 y 8 años de edad.

A pesar de tratarse de dos cursos distintos (primer curso y segundo curso de Educación Primaria), el programa de intervención aplicado será el mismo en ambos, incluyendo ciertas modificaciones y ajustes en algunas actividades dirigidas al segundo curso donde, a pesar de pretender lograr los mismos objetivos, más exigencias y mayor implicación será demandada debido al mayor desarrollo cognitivo, social, motriz y afectivo-emocional del alumnado.

2.2.3 Papel del docente

El papel de docente durante el programa se ceñirá a motivar e implicar al alumnado y dirigir las actividades propuestas, suscitando diversas situaciones que den cabida a la expresión y reflexión de los propios sentimientos, al establecimiento de relaciones entre iguales, a la cooperación, socialización y comprensión de los sentimientos de los demás, así como a la resolución de conflictos.

La observación conformará la herramienta vital del docente en la evaluación del programa implementado. Gracias a ella, podrá tomar notas sobre las mejoras y limitaciones presentadas por el alumnado en el campo emocional, así como evaluar, siguiendo la rúbrica preestablecida al inicio del programa (Anexo XV), el grado de adquisición de la competencia emocional del niño/a. Esta evaluación, será sumamente fundamental, y definirá el punto de partida sobre el que el siguiente programa a implementar en el centro, deberá partir.

2.2.4 Cronograma

CRONOGRAMA DEL PROGRAMA "APRENDER A SENTIR JUGANDO"								
Sesión	Conceptos	Taller	Trimestre		Curso	Clase	Mes y día	Hora
1	Introducción al programa: Conocer las emociones básicas	Taller 1: <i>El monstruo de los colores</i>	Primer Trimestre	X	1º curso de Educación Primaria	A	15/09/2014	9:00- 9:55
						B	16/09/2014	9:00- 9:55
			Segundo Trimestre			C	17/09/2014	9:00- 9:55
					2º curso de Educación Primaria	A	18/09/2014	9:00- 9:55
			Tercer Trimestre			B	19/09/2014	9:00- 9:55
						C	22/09/2014	9:00- 9:55

CRONOGRAMA DEL PROGRAMA "APRENDER A SENTIR JUGANDO"								
Sesión	Conceptos	Taller	Trimestre		Curso	Clase	Mes y día	Hora
2	Comprender las emociones propias y las de los demás	Taller 2: <i>Quién siente qué</i>	Primer Trimestre	X	1º curso de Educación Primaria	A	13/10/2014	9:00- 9:55
						B	14/10/2014	9:00- 9:55
			Segundo Trimestre			C	15/10/2014	9:00- 9:55
				2º curso de Educación Primaria	A	16/10/2014	9:00- 9:55	
			Tercer Trimestre		B	17/10/2014	9:00- 9:55	
					C	20/10/2014	9:00- 9:55	

CRONOGRAMA DEL PROGRAMA "APRENDER A SENTIR JUGANDO"								
Sesión	Conceptos	Taller	Trimestre		Curso	Clase	Mes y día	Hora
3	Comprender las emociones propias y las de los demás	Taller 2: <i>Quién siente qué</i>	Primer Trimestre	X	1º curso de Educación Primaria	A	10/11/2014	9:00- 9:55
						B	11/11/2014	9:00- 9:55
						C	12/11/2014	9:00- 9:55
			Segundo Trimestre		2º curso de Educación Primaria	A	13/11/2014	9:00- 9:55
				B		14/11/2014	9:00- 9:55	
				C		17/11/2014	9:00- 9:55	
		Tercer Trimestre						

CRONOGRAMA DEL PROGRAMA "APRENDER A SENTIR JUGANDO"								
Sesión	Conceptos	Taller	Trimestre		Curso	Clase	Mes y día	Hora
4	Autoestima	Taller 3: <i>Me quiero mucho</i>	Primer Trimestre	X	1º curso de Educación Primaria	A	15/12/2014	9:00- 9:55
						B	16/12/2014	9:00- 9:55
			Segundo Trimestre			C	17/12/2014	9:00- 9:55
				2º curso de Educación Primaria	A	18/12/2014	9:00- 9:55	
			Tercer Trimestre		B	19/12/2014	9:00- 9:55	
					C	22/12/2014	9:00- 9:55	

CRONOGRAMA DEL PROGRAMA "APRENDER A SENTIR JUGANDO"								
Sesión	Conceptos	Taller	Trimestre		Curso	Clase	Mes y día	Hora
5	Autoestima	Taller 3: <i>Me quiero mucho</i>	Primer Trimestre	X	1º curso de Educación Primaria	A	12/01/2015	9:00- 9:55
						B	13/01/2015	9:00- 9:55
			C			14/01/2015	9:00- 9:55	
			Segundo Trimestre		2º curso de Educación Primaria	A	15/01/2015	9:00- 9:55
						B	16/01/2015	9:00- 9:55
						C	19/01/2015	9:00- 9:55
Tercer Trimestre								

CRONOGRAMA DEL PROGRAMA "APRENDER A SENTIR JUGANDO"								
Sesión	Conceptos	Taller	Trimestre		Curso	Clase	Mes y día	Hora
6	Habilidades sociales	Taller 4: <i>Cooperando resulta más fácil</i>	Primer Trimestre		1º curso de Educación Primaria	A	16/02/2015	9:00- 9:55
						B	17/02/2015	9:00- 9:55
				X		C	18/02/2015	9:00- 9:55
			Segundo Trimestre		2º curso de Educación Primaria	A	19/02/2015	9:00- 9:55
						B	20/02/2015	9:00- 9:55
						C	23/02/2015	9:00- 9:55
		Tercer Trimestre						

CRONOGRAMA DEL PROGRAMA "APRENDER A SENTIR JUGANDO"								
Sesión	Conceptos	Taller	Trimestre		Curso	Clase	Mes y día	Hora
7	Resolución de conflictos y control emocional	Taller 5: <i>Relájate, escucha y habla</i>	Primer Trimestre		1º curso de Educación Primaria	A	16/03/2015	9:00- 9:55
						B	17/03/2015	9:00- 9:55
						C	18/03/2015	9:00- 9:55
			Segundo Trimestre	X	2º curso de Educación Primaria	A	19/03/2015	9:00- 9:55
						B	20/03/2015	9:00- 9:55
						C	23/03/2015	9:00- 9:55
		Tercer Trimestre						

CRONOGRAMA DEL PROGRAMA "APRENDER A SENTIR JUGANDO"								
Sesión	Conceptos	Taller	Trimestre		Curso	Clase	Mes y día	Hora
8	Resolución de conflictos y control emocional	Taller 5: <i>Relájate, escucha y habla</i>	Primer Trimestre		1º curso de Educación Primaria	A	13/04/2015	9:00- 9:55
						B	14/04/2015	9:00- 9:55
			Segundo Trimestre			C	15/04/2015	9:00- 9:55
					2º curso de Educación Primaria	A	16/04/2015	9:00- 9:55
			Tercer Trimestre	X		B	17/04/2015	9:00- 9:55
						C	20/04/2015	9:00- 9:55

CRONOGRAMA DEL PROGRAMA "APRENDER A SENTIR JUGANDO"								
Sesión	Conceptos	Taller	Trimestre		Curso	Clase	Mes y día	Hora
9-10	¿Qué hemos aprendido?	Taller 6: <i>Conozcámonos mejor</i>	Primer Trimestre		1º curso de Educación Primaria	A	11/05/2015	14:50-16:30
						B	12/05/2015	14:50-16:30
						C	14/05/2015	14:50-16:30
			Segundo Trimestre		2º curso de Educación Primaria	A	15/05/2015	14:50-16:30
						B	18/05/2015	14:50-16:30
						C	19/05/2015	14:50-16:30
Tercer Trimestre	X							

2.3. Propuesta didáctica

Previamente a la exposición de las sesiones que conforman el marco empírico de este proyecto de investigación, queremos presentar ciertas indicaciones a tener en consideración.

Asumiendo la intervención mensual en este proyecto con cada clase, acogemos como fundamental la integración, dentro de las rutinas de la clase ordinaria, de una serie de sencillos ejercicios que ayuden al alumnado a mantenerse activo en cuanto a su desarrollo emocional. Para ello, el encargado de cada día deberá explicar ante la clase, cómo se siente y por qué, es decir, a qué situación o situaciones asocia sus sentimientos. En la clase dispondrán de un panel que pondrá, *Hoy me siento...* A su lado, se ubicará un recuadro vacío en el que el alumnado deberá pegar la imagen que mejor se adapte a sus emociones (Anexo I).

Así mismo, deberá ajustar el termómetro emocional, que también se hallará en el aula, a su temperatura emocional de ese día (Anexo II). Para ello, dispondrá de un termómetro con distintos colores (que indicarán la intensidad de la emoción), sobre los que deberá colocar el emoticono con el que mejor identifique sus emociones.

A continuación, presentamos las sesiones/talleres planteadas para este proyecto titulado: *Aprender a Sentir Jugando*.

Sesión 1- Taller 1: <i>El monstruo de los colores</i>	
Fecha concreta de ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • 1º curso de Educación Primaria, clase A: 15/09/2014 • 1º curso de Educación Primaria, clase B: 16/09/2014 • 1º curso de Educación Primaria, clase C: 17/09/2014 • 2º curso de Educación Primaria, clase A: 18/09/2014 • 2º curso de Educación Primaria, clase B: 19/09/2014 • 2º curso de Educación Primaria, clase C: 22/09/2014
Conceptos a trabajar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, miedo y calma)

<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar las emociones básicas. ▪ Poner nombre a las emociones que los niños y niñas sienten. ▪ Identificar la expresión facial que acompaña a cada emoción. ▪ Relacionar diversas emociones con las situaciones que las hayan podido originar.
<p>Procedimiento</p>	<p><i>Actividad 1:</i></p> <p>Se realizarán preguntas al alumnado sobre las emociones para conocer sus conocimientos previos sobre el tema.</p> <p>Tipos de preguntas: ¿Qué son las emociones? ¿Cuáles son? ¿Cuáles son las características de cada una? ¿Cuándo aparecen?...</p> <p>Todas sus respuestas serán recogidas con la finalidad de ser contrastadas al finalizar el proyecto.</p> <p><i>Temporalización:</i> 5 minutos (9:00-9:05)</p> <p><i>Actividad 2:</i></p> <p>Lectura en voz alta del cuento <i>El monstruo de colores</i> de Anna Llenas, el cual abarca el tema de las emociones básicas desde una perspectiva divertida, infantil, sencilla y clara.</p> <p>Se realizarán una serie de preguntas para corroborar la escucha activa, atenta y comprensiva del alumnado.</p> <p>Del mismo modo que en el cuento, también se identificarán las emociones con colores (amarillo-alegría, azul-tristeza, rojo-rabia, negro-miedo y verde-calma).</p> <p>Para ello, se tomarán 5 botes de cristal vacíos y lanas de los mismos colores que los trabajados en el cuento. En grupos de 4, deberán meter las lanas en cada bote de cristal y etiquetarlos con la emoción a la que cada color pertenece (Anexo III).</p> <p><i>Temporalización:</i> 15 minutos (9:05-9:20)</p> <p><i>Actividad 3:</i></p> <p>Tras identificar cada emoción con un color, se procederá a la identificación de cada emoción con la expresión facial que produce. Para ello se proporcionará a cada grupo una cara sin rostro. Aparte se ofrecerán diferentes tipos de ojos, narices y bocas con los que decorar el rostro desnudo, previamente dado.</p>

	<p>Atendiendo a la relación emoción/color trabajada en la actividad anterior, se mostrará al alumnado una tarjeta de color (podrá ser amarilla, azul, roja, negra o verde), que simbolice la emoción que deberán expresar con las partes de la cara ofrecidas, en el rostro desnudo. Por ejemplo, si se muestra una tarjeta negra, el alumnado deberá buscar entre los tipos de ojos, narices y bocas ofrecidos, aquellos que mejor expresen el miedo (Anexo IV).</p> <p>Tras la representación de cada emoción, en gran grupo, se procederá a corregir la actividad en voz alta. Cada grupo deberá argumentar el por qué de sus elecciones.</p> <p><i>Temporalización:</i> 15 minutos (9:20-9:35)</p> <p><i>Actividad 4:</i></p> <p>Para cerrar este bloque introductorio, se procederá a la identificación de cada emoción con las diversas situaciones donde pueden generarse.</p> <p>Para ejecutar esta actividad se llevará a cabo el juego <i>busca a tu pareja</i>. Se dará, de forma aleatoria, a cinco chicos o chicas del grupo una tarjeta con una emoción representada en cada una (alegría, tristeza, rabia, miedo y calma). Al resto, se les ofrecerá una tarjeta donde aparecerá representada una situación.</p> <p>El juego consistirá en que cada uno de los cinco chicos y chicas que tenga en la tarjeta la representación facial de una emoción, deberá buscar y encontrar a todos los compañeros/as que tengan las tarjetas con las situaciones en las que pueden desencadenar cada una de las emociones (Anexo V).</p> <p><i>Temporalización:</i> 15 minutos (9:35-9:50)</p> <p><i>Actividad 5:</i></p> <p>-Se revisarán todos los conceptos trabajados en este primer taller.</p> <p><i>Temporalización:</i> 5 minutos (9:50-9:55)</p>
Agrupamiento	<p>Gran grupo y grupos de cuatro</p> <p>La gran mayoría de las actividades serán realizadas en grupos de cuatro personas, que serán mantenidos durante todo el proyecto.</p>
Recursos	<p>Actividad 2: cuento <i>El monstruo de colores</i>, cinco botes de cristal y</p>

	<p>lanas de colores.</p> <p>Actividad 3: lámina con el rostro de una persona y sus diferentes partes (ojos, nariz y boca) y tarjetas de colores.</p> <p>Actividad 4: tarjetas con expresiones faciales y distintas situaciones.</p>
Espacio	Aula ordinaria
Evaluación	<p>Mediante la observación directa. Se tomarán notas para completar la rúbrica final al concluir el proyecto.</p> <p>Se tendrá muy en cuenta la participación activa del alumnado y su demostración, a partir de sus comportamientos y actitudes, de la interiorización de los conceptos trabajados en este proyecto.</p>
Ajustes para el 2º curso de Educación Primaria	Este primer bloque de actividades será igual en ambos cursos. Considerando que es su primer contacto con un Programa de Educación Emocional, estimamos necesario trabajar los conceptos básicos de la misma forma en ambos cursos.

Sesión 2-Taller 2: <i>Quién siente qué</i>	
Fecha concreta de ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • 1º curso de Educación Primaria, clase A: 13/10/2014 • 1º curso de Educación Primaria, clase B: 14/10/2014 • 1º curso de Educación Primaria, clase C: 15/10/2014 • 2º curso de Educación Primaria, clase A: 16/10/2014 • 2º curso de Educación Primaria, clase B: 17/10/2014 • 2º curso de Educación Primaria, clase C: 20/10/2014
Conceptos a trabajar	<p>Como ya se ha explicado en la justificación de este marco práctico, el trabajo de cada concepto ocupará dos sesiones (a excepción del taller de habilidades sociales, que solo ocupará una sesión). Ésta es la primera sesión dedicada al trabajo de los siguientes conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de las emociones propias ▪ Comprensión de las emociones de los demás
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomar conciencia de las emociones que uno siente. ▪ Identificar en uno mismo y en los demás diferentes emociones. ▪ Asociar las emociones con las diversas situaciones en las que

	pueden surgir.
Procedimiento	<p><i>Actividad 6:</i></p> <p>Se Iniciará el taller con una actividad musical. Se pondrán distintos tipos de música sobre los que el alumnado, de forma libre y autónoma, deberá realizar un dibujo que describa la música que escucha y los sentimientos que le provoca escucharla (Anexo VI). Así mismo, en cada dibujo deberá escribir el nombre de la emoción que considera que cada melodía transmite.</p> <p>Al concluir la actividad, entre todos se corregirá qué emoción se corresponde con qué canción. En caso de que algún alumno o alumna se equivocase, sería conveniente que repitiese el dibujo, dado que con todos los dibujos realizados por cada chico y chica, se va a elaborar el <i>libro de mis emociones</i>, personal e individual, que será entregado al final del programa con varias de las producciones realizadas por cada niño/a durante el desarrollo del mismo.</p> <p><i>Temporalización:</i> 25 minutos (9:00-9:25)</p> <p><i>Actividad 7:</i></p> <p>En grupos de cuatro, se va a proceder a jugar a un juego de cartas. Tres de los cuatro integrantes de cada grupo escogerá, al azar, una carta que representa una emoción. Entre los tres, y con sus tres distintas emociones representadas, deberán componer una historia que, a juicio del cuarto integrante del grupo, deberá ser evaluada como adecuada y correcta por su sentido global y coherencia (Anexo VII).</p> <p>Al azar, saldrá un grupo delante de toda la clase a exponer su historia creada.</p> <p><i>Temporalización:</i> 25 minutos (9:25-9:50)</p> <p>Dedicaremos el final de la sesión a repasar todo lo trabajado a lo largo de ésta.</p> <p><i>Temporalización:</i> 5 minutos (9:50-9:55)</p>
Agrupamiento	Individual, la clase en su conjunto y grupos de cuatro
Recursos	Actividad 6: distintos tipos de música, folios en blanco y colores.

	Actividad 7: cartas
Espacio	Aula ordinaria
Evaluación	Mediante la observación directa. Se tomarán notas para completar la rúbrica final al concluir el proyecto. Se considerará muy positivamente la relación del dibujo realizado en la actividad 6, con la emoción que cada melodía expresa. Se tendrá muy en cuenta la calidad de la historia creada en la actividad 7, y la vinculación emoción/situación establecida.
Ajustes para el 2º curso de Educación Primaria	<i>Actividad 6:</i> El alumnado, además de realizar un dibujo que describa los sentimientos que le provoca escuchar los distintos tipos de música, deberá describir, brevemente, lo que ha tratado de exponer con su dibujo (explicar la situación que representa, el objeto representado, las personas que aparecen, el paisaje...) <i>Actividad 7:</i> La historia narrada por el alumnado deberá seguir las partes propias de un cuento –introducción, nudo y desenlace-. Teniendo en consideración que ya han trabajado esta tipología textual, deberán establecer claramente cada parte.

Sesión 3-Taller 2: Quién siente qué	
Fecha concreta de ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • 1º curso de Educación Primaria, clase A: 10/11/2014 • 1º curso de Educación Primaria, clase B: 11/11/2014 • 1º curso de Educación Primaria, clase C: 12/11/2014 • 2º curso de Educación Primaria, clase A: 13/11/2014 • 2º curso de Educación Primaria, clase B: 14/11/2014 • 2º curso de Educación Primaria, clase C: 17/11/2014
Conceptos a trabajar	Segunda sesión dedicada al trabajo de los siguientes conceptos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de las emociones propias ▪ Comprensión de las emociones de los demás
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomar conciencia de que nuestros comportamientos se hallan fuertemente vinculados a las emociones que sentimos. ▪ Potenciar la empatía. ▪ Asociar las emociones con las diversas situaciones en las que pueden surgir. ▪ Identificar las emociones con la expresión facial y corporal que cada una provoca.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de trabajar en grupo, de forma cooperativa y equitativa. ▪ Ser capaz de debatir e intercambiar opiniones de manera adecuada, sin faltar ni menospreciar las de los compañeros/as.
<p>Procedimiento</p>	<p>Se dedicará el inicio de la sesión a la revisión de los conceptos trabajados en el taller anterior.</p> <p><i>Temporalización:</i> 5 minutos (9:00-9:05)</p> <p><i>Actividad 8:</i></p> <p>En primer lugar, se explicará el juego y las normas del mismo.</p> <p>Se mostrará al alumnado un video en el que aparecerán representadas varias emociones. En primer lugar, se expondrá el video al completo, sin pausas.</p> <p>A continuación, se dotará a cada grupo de cuatro alumnos/as de un pulsador (en nuestro caso un juguete que hará ruido al ser pulsado), que deberá ser accionado cuando el grupo haya llegado a un consenso sobre la emoción representada en cada parte del video (Anexo VIII).</p> <p>Cuando un grupo accione el pulsador, el video será parado y se deberá ofrecer la respuesta considerada. Si la solución ofrecida es la acertada, entre todos se analizarán los aspectos que les han llevado a darse cuenta del tipo de emoción que era.</p> <p>Contrariamente, si ofrecen una solución errónea, se reanudará el visionado del video.</p> <p>En caso de que varios grupos accionen el pulsador, por turnos, y en función de quién lo haya pulsado antes, ofrecerán sus respuestas.</p> <p>Normas:</p> <p>El grupo, en su conjunto, deberá llegar a un consenso. En caso de que responda automáticamente un participante sin haberlo consultado previamente con su grupo, quedará nominado y como penalización, deberá, al final de la actividad, simular con su cuerpo (no podrá emplear palabras), una emoción que el resto de compañeros/as deberá adivinar.</p> <p>La finalidad de este juego reside en que el alumnado tome conciencia de que nuestra expresión corporal, también es un indicador de cómo nos sentimos (por ejemplo, cuando estamos enfadados tendemos a gesticular de forma más exagerada, cuando estamos felices sonreímos, cuando estamos tristes lloramos y</p>

	<p>arrugamos el rostro...).</p> <p><i>Temporalización:</i> 30 minutos (9:05-9:35)</p> <p><i>Actividad 9:</i></p> <p>Se repartirá a cada grupo de cuatro alumnos/as un tarro repleto de papeles en los que, escritos, se hallarán los nombres de las distintas emociones. Uno de los integrantes del grupo actuará como escultor o escultura y, sobre el cuerpo y la cara de uno de sus compañeros o compañeras, esculpirá la emoción que aparece escrita en el papel que, aleatoriamente, ha escogido. Los otros dos integrantes del grupo actuarán como jueces y, además de valorar la escultura diseñada por su compañero/a, deberán adivinar de qué emoción se trata. Posteriormente, intercambiarán los papeles (Anexo IX).</p> <p><i>Temporalización:</i> 20 minutos (9:35-9:55)</p> <p>La finalidad de esta actividad, similar a la de la anterior, reside en hacer al alumnado consciente de que nuestro cuerpo y nuestro rostro, ofrecen claras señales de cómo nos sentimos.</p>
Agrupamiento	En grupos de cuatro y en parejas.
Recursos	<p>Actividad 8: video de Youtube</p> <p>Actividad 9: tarro y diversas cartulinas donde, escritas, aparecerán las diversas emociones.</p>
Espacio	Aula ordinaria
Evaluación	<p>Mediante la observación directa. Se tomarán notas para completar la rúbrica final al concluir el proyecto.</p> <p>Se tendrá muy en cuenta la participación activa del alumnado y su demostración, a partir de sus comportamientos y actitudes tanto dentro como fuera del taller, de la interiorización de los conceptos trabajados en este proyecto.</p>
Ajustes para el 2º curso de Educación Primaria	<p><i>Actividad 8:</i> Si un grupo ofrece la respuesta correcta sobre la emoción que se está representando en el video, deberá explicar al resto de sus compañeros/as (sin ayuda del docente) qué aspectos le ha hecho darse cuenta del tipo de emoción que era.</p> <p><i>Actividad 9:</i> El alumnado de 2º curso, en vez de actuar como escultor de una sola persona, deberá esculpir a dos</p>

	compañeros/as en una misma situación, interactuando. Es decir, simulando una situación en la que participan dos personas, pero sin moverse. De este modo, un individuo será el escultor, dos serán los esculpidos y un cuarto participante será el juez.
--	--

Sesión 4-Taller 3: Me quiero mucho	
Fecha concreta de ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • 1º curso de Educación Primaria, clase A: 15/12/2014 • 1º curso de Educación Primaria, clase B: 16/12/2014 • 1º curso de Educación Primaria, clase C: 17/12/2014 • 2º curso de Educación Primaria, clase A: 18/12/2014 • 2º curso de Educación Primaria, clase B: 19/12/2014 • 2º curso de Educación Primaria, clase C: 22/12/2014
Conceptos a trabajar	<p>Primera sesión dedicada al trabajo del siguiente concepto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de la autoestima
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomar conciencia de nuestras propias cualidades y virtudes. ▪ Expresar cómo nos sentimos en un momento determinado o cómo nos ha hecho sentir algo. ▪ Ser capaz de exponer y reconocer las cualidades de los demás. ▪ Identificar las emociones negativas y tornarlas en positivas.
Procedimiento	<p>Se preguntará al alumnado qué entiende por el término autoestima. En caso de desconocer su significado, se explicará el mismo.</p> <p><i>Temporalización:</i> 10 minutos (9:00-9:10)</p> <p><i>Actividad 10:</i></p> <p>Para la puesta en marcha esta actividad, será necesario disponer de una caja con un espejo en su interior. Se iniciará la actividad contando a los chicos y chicas que en el interior de la caja se encuentra la cosa más maravillosa del mundo. De forma individual y discreta, cada chico y chica se aproximará para ver qué es la cosa más maravillosa del mundo.</p> <p>Al abrir la caja, verán su reflejo y se darán cuenta de que ellos y ellas mismas son lo más maravilloso. Es fundamental que guarden el secreto del contenido de la caja hasta que, todos y cada uno de los integrantes de la clase, haya disfrutado de la experiencia.</p>

	<p>Al final deberán expresar qué y cómo se han sentido al saber que ellos son lo más maravilloso del mundo.</p> <p><i>Temporalización:</i> 15 minutos (9:10-9:25)</p> <p><i>Actividad 11:</i></p> <p>Con esta actividad se pretende que mensajes positivos sean transmitidos entre los integrantes de la clase. Para ello, todos y cada uno de los chicos y chicas de la clase deberán sentarse en forma de círculo en el aula y pasar un balón, que les será proporcionado, a la persona que quieren que les dedique un mensaje positivo, destaque una de sus cualidades o señale una situación donde haya disfrutado con su compañero/a.</p> <p>Del mismo modo, esta persona deberá volver a lanzar el balón a otra persona, y ésta a otra, y así sucesivamente, hasta que todos los integrantes de la clase hayan recibido y mandado un mensaje positivo.</p> <p><i>Temporalización:</i> 25 minutos (9:25-9:50)</p> <p>Al final de la sesión se dedicarán unos minutos al intercambio de experiencias y sensaciones sobre el taller. Así mismo, se explicará al alumnado la existencia de un buzón donde, mensualmente y de forma anónima, deberán depositar un mensaje bonito y positivo a cualquiera de sus compañeros o compañeras o, incluso a sus profesores/as. Al concluir el proyecto todos los mensajes serán leídos en gran grupo y ofrecidos a sus destinatarios. Los docentes también deberán escribir sus mensajes.</p> <p>Semanalmente se revisará el buzón con la finalidad de evitar la filtración de mensajes negativos o hirientes hacia algún compañero/a.</p> <p>Específicamente, el objetivo de esta actividad es que el alumnado, además de recapacitar sobre sus propias cualidades, reflexione sobre las de los demás. Gracias a estas reflexiones, podrá advertir que ciertas emociones negativas, como la envidia hacia los otros (por ejemplo por ser mejor en los deportes), pueden convertirse en admiración y respeto hacia la otra persona (emociones positivas).</p> <p><i>Temporalización:</i> 5 minutos (9:50-9:55)</p>
--	--

Agrupamiento	La clase en su conjunto
Recursos	Actividad 10: caja con un espejo Actividad 11: balón de plástico
Espacio	Aula ordinaria
Evaluación	Mediante la observación directa. Se tomarán notas para completar la rúbrica final al concluir el proyecto. Así mismo, se tendrá muy en cuenta la participación activa del alumnado y su demostración, a partir de sus comportamientos y actitudes tanto dentro como fuera del taller, de la interiorización de los conceptos trabajados en este proyecto.
Ajustes para el 2º curso de Educación Primaria	<i>Actividad 10:</i> no incluirá cambios. <i>Actividad 11:</i> no incluirá cambios. En ambas actividades, se exigirá al alumnado de 2º curso que muestre su dominio sobre la lengua oral y exprese sus emociones hacia el resto de compañeros/as, con argumentos coherentes y positivos.

Sesión 5-Taller 3: Me quiero mucho	
Fecha concreta de ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • 1º curso de Educación Primaria, clase A: 12/01/2015 • 1º curso de Educación Primaria, clase B: 13/01/2015 • 1º curso de Educación Primaria, clase C: 14/01/2015 • 2º curso de Educación Primaria, clase A: 15/01/2015 • 2º curso de Educación Primaria, clase B: 16/01/2015 • 2º curso de Educación Primaria, clase C: 19/01/2015
Conceptos a trabajar	Segunda sesión dedicada al trabajo del siguiente concepto: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de la autoestima
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomar conciencia de nuestras propias cualidades y virtudes. ▪ Ser capaz de exponer y reconocer las cualidades de los demás.
Procedimiento	Se dedicarán los primeros minutos del taller a recordar lo trabajado en el anterior. <i>Temporalización:</i> 5 minutos (9:00-9:05)

	<p>Actividad 12:</p> <p>Se jugará a los detectives. En gran grupo, se reunirá a todos los alumnos/as y se les explicará la actividad. Ésta consistirá en adivinar, ofreciendo detalles del aspecto físico y de las cualidades de una persona, quién es el individuo descrito. La persona que adivine a quién se está describiendo, será el siguiente en describir a otra.</p> <p>La actividad consiste en resaltar todos aquellos aspectos de la persona escogida, que le hagan único y especial, sus virtudes, cualidades, fortalezas...</p> <p><i>Temporalización:</i> 25 minutos (9:00-9:30)</p> <p>Actividad 13:</p> <p>Se entregará al alumnado una tabla titulada <i>¡Soy único/a y especial!</i></p> <p>Lo que se pretende con esta actividad es que el alumnado reflexione sobre sus propias aptitudes, cualidades, sus gustos e intereses (Anexo X). Esta tabla estará integrada también en el “<i>libro de mis emociones</i>” proporcionado al finalizar el proyecto.</p> <p><i>Temporalización:</i> 25 minutos (9:30-9:55)</p>
Agrupamiento	La clase en su conjunto e individualmente
Recursos	<p>Actividad 12: no es necesario material.</p> <p>Actividad 13: tabla “<i>soy único y especial</i>” y lapicero.</p>
Espacio	Aula ordinaria
Evaluación	<p>Mediante la observación directa. Se tomarán notas para completar la rúbrica final al concluir el proyecto.</p> <p>Así mismo, se tendrá muy en cuenta la participación activa del alumnado y su demostración, a partir de sus comportamientos y actitudes tanto dentro como fuera del taller, de la interiorización de los conceptos trabajados en este proyecto.</p>
Ajustes para el 2º curso de Educación	<p><i>Actividad 12:</i> Se pedirán descripciones más completas sobre la persona, no sólo a nivel físico, sino también a nivel personal (sus características personales, sus virtudes, aptitudes...)</p> <p><i>Actividad 13:</i> Se exigirá al alumnado de 2º curso que muestre su</p>

Primaria	dominio sobre la lengua escrita y exponga reflexiones más trabajadas y argumentadas sobre sus cualidades y fortalezas.
-----------------	--

Sesión 6-Taller 4: Cooperando resulta más fácil	
Fecha concreta de ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • 1º A curso de Educación Primaria: 16/02/2015 • 1º B curso de Educación Primaria: 17/02/2015 • 1º C curso de Educación Primaria: 18/02/2015 • 2º A curso de Educación Primaria: 19/02/2015 • 2º B curso de Educación Primaria: 20/02/2015 • 2º C curso de Educación Primaria: 23/02/2015
Conceptos a trabajar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades sociales
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Potenciar las relaciones entre los individuos que conforman el aula. ▪ Desarrollar habilidades de comunicación entre compañeros/as. ▪ Favorecer la conducta prosocial (definida como “toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista, incluyendo conducta como dar, ayudar, cooperar...”) (Garaigordobil y Fagoaga, 2006, p.65).
Procedimiento	<p><i>Actividad 14:</i></p> <p>Con la finalidad de fomentar el trabajo en grupo, cooperativo y la socialización de los chicos y chicas, se realizará una Gymkana en la escuela de juegos tradicionales. En primer lugar se dividirá, aleatoriamente, el grupo en dos: unos conformarán el grupo azul y otros el grupo verde. El equipo ganador obtendrá una recompensa que será entregada el último día del programa.</p> <p>Previamente al inicio de cada juego, se procederá a la explicación de los mismos.</p> <p>Juegos a realizar:</p> <p>1. Juego del pañuelo.</p> <p>A cada chico/a se le adjudicará un número. Dos grupos de chicas y chicos, situados a una distancia predeterminada, deberán correr a coger el pañuelo mantenido por el árbitro/a, cuando éste/a diga su número en voz alta.</p>

	<p>El que antes llegue a coger el pañuelo, gana.</p> <p>El docente será quien actúe de árbitro.</p> <p>2. Carrera de relevos.</p> <p>En primer lugar, se determinarán las posiciones de cada integrante del grupo. El juego consistirá en pasar un testigo a cada uno de los chicos/as que conforman el mismo. Hasta que la persona no haya cogido el testigo, no podrá continuar la carrera y pasárselo a la siguiente. Resultará ganador el primer grupo que alcance la línea de meta.</p> <p>3. Soka tira.</p> <p>Dos equipos enfrentados, se alinearán al final de una soga o cuerda. Este juego de fuerza y esfuerzo de grupo, consistirá en tirar y atraer al equipo contrario para que cruce la línea central, previamente establecida. El primer grupo que pase dicha línea, perderá.</p> <p><i>Temporalización:</i> 55 minutos (9:00-9:55)</p>
Agrupamiento	En grupos de 10 (en cada clase hay 20 alumnos y alumnas).
Recursos	<p>Actividad 14: necesitaremos camisetas de color azul y verde para diferenciar a los miembros de cada grupo.</p> <p>1. Juego del pañuelo: un pañuelo</p> <p>2. Carrera de relevos: relevos y pivotes para señalar la ubicación de cada miembro del grupo</p> <p>3. Soka tira: cuerda larga</p>
Espacio	Patio del centro
Evaluación	<p>Mediante la observación directa. Se tomarán notas para completar la rúbrica final al concluir el proyecto.</p> <p>Así mismo, se tendrá muy en cuenta la participación activa y cooperativa del alumnado, su capacidad de trabajar en grupo y de disfrutar con sus compañeros/as. Del mismo modo, se considerará que todos los miembros del grupo cumplen las normas, respetan a sus compañeros/as y trabajan cooperativamente. En caso de infringir las normas, esa persona o personas quedarán, automáticamente, eliminadas de la Gymkana, y en consecuencia, del premio.</p>

Ajustes para el 2º curso de Educación Primaria	<i>Actividad 14:</i> No incluirá cambios
---	--

Sesión 7-Taller 5: <i>Relájate, escucha y habla</i>	
Fecha concreta de ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • 1º curso de Educación Primaria, clase A: 16/03/2015 • 1º curso de Educación Primaria, clase B: 17/03/2015 • 1º curso de Educación Primaria, clase C: 18/03/2015 • 2º curso de Educación Primaria, clase A: 19/03/2015 • 2º curso de Educación Primaria, clase B: 20/03/2015 • 2º curso de Educación Primaria, clase C: 23/03/2015
Conceptos a trabajar	Primera sesión dedicada al trabajo de los siguientes conceptos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolución de conflictos y control emocional
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de reconocer el punto de vista de los demás. ▪ Desarrollar procedimientos adecuados y pacíficos de resolución de conflictos. ▪ Contribuir a crear un clima positivo y de cohesión de grupo en el centro.
Procedimiento	<p>Antes de comenzar este taller, se preguntará al alumnado qué entiende por el término conflicto y el término resolución de conflictos. Se recogerán las ideas previas que los chicos y chicas tengan sobre estos términos y se explicarán, correctamente, de forma oral.</p> <p><i>Temporalización:</i> 5 minutos (9:00-9:05)</p> <p>Como ya comentamos en la parte teórica de este proyecto de investigación, con resolución de conflictos no nos referimos únicamente a la resolución de problemas entre iguales, sino también a la resolución de los desafíos que se nos presentan en nuestras vidas y que muchas veces nos bloquean. Con este taller lo que pretendemos es ayudar a nuestro alumnado a responder ante las dificultades y desarrollar estrategias alternativas que les ayuden a superarlas.</p> <p>Teniendo esto en consideración, en las dos sesiones dedicadas al trabajo de este taller se entremezclará el trabajo de la resolución</p>

	<p>de conflictos a nivel interpersonal, y el desarrollo de estrategias para solventar dificultades implícitas en algunos juegos.</p> <p><i>Actividad 15:</i></p> <p>En esta actividad se jugará al teléfono estropeado. Para ello todos se sentarán en círculo en el suelo. El docente será el encargado de comenzar a transmitir la historia al chico o chica sentado a su derecha, quien a su vez, la transmitirá al otro chico/a, éste/a, también la comunicará a su compañero/a, y así sucesivamente.</p> <p>Al final se contrastará la historia iniciada y la última llegada. Al ser el docente el primero en iniciar la cadena, será también el último en recibir el mensaje. Entre todos se reflexionará sobre qué ha ocurrido en la cadena, dónde se ha roto el mensaje y sobre la necesidad de evitar intermediarios entre los chicos y chicas, dado que pueden derivar en conflictos innecesarios. Se deberá transmitir la idea de que si algo no nos ha sentado bien o no nos hemos sentido a gusto con alguien por algo en concreto, deberemos sentarnos a hablar con esa persona en particular, y solventar el problema.</p> <p><i>Temporalización:</i> 10 minutos (9:05-9:15)</p> <p><i>Actividad 16:</i></p> <p>Se tomará un conflicto que, recientemente, haya ocurrido en el aula y se contará a toda la clase en forma de cuento sin final.</p> <p>Los personajes y el ambiente donde el conflicto se ha producido, cambiarán, aunque no la problemática surgida. Se emplearán para simbolizar los personajes marionetas de dedo.</p> <p>En el momento álgido y conflictivo de la historia, se parará la narración de la misma y se pedirá ayuda a los chicos y chicas, quienes deberán ofrecer propuestas de solución para el conflicto dado. Todas ellas se apuntarán en la pizarra y, en gran grupo, se decidirá y justificará cuál es la más adecuada para resolver la situación concreta narrada.</p> <p>Al final, se explicará al alumnado que ante la aparición de un conflicto, no deben dejarse llevar por sus impulsos y emociones, sino que deben buscar soluciones alternativas y pacíficas, que satisfagan a todos los implicados en la discusión y con las que se</p>
--	---

	<p>resuelva el conflicto.</p> <p><i>Temporalización:</i> 20 minutos (9:15-9:35)</p> <p><i>Actividad 17:</i></p> <p>Se colocarán varios aros dentro de un espacio delimitado, previamente, en el patio escolar. Se conformará un lago encantado que nadie podrá pisar, ya que si alguien lo pisa, se le congelará el corazón. Sólo se podrá pisar en el interior de los aros, que simularán ser piedras que sobresalen en la superficie del lago. Si alguien se cae quedará, automáticamente, congelado y no podrá moverse hasta que otro compañero/a, con un fuerte abrazo, deshiele su corazón. El objetivo de este juego reside en que no haya participantes helados.</p> <p><i>Temporalización:</i> 20 minutos (9:35-09:55)</p>
Agrupamiento	La clase en su conjunto
Recursos	<p>Actividad 14: marionetas de dedo para contar el cuento</p> <p>Actividad 15: aros</p>
Espacio	Patio del centro
Evaluación	<p>Mediante la observación directa. Se tomarán notas para completar la rúbrica final al concluir el proyecto.</p> <p>Se tendrán en cuenta las posibles soluciones que los chicos y chicas ofrezcan para solventar el conflicto ofrecido. Todas ellas, deberán ser coherentes y positivas para todos los involucrados en el mismo.</p> <p>Así, también se valorará la utilización, por parte del alumnado, de las estrategias enseñadas en estos talleres, tanto dentro como fuera de ellos.</p>
Ajustes para el 2º curso de Educación Primaria	<p><i>Actividad 15:</i> no incluirá cambios.</p> <p><i>Actividad 16:</i> se exigirá al alumnado de 2º curso que argumente las posibles soluciones ofrecidas para el conflicto planteado, expresando los beneficios que tienen para todos los implicados en el mismo.</p> <p><i>Actividad 17:</i> no incluirá cambios de ejecución. Al finalizar la actividad, y teniendo en cuenta que o ganan o pierden todos, se preguntará al alumnado cómo se ha sentido tras jugar con todo su</p>

	grupo de compañeros/as a un juego cooperativo y no de competición.
--	--

Sesión 8-Taller 5: <i>Relájate, escucha y habla</i>	
Fecha concreta de ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • 1º curso de Educación Primaria, clase A: 13/04/2015 • 1º curso de Educación Primaria, clase B: 14/04/2015 • 1º curso de Educación Primaria, clase C: 15/04/2015 • 2º curso de Educación Primaria, clase A: 16/04/2015 • 2º curso de Educación Primaria, clase B: 17/04/2015 • 2º curso de Educación Primaria, clase C: 20/04/2015
Conceptos a trabajar	<p>Segunda sesión dedicada al trabajo de los siguientes conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolución de conflictos y control emocional
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de reconocer el punto de vista de los demás. ▪ Desarrollar procedimientos adecuados y pacíficos de resolución de conflictos. ▪ Contribuir a crear un clima positivo y de cohesión de grupo en el centro. ▪ Potenciar la empatía
Procedimiento	<p>Se dedicarán los primeros minutos del taller a recordar lo trabajado en el anterior y a contextualizar lo que se va a realizar en este.</p> <p><i>Temporalización:</i> 5 minutos (9:00-9:05)</p> <p><i>Actividad 18:</i></p> <p>En esta actividad de <i>Role Playing</i> cada grupo de cuatro chicos/as escenificará una misma situación. A cada componente del grupo se le adjudicará, aleatoriamente, un personaje en la historia. Inicialmente, deberán debatir la situación y ofrecer la solución que mejor consideran que resolverá el conflicto planteado.</p> <p>Después deberán analizar su personaje (con las características ofrecidas de cada uno) y escenificarlo.</p> <p>Finalmente, se preguntará a cada grupo la solución que ha propuesto para solventar el conflicto. Entre todos/as se analizarán las opciones planteadas por cada grupo y se decidirá cuál de todas es la más adecuada para solventarlo. Así mismo, cada integrante</p>

	<p>del grupo deberá explicar, argumentando su respuesta, cómo se ha sentido al representar su personaje.</p> <p>El grupo que haya aportado la solución más adecuada, considerada como tal por el grupo en su conjunto tras el debate, deberá escenificar la situación delante de toda la clase (ver anexo XI).</p> <p>Durante esta actividad, el docente podrá orientar la interpretación del alumnado a través de preguntas. Por ejemplo, ¿Cómo te sentirías tú si te harían eso? ¿Te gustaría? ¿Por qué no? ¿Cómo actuarías?</p> <p>Así mismo, se deberá advertir al alumnado de la posibilidad de tomar las características ofrecidas de cada personaje, como pistas para solventar el conflicto. Por ejemplo, Sergio, el niño discriminado, es muy bueno jugando al fútbol. Si Lucas, que es aficionado a dicho deporte, se enterase, es muy probable que aceptase a Sergio como amigo.</p> <p><i>Temporalización:</i> 30 minutos (9:05-9:35)</p> <p><i>Actividad 19:</i></p> <p>Se jugará al tradicional juego de las sillas pero con ciertas adaptaciones. En nuestro caso, vamos a jugar al juego de las sillas cooperativas. En forma de círculo, se ubicarán una serie de sillas (una por cada alumno/a). Se podrá música y se dejará que el alumnado vaya dando vueltas bailando alrededor de las sillas.</p> <p>Cuando la música pare, todos/as deberán subir a una silla. A continuación, se quitará una silla y se continuará el juego. De nuevo, al escuchar la música los participantes tendrán que seguir dando vueltas hasta que ésta pare. Entonces todos deberán subirse encima de las sillas, sin quedar ninguno con los pies en el suelo. Se volverá a quitar otra silla. El juego seguirá siempre la misma dinámica, aumentando su dificultad cada vez. El juego se acabará cuando la imposibilidad de subir todos/as a las sillas que quedan, se haga presente.</p> <p>Lo interesante de este juego, es que o ganan todos o pierden todos. Por ello resulta fundamental la cooperación, ayuda y compañerismo entre iguales.</p> <p><i>Temporalización:</i> 15 minutos (9:35-9:50)</p>
--	--

	<p>Al finalizar este taller, se propondrá la creación de un rincón de conflicto en el aula, donde el alumnado tendrá la posibilidad de acudir cuando se encuentre nervioso, relajarse, reflexionar sobre el conflicto ocurrido y buscar alternativas de solución.</p> <p><i>Temporalización: 5 minutos (9:50-9:55)</i></p>
Agrupamiento	La clase en su conjunto y en grupos de cuatro
Recursos	<p>Actividad 16: tarjetas que explican al alumnado la situación que deberán escenificar.</p> <p>Actividad 17: sillas y música</p>
Espacio	Aula ordinaria
Evaluación	<p>Mediante la observación directa. Se tomarán notas para completar la rúbrica final al concluir el proyecto.</p> <p>Se considerará el rigor de las argumentaciones que el alumnado ofrezca para defender su propuesta de solución del conflicto y la calidad de sus interpretaciones (que interprete adecuadamente su papel, que se tome en serio la actividad...).</p> <p>Así mismo, durante el juego, se valorará la ayuda y la cooperación que se ofrezcan los unos a los otros, porque, como hemos explicado anteriormente, ganan o pierden todos/as.</p>
Ajustes para el 2º curso de Educación Primaria	<p><i>Actividad 18:</i> En segundo curso, ni analizarán, ni hablarán juntos sobre el conflicto a resolver. Directamente, se dará a cada chico/a el personaje que deberá interpretar. Únicamente se podrá compartir el nombre del personaje que cada uno/a interpreta. Deberán dejar que la situación fluya y decidir cómo solventar el problema mientras actúan. Finalmente se recogerán todos los posibles modos de resolución del conflicto y la sensación del alumnado tras identificar un papel y ponerse en una situación distinta a la suya.</p> <p><i>Actividad 19:</i> no incluirá cambios.</p>

Sesión 9 y 10-Taller 6: Conozcámonos mejor	
Fecha concreta de ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • 1º curso de Educación Primaria, clase A: 11/05/2015 • 1º curso de Educación Primaria, clase B: 12/05/2015 • 1º curso de Educación Primaria, clase C: 14/05/2015 • 2º curso de Educación Primaria, clase A: 15/05/2015 • 2º curso de Educación Primaria, clase B: 18/05/2015 • 2º curso de Educación Primaria, clase C: 19/05/2015
Conceptos a trabajar	<p>Estas dos sesiones se van a dedicar al trabajo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender las propias emociones y las de los demás ▪ Autoestima ▪ Socialización ▪ Resolución de conflictos y control emocional
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisar todos los conceptos trabajados en los talleres anteriores. ▪ Conocer características personales de los compañeros/as de clase.
Procedimiento	<p>Este taller final abarcará dos sesiones. La primera sesión, irá destinada a la recapitulación de todos los conceptos trabajados en los talleres que han compuesto este programa de intervención lúdico. Por su parte, la segunda se dedicará a recoger las impresiones de los chicos y chicas sobre el programa implementado: cómo se han sentido, qué han aprendido, si lo han pasado bien, si han conocido a otros compañeros/as, si se han conocido un poco mejor a ellos mismos/as.... Y se contrastarán las ideas que tenían al principio (que fueron recogidas en la primera sesión), con las adquiridas al final.</p> <p><i>Actividad 20:</i></p> <p>En grupos se jugará al juego <i>“hablemos jugando”</i>. Un juego de mesa que facilita la comunicación e interacción entre iguales, al tiempo que motiva a los chicos y chicas a comunicarse y compartir sus experiencias emocionales. Se empleará el tablero original del juego, sin embargo, se diseñarán nuevas preguntas acorde a lo trabajado en estos talleres (Anexo XII).</p> <p>Existirán tres tipos de tarjetas: naranjas, verdes y amarillas. Cada niño/a dispondrá de una ficha, que moverá tantas casillas como indique el dado lanzado.</p>

	<p>Si alcanzan una casilla naranja, deberán tomar una tarjeta naranja, lo cual implicará hablar sobre sus experiencias emocionales. En las tarjetas naranjas, aparecerán expresadas distintas emociones sobre las que, basándose en sus experiencias, deberán narrar una historia personal vivida. Por ejemplo, si cogen una tarjeta donde aparece representada la felicidad, deberán narrar a sus compañeros/as una vivencia personal que asocien a dicha emoción.</p> <p>Por su parte, si cogen una tarjeta de color verde, los chicos/as deberán responder a la pregunta planteada en la misma, ofreciendo los argumentos pertinentes.</p> <p>Finalmente, si toman una tarjeta de color amarillo, el alumnado deberá dibujar o simular con su cuerpo, una situación que represente la emoción demandada en la tarjeta.</p> <p><i>Temporalización:</i> 45 minutos (14:50- 15:35)</p> <p><i>Actividad 21:</i></p> <p>En esta actividad, se procederá a abrir el buzón donde los chicos/as han depositado, semanalmente, sus mensajes sobre lo que les gusta de sus compañeros/as o destacando sus cualidades. Durante la actividad, se reflexionará sobre lo bien que nos hace sentir que nos digan cosas positivas y sentirnos valorados por los demás. Se insistirá en la importancia de mantener la costumbre de estimar lo bueno que hacen los compañeros/as y, contrariamente, sentarse a hablar y solucionar pacíficamente los problemas cuando éstos surjan.</p> <p><i>Temporalización:</i> 30 minutos (15:35-16:05)</p> <p><i>Actividad 22:</i></p> <p>En gran grupo, se recogerán las impresiones de los chicos y chicas sobre el conjunto del proyecto. Se preguntará qué han aprendido (contrastando lo que dijeron al inicio del programa y lo que saben ahora), qué es lo que más les ha gustado y qué es lo que menos del mismo, para poder mejorar el programa a implementar al año siguiente que, a pesar de ser totalmente diferente al de este año, deberá atender a los gustos e intereses del alumnado.</p> <p>Así mismo, se procederá a la entrega del <i>libro de mis emociones</i> a cada niño/a para que lo pueda llevar su casa y disponer del mismo</p>
--	--

	<p>siempre que le pueda hacer falta (ver portada y contraportada del libro en el Anexo XIII).</p> <p><i>Temporalización:</i> 15 minutos (16:05-16:20)</p> <p><i>Actividad 23:</i></p> <p>Se entregará un diploma a cada chico/a por su disposición, participación y entrega en el proyecto. A pesar de que durante la Gymkana un equipo se proclame ganador, se entregará un diploma a cada uno de los integrantes de la clase como refuerzo positivo a su trabajo y como elemento motivador que les lleve a recoger todo lo aprendido durante estas sesiones y aplicarlo a su vida cotidiana (Anexo XIV).</p> <p><i>Temporalización:</i> 10 minutos (16:20-16:30)</p>
Agrupamiento	Grupos de cuatro y todo el grupo en su conjunto
Recursos	<p>Actividad 20: juego de mesa y cartas</p> <p>Actividad 21: buzón de cartas donde se hallan todas las cartas escritas por el alumnado.</p> <p>Actividad 22: “<i>libro de mis emociones</i>”</p> <p>Actividad 23: diploma</p>
Espacio	Aula ordinaria
Evaluación	<p>Mediante la observación directa. Se tomarán notas para completar la rúbrica final al concluir el proyecto.</p> <p>Así mismo, se tendrá muy en cuenta la participación activa y cooperativa del alumnado, su capacidad de trabajar en grupo y de disfrutar con sus compañeros/as.</p> <p>La actividad número 20 se tendrá muy en cuenta para la evaluación del programa, dado que recoge la gran mayoría de los conceptos tratados en el mismo.</p>
Ajustes para el 2º curso de Educación Primaria	<p><i>Actividad 20:</i> se exigirá la demostración de un mayor nivel de competencia lingüística y expresiva en sus narraciones y argumentaciones.</p> <p><i>Actividad 21:</i> no incluirá cambios.</p> <p><i>Actividad 22:</i> no incluirá cambios.</p> <p><i>Actividad 23:</i> no incluirá cambios.</p>

2.4. Evaluación

La evaluación de este nuestro programa será continua, y tendrá en cuenta el proceso de adquisición de estrategias de control y gestión emocional por parte de nuestro alumnado. Considerando que cada intervención será realizada mensualmente, se tomarán, como evaluación, las participaciones y actitudes adoptadas por el alumnado tanto dentro de los talleres, como fuera de ellos. De hecho, se valorará muy positivamente que el alumnado aplique las estrategias aprendidas en los diversos talleres en su vida diaria en la escuela. Por ejemplo, si surge algún conflicto entre el alumnado y, en vez de discutir o acudir al docente a contarlo, el niño/a es capaz de hablar y solucionar, pacíficamente, su problema.

Concretamente, se aplicará la observación como medio de evaluación. En cada taller se tomarán notas sobre los comportamientos, actitudes y disposición del alumnado, que facilitarán la cumplimentación de la plantilla de observación inicialmente elaborada (Anexo XV).

Gracias a los resultados obtenidos de la misma, se podrá saber por un lado, el nivel de competencia emocional alcanzado por nuestro alumnado, y por otro, conocer de dónde se deberá partir en el siguiente Programa de Educación Emocional en el que este alumnado sea partícipe. En cada curso académico se integrará un Programa de Educación Emocional diferente, en el que se tratará de trabajar en profundidad aquellos conceptos no dominados por el alumnado, y adquirir otros nuevos que impliquen mayor implicación y destreza.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Tras la realización del presente trabajo acerca del juego como recurso educativo para trabajar las emociones positivas con el alumnado de Primer Ciclo de Educación Primaria, podemos destacar el gran valor del juego, no sólo como actividad que motiva y entretiene al alumnado, sino también como medio de desarrollo y fortalecimiento integral de los chicos y chicas. Entre otros aspectos porque favorece la socialización del infante, el descubrimiento y adaptación a su entorno, su capacidad para solventar problemas y su desarrollo a nivel cognitivo, creativo, social, motriz y afectivo.

Como bien vimos en la parte inicial de este trabajo, el juego resulta inherente a la infancia de los chicos/as y por tanto, fundamental, en su desarrollo evolutivo. Es por ello, por lo que en todos los ámbitos del niño/a el juego debe verse integrado, incluido, entre ellos, el educativo.

Me sentí motivada y decidí elaborar este Trabajo de Fin de Grado, dado que siempre he acogido el juego (en cualquiera de sus formas), como una herramienta vital de aprendizaje que, no sólo permite el desarrollo integral del alumnado, sino que también lo envuelve y motiva, potenciando su participación activa en su propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo, y tras mi breve experiencia en las aulas reales, pude percatarme de que esta lúdica actividad brilla por su ausencia como herramienta de aprendizaje. Fue por ello por lo que decidimos, a través de este trabajo, proyectar su valiosa concepción como elemento vital para el aprendizaje sensorial, cognitivo, afectivo, creativo y social del niño/a, al tiempo que resulta imprescindible para un desarrollo sano y feliz del mismo.

En nuestro caso particular, optamos por emplear el juego como recurso didáctico y orientarlo a la consecución de un fin: trabajar y desarrollar la Inteligencia Emocional en niños/as de Primer Ciclo de Educación Primaria (6,7 y 8 años). Viendo la gran influencia que las emociones tienen sobre nuestra forma de pensar, sentir, actuar, y relacionarnos con las otras personas, consideramos que su tratamiento en las escuelas es requisito indispensable.

La puesta en práctica de este tipo de programas requiere una previa y continua formación del profesorado. Dicha formación, orientada a la dotación de recursos y estrategias que ayuden al profesorado a controlar, gestionar y dirigir las diversas situaciones que pueden plantearse en el aula, procura, tal y como indica Lantieri (2010), capacitar a los docentes para que puedan atender, de la manera más beneficiosa para el alumnado, sus necesidades sociales y emocionales.

Por tanto, y siguiendo a Bisquerra (2009), sería conveniente establecer un Programa de Educación Emocional orientado a los docentes, tanto de Educación Infantil y Primaria, como de Secundaria, que les ayude a ser competentes en el ámbito emocional para, posteriormente, poder enseñar dicha competencia en sus aulas.

Los objetivos de un posible Programa de Formación Emocional en el profesorado podrían ser los siguientes:

- Comprender la importancia de trabajar con el alumnado la dimensión emocional debido a su gran influencia en el bienestar, a nivel personal y social, del infante.
- Reconocer, controlar y regular, tanto las emociones propias como las de los demás, en las diversas situaciones conflictivas que puedan darse en el aula.
- Aprender a relacionarse con el alumnado de forma más eficiente y satisfactoria, considerando la dimensión emocional de éste.
- Ser capaz de analizar el entorno educativo e identificar dónde se hallan las carencias y necesidades emocionales del mismo.
- Crear un Programa de Educación Emocional que considere el contexto y las necesidades emocionales del alumnado, centrado en el desarrollo de las competencias emocionales del mismo.
- Determinar los objetivos que se pretenden alcanzar con el programa.
- Diseñar o adaptar actividades y estrategias para aplicarlas de forma práctica en el programa.
- Evaluar el programa considerando los objetivos previamente establecidos y su consecución posterior. En caso opuesto, el profesorado debe ser capaz de reflexionar sobre los posibles fallos que hayan obstaculizado la consecución de sus objetivos y establecer nuevas estrategias de acción.

Resulta totalmente inviable exigir a un profesorado incompetente en el ámbito emocional (que no es capaz de conocer, gestionar, ni controlar sus propias emociones), que enseñe a sus alumnos/as a hacerlo. Por ello, desde este Trabajo de Fin de Grado queremos exponer la necesidad de formar previamente al profesorado en el trabajo de la competencia emocional, y dotarle de un sólido bagaje de herramientas y recursos que posibiliten su eficaz enseñanza.

En nuestro caso concreto, y como se ha podido apreciar a lo largo de todo el proyecto aquí presente, hemos escogido el juego como recurso educativo con el que trabajar el campo emocional. Hemos de comentar que apenas hemos encontrado juegos con los que trabajar la dimensión emocional con el alumnado, hecho que refuerza el poco valor educativo ofrecido, en la actualidad, a la actividad lúdica. Como docentes, deberíamos empezar a considerar el juego como una manera divertida, novedosa y sorprendente de aprender para los niños/as (Wenner, 2011).

Como comentamos en la parte inicial de este trabajo, muchos padres y madres creen que actúan en pro de sus hijos/as cuando, en su tiempo libre, en vez de permitirles jugar libremente, les obligan a asistir a variadas actividades extraescolares con las que creen que sus hijos/as alcanzarán un desarrollo, sobre todo académico, más competente. No obstante, y tal y como hemos tratado de exponer a lo largo de esta investigación, el juego no es ni mero entretenimiento, ni la actividad contraria al trabajo.

Con esto no pretendemos, ni mucho menos, devaluar los grandes beneficios que las actividades extraescolares aportan a los más pequeños/as. Contrariamente, lo que pretendemos es potenciar la inclusión del juego como actividad productiva que, del mismo modo que las actividades extraescolares, potencia el desarrollo físico, intelectual y social de los chicos/as.

Como educadores, debemos reformular el concepto de juego y mostrar a las familias y a los otros docentes que siguen sin valorar la productividad de la actividad lúdica, los beneficios que ésta reporta en el desarrollo evolutivo integral del infante.

Y es que imaginemos por un momento un mundo sin juego. Sería un mundo triste, aburrido, pesado... El juego nos ofrece la posibilidad de evadirnos de nuestra realidad y vivir la soñada; nos permite olvidarnos de los problemas y disfrutar.

Contrariamente a lo que muchos todavía piensan, jugar no sólo es cosa de niños/as. Los adultos también podemos y debemos jugar, aunque de un modo diferente al infantil. Debemos encontrar nuestra mayor motivación y todo aquello que nos satisface, nos aporta placer y felicidad, y darle un papel protagonista en nuestras vidas.

Una vez finalizado este proyecto, puedo concluir diciendo que todo nuestro esfuerzo ha adquirido forma. Me siento muy orgullosa del trabajo realizado con mi tutora, Elsa M. CASANOVA LAMOUTTE, a la que agradezco su disposición, ayuda, consejo y orientación. La realización de este proyecto me ha resultado realmente gratificante dado que, a pesar de la fuerte carga de trabajo que acoge, y la gran dedicación e implicación que conlleva, sin lugar a dudas, me ha permitido progresar, mejorar y crecer como maestra.

De hecho, de este proyecto de investigación me llevo grandes aprendizajes. A pesar de que durante el grado hemos tratado el tema de las emociones y del juego –aunque siempre de forma aislada- no había realizado una investigación profunda sobre ambos. Tras realizarla, mi positiva e ineludible consideración sobre estos conceptos, se halla fortalecida.

Desde el punto de vista docente, me hubiese gustado haber podido poner en práctica el proyecto en un aula real de Educación Primaria, con la finalidad de obtener resultados concluyentes sobre la propuesta planteada (aspectos a mejorar, en los que incidir, en los que dedicar menos tiempo, la obtención o no de todos los objetivos propuestos...), y sobre su eficacia y eficiencia como Programa de Educación Emocional.

Sin embargo, no dudaré en llevarlo a la práctica a lo largo de mi futuro laboral en el campo de la educación, con la finalidad de cerrar algunas de las cuestiones que hayan podido quedar abiertas en el programa.

Así mismo, consideramos que los objetivos y planteamientos sugeridos al inicio de esta investigación, se han visto abarcados y respondidos a lo largo de la misma, favoreciendo la manifestación de otros que, a continuación se indican, y que debido a

la extensión de este TFG no han podido ser solventados. Entre otras cuestiones que han podido quedar abiertas en esta investigación, señalamos las siguientes: ¿la falta de juego impide el desarrollo óptimo del niño/a? ¿Precede el juego al aprendizaje o es una mera actividad de consolidación de las habilidades que se están desarrollando? ¿Es la privación de juego la causa de aislamiento social de los chicos/as? ¿Somos los docentes competentes en el ámbito de las emociones? Tras ver los beneficios que el desarrollo emocional aporta consigo, ¿por qué no se desarrollan Programas de Educación Emocional? ¿Por qué el currículo de educación no ofrece al trabajo de la competencia emocional el valor que requiere?

A modo de conclusión, nos gustaría recoger una reflexión elaborada por Brown y Vaughan (2009), que estiman el juego como una actividad necesaria en la vida infantil y adulta. Según estos autores, debemos dejar que el juego ocupe un lugar primordial en nuestras vidas, debemos tomar lo que nos apasiona y darle el papel protagonista en ellas. Debemos disfrutar, reír, compartir, jugar y poner en práctica todo aquello que nos aporta placer, no sólo para alcanzar nuestro propio bienestar, sino también para lograr nuestra salud emocional y felicidad. De este modo, y como docentes, debemos enseñar a pensar menos, y a sentir más.

REFERENCIAS

- Adam, E.; Cela, J.; Codina, M.T.; Darder, P.; Díez de Ulzurrun, A.; Fuentes, M.; (...); Traveset, M. (2003): *Emociones y educación: Qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- Arguís, R.; Bolsas, A.P.; Hernández Paniello, S.; Salvador Monge, M.M. (2010). *Programa "AULAS FELICES". Psicología positiva en la educación*. [Disponible en (05/05/2014): <http://catedu.es/psicologiapositiva/Aulas%20felices.pdf>]
- Beatty, B.(2002). Federico Fröebel y el movimiento alemán del Jardín de Niños. *Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I y II*. [Disponible en (15/04/2014): <http://www.e-educacion.org/DEP/lecturas/sesion%202/LEC%2017%20FROEBEL.pdf>]
- Benítez, M.I. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1-11, (16). [Disponible en (17/03/2014): http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20ISABEL_BENITEZ_1.pdf]
- Bisquerra, R (coord.); Punset, E.; Mora, F.; García Navarro, E.; López-Cassà.E.; Pérez González, J.C.; Lantieri, L.; (...); Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blasco Guiral, J.L.; Bueno Ripoll, V.; Navarro Domenichelli, R.; Torregrosa Sahuquillo, D. (2002). *Educación Emocional: Propuestas para la tutoría*. [Disponible en (16/04/2014): <http://www.cece.gva.es/eva/docs/innovacion/edemocas.pdf>]
- Boix i Casas, C. (2007). *Educación para ser feliz: Una propuesta de educación emocional*. Barcelona: Ceac.
- Brown, S.; Vaughan, C. (2009). *¡A jugar!: La forma más efectiva de desarrollar el cerebro, enriquecer la imaginación y alegrar el alma*. Barcelona: Urano.
- Campos Mesa, M.C.; Castañeda Vázquez, C.; Garrido Guzmán, M.E. (2011). Una experiencia educativa: El trabajo de las emociones y sentimientos a través del aprendizaje cooperativo. *Revista Pedagógica Adal*, 31-36, 23. [Disponible en (30/04/2014): http://www.apefadal.es/pdf/rev_dig_23/rev23_pag31_36.pdf]
- Carmona López, M.; Villanueva López, C.V. (2006). *Guía práctica del juego en el niño y su adaptación en necesidades específicas*. Granada: Universidad de Granada.
- Carpena Casajuana, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 40-57, 15. [Disponible en

- (19/04/2014): <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n15-carpena-casajuana.pdf>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Recuperado el 17 de abril de 2014 del sitio Web del *Departamento de Psicología Básica* de la Universidad de Valencia, de <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
 - Crespillo Álvarez, E. (2010). El juego como actividad de enseñanza-aprendizaje. *Gibralfaro*, 1-5, 14(68).
[Disponible en (17/04/2014):
http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1663.htm]
 - Decroly, O.; Monchamp, E. (2002). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
 - Delgado Linares, I. (2011). *Juego infantil y su metodología*. Madrid: Paraninfo.
 - Díaz Ortiz, A. (2010). Teorías de las emociones. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1-9, (29). [Disponible en (15/05/2014):
http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/ALVARO_DIAZ_1.pdf]
 - Dolz, M.; Gámir, M.V. (2003). La autoestima en la educación infantil. *Revista Aula de Infantil*, 16. [Disponible en (20/04/2014): <http://www.grao.com/revistas/aula-infantil/016-hacer-musica-con-los-mas-pequenos/la-autoestima-en-la-educacion-infantil>]
 - Fernández-Abascal, E.G. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
 - Fernández-Abascal, E.G.; Jiménez Sánchez, M.P.; Martín Díaz, M.D. (2009). *Emoción y motivación: La adaptación humana*. Madrid: Centro de Estudios Tamón Arces.
 - Fernández-Berrocal, P.; Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y educación de las emociones desde el Modelo de Salovey y Mayer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63-93, 19(3). [Disponible en (23/04/2014):
http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF61Modelo_de_Mayer_Salovey_df]
 - Fernández-Berrocal, P.; Extremera Pacheco, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85-108, 66(3).
[Disponible en (12/04/2014):
http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF35estudio_felicidad.pdf]
 - Garaigordobil Landazabal, M.; Fagoaga Azumendi, J.M. (2006). *El Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: Evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: CIDE.
 - García Fernández, P. (2005). *Fundamentos teóricos del juego*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.

-
- García Velázquez, A.; Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Barcelona: Editex
 - Gelpi, P. (2011). *La inteligencia emocional: Programas de Educación Emocional en Primaria*. [Disponible en (27/03/2014): <http://expertoenpsicomotricidad.unizar.es/blog/wp-content/uploads/2014/01/LA-INTELIGENCIA-EMOCIONAL-GELPI.pdf>]
 - GROU (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
 - Herrero, J. (2012). *La inteligencia del juego*. [Disponible en (16/03/2014): <http://ojodeagua.es/files/2011/11/LA-INTELIGENCIA-DEL-JUEGO.pdf>]
 - Hervas Anguita, E. (2008). Importancia del juego en Primaria. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1-13, (3). [Disponible en (10/03/2014): http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ESTHER_HERVAS_1.pdf]
 - Hirsh-Pasek, K.; Golinkoff, RM. (2011). Por qué juego = Aprendizaje. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, 1-7. [Disponible en (10/03/2014): <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/Hirsh-Pasek-GolinkoffESPxp1.pdf>]
 - Jesper, J. (2004). *Su hijo, una persona competente. Hacia los valores básicos de la familia*. Barcelona: Herder.
 - Kail, R.V.; Cavanaugh, J.C. (2006). *Desarrollo humano: Una perspectiva del ciclo vital*. México: Cengage Learning.
 - Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar.
 - Lantieri, L. (2010) Las emociones van a la escuela. *Cerebro y Emociones*, 66-73. [Disponible en (18/05/2014): http://www.lindalantieri.org/documents/NationalGeographicarticleElthroughSEL_Spanish.pdf]
 - López Chamorro, I. (2010). El juego en la Educación Infantil y Primaria. *Autodidacta: Revista la Educación en Extremadura*, 19-37, 1(3). [Disponible en (10/03/2014): http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_3_archivos/i_l_chamorro.pdf]
 - Mairena, M.A.; García Navarro, E.; Roger, I. (2013). *¿Cómo educar las emociones en los niños?* [Disponible en (26/04/2014): <https://www.youtube.com/watch?v=2xGW5TM5Rs>]
 - Mandel, J. (2005). El estrés en los niños: qué es y cómo pueden ayudar los padres. *The Parent Letter*, 1-2, 3(6). [Disponible en (02/04/2014): http://www.aboutourkids.org/files/articles/spanish_parent_letter_feb_05.pdf]

- Martínez Criado, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro
- Martínez Díaz, E.S.; Díaz Gómez, D.A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 11-22, 10(2). [Disponible en (02/04/2014): <http://www.redalyc.org/pdf/834/83410203.pdf>]
- Mena, B.; Tort, M.P. (2001). *Autoestima y TDAH*. [Disponible en (09/04/2014): http://www.fundacionadana.org/sites/default/files/Autoestima_castella.pdf]
- Meneses Montero, M.; Monge Alvarado, M.A. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 113-124, 25(2). [Disponible en (08/05/2014): <http://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>]
- Molina Prieto, R. (2008). El juego como forma de socialización. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1-8, (14). [Disponible en (14/03/2014): http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/REMEDIOS_MOLINA_2.pdf]
- Mónica Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar*. Argentina: Novedades Educativas.
- Moreno Murcia, J.A.; Rodríguez García, P.L. (2010). *El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil*. Recuperado el 15 de marzo de 2014, del sitio Web de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, de www.um.es/univefd/juegoinf.pdf
- Moyles, J.R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata-MEC.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Victoria-Gasteiz: La llave.
- Ortega Ruiz, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: ALFAR
- Padilla Castillo, R. (2009). Desarrollo psicoevolutivo en niños de 6-12 años. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1-10, (14). [Disponible en (12/04/2014): http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/RAFAEL_PADILLA_1.pdf]
- Palmero, F.; Guerreo, C.; Gómez, C.; Carpi, A.; Gorayeb, R. (2011). Manual de las teorías emocionales y motivacionales. *Col.lecció Sapientia*, 57. [Disponible en (14/04/2014): <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/s57.pdf>]
- Pérez Alonso-Geta, P.M. (2000). *El juego en la educación social y emocional*. [Disponible en (05/04/2015): http://www.observatoriodeljuego.es/db_archivos/14_2.pdf]
- Pérez Cordero, C. (2010). La importancia del juego y los juguetes para el desarrollo integral de los niños en Educación Infantil. *Autodidacta: Revista de la Educación en*

- Extremadura*, 10-20, 1(9). [Disponible en (15/03/2014): http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_9_archivos/c_p_cordero.pdf]
- Pérez-Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.
 - Pieterse, M. (2004). *Jugar y aprender*. Barcelona: Paidós Ibérica.
 - Pugmire-stoy, M.C. (1996). *El juego espontáneo: Vehículo de aprendizaje y comunicación*. Madrid: Narcea.
 - Ramírez Espejo, P. (2009). Una maestra especial: María Montessori. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1-20, (14). [Disponible en (04/04/2014): http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/PILAR_RAMIREZ_2.pdf]
 - Redondo González, M.A. (2008). El juego infantil, su estudio y como abordarlo. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1-8, (13). [Disponible en (19/03/2014): <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/32/25.%20El%20juego,%20su%20estudio%20y%20como%20abordarlo.pdf>]
 - Renom, A. (2003). *Educación emocional: Programa para educación primaria (6-12 años)*. Barcelona: CISSPRAXIS.
 - Romero Rosales, V.; Gómez Vidal, M. (2003). *Metodología del juego*. Barcelona: Altamar.
 - Rtve (2012). *Los secretos de la creatividad [Vídeo]*. [Disponible en (16/04/2014): <http://www.rtve.es/television/20110327/todos-tenemos-capacidad-ser-creativos/420223.shtml>]
 - Salvador, E. (2012). *Arco Iris del deseo como juego dramático de Educación Emocional*. [Disponible en (05/04/2014): <http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/2012/04/7.Arco-Iris-del-Deseo-como-Juego-Dramatico-de-Educacion-Emocional.-Eduardo-Salvador.pdf>]
 - Sanz de Acedo, M.L.; Casanova, E.M. (2012). Motivación y emoción. En M.L. Sanz de Acedo (Ed.), *Psicología: Individuo y medio social* (pp. 337-382). Bilbao: Desclée de Brouwer.
 - Sanz de Acedo, M.L. (2002). Motivación y emoción. En M.L. Sanz de Acedo (Coord.), *Psicología: Mente y conducta* (5ª ed., pp. 387-489). Bilbao: DESCLÉE.
 - Segura Morales, M.; Arcas, M. (2003). *Educación emocional y los sentimientos: Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
 - Vallés Arándiga, A.; Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la Inteligencia Emocional: Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid: Eos.
 - Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México:

Crítica.

- Wenner, M. (2011). ¡A jugar! *Mente y cerebro*, 46, 39-45.
- Zapata, O. (1989). *El Aprendizaje por el Juego en la escuela primaria*. México: Pax.
- Zufiaurre, B.; Albertín, A.M. (Ed.).(2010). *Competencias integradas en infantil y Primaria*. Madrid: CCS.

REFERENCIAS: MARCO PRÁCTICO

Anexo 1

- Clipartbest, 2014 *Cara sonriente* [ilustración]. [Disponible en (06/05/2014): <http://www.clipartbest.com/small-happy-face>]
- Fbemoticons, 2013 *Cara triste* [ilustración]. [Disponible en (06/05/2014): <http://fbemoticonscodes.blogspot.com.es/2013/04/sad-face-emoticon-code-for-facebook-chat.html>]
- Motocons,2012 *Cara asustada* [ilustración]. [Disponible en (06/05/2014): <http://motocons.com/product-tag/surprised/>]
- Graphicstock, 2014 *Cara enfadada* [ilustración]. [Disponible en (06/05/2014): <http://es.graphicstock.com/stock-image/angry-smiley-face-cartoon.html>]
- Shutterstock, 2013 *Cara calmada* [ilustración]. [Disponible en (06/05/2014): <http://www.shutterstock.com/es/pic-101783353/stock-vector-meditating-emoticon.html>]

Anexo 2

- Hormigas informaticas, 2014 *Termómetro emocional* [ilustración]. [Disponible en (06/05/2014): <http://hormigasinformaticas.blogspot.com.es/2014/02/termometro-de-las-emociones.html>]
- Emoticones facebook chat, 2011 *Cara furiosa* [ilustración]. [Disponible en (06/05/2014): <http://www.emoticonesfacebookchat.com/emoticones-facebook/emoticon-facebook-enojado.html>]

Anexo 3

- Anna Llenas, 2014 *El monstruo de los colores* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://www.annallenas.com/ilustracion-editorial/Recurso1.pdf>]

Anexo 4

- Imagui, 2012 *rostro* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://www.imagui.com/a/rostro-para-completar-T5epGxXBA>]
- Imagiinary world, 2009 *ojo* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://imagiinaryworld.blogspot.com.es/2009/10/diseno-de-personajes.html>]
- Colorear dibujo, 2013 *nariz* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://coloreardibujo.com/completar-caras-con-ojos-nariz-orejas>]

- Capitantoon, 2013 *nariz* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://capitantoon.blogspot.com.es/2013/02/parte-4.html>]
- Can stock photo, 2014 *boca* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://www.canstockphoto.es/contorneado-caricatura-bocas-9601926.html>]
- Clip art logo, 2013 *boca* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): http://es.clipartlogo.com/premium/detail/outlined-cartoon-mouth-set_102995102.html]

Anexo 5

- Zazzle, 2014 *Cara sonriente* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): http://www.zazzle.es/cara_sonriente_feliz_tarjetas_postales-239392173799665178]
- La voztx, 2014 *Cara triste* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://lavoztx.com/photos/2014/mar/18/>]
- Clip art of, 2013 *Cara asustada* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://www.clipartof.com/portfolio/yayayoyo/illustration/stressed-emoticon-face-1053638.html>]
- Graphic stock, 2014 *Cara enfadada* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://es.graphicstock.com/stock-image/angry-smiley-face-cartoon.html>]
- Shutter stock, 2013 *Cara calmada* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://www.shutterstock.com/es/pic-101783353/stock-vector-meditating-emoticon.html>]

Anexo 6

- Orientación tutoría infantil, 2013 *Grupo jugando sonriente* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://orientaciontutoriainfantil.wikispaces.com/Din%C3%A1micas+de+grupo>]
- El blog de betty ross, 2012 *Música* [ilustración]. Recuperado el 06 de mayo de 2014, de <http://elblogdebettyross.blogspot.com.es/p/frases-y-reflexiones.html>
- Guia infantil, 2013 *Discusión* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://www.guiainfantil.com/educacion/comportamiento/peleon.htm>]
- Ehow, s/f *Niño enfadado* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): http://www.ehowenespanol.com/manejar-ninos-fuera-control-como_303821/]
- Cosa de peques, s/f *Niño viendo la televisión* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://www.cosasdepeques.com/cuidados-sobre-la-influencia-de-la-television-en-los-ninos.html/young-boy-watching-television>]
- Deseando ser mamá, 2014 *Felicidad* [ilustración]. [Disponible en (06/05/2014): <http://deseandosermama.wordpress.com/>]
- Experiencias de una madre, 2001 *Niño solitario* [ilustración]. [Disponible en (06/05/2014): <http://experienciasdeunamadre-lulu.blogspot.com.es/2011/04/no-se-relaciona-con-ninos.html>]
- Candela Tizinin, s/f *Jugando en el parque* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): www.candela-tizinin.com]
- Abc del bebé, 2012 *Niña asustada* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://www.abcdelbebe.com/nino/los-miedos-de-los-ninos>]

- Mis clases en casa, 2014 *Lectura* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://www.misclasesencasa.com/2012/03/26/la-lectura/>]
- De psicología, 2012 *Miedos infantiles* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://depsicologia.com/la-solucion-a-los-miedos-infantiles/>]
- Photo aki, 2003 *Niña y su abuela* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://www.photaki.es/fotos-nina-p5>]
- Arcanastu Blog, 2013 *Frustración infantil* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://arcanastu.blogspot.com.es/2013/08/padres-frustrados-ninos-agobiados.html>]
- La voz tx, 2014 *Castigos* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://lavoztx.com/news/2012/aug/13/por-que-algunos-padres-maltratan-sus-hijos/>]
- Planeta mamá, s/f *Familia unida* [ilustración]. [Disponible en (07/05/2014): <http://www.planetamama.com.ar/nota/el-humor-en-las-relaciones-familiares?page=full>]

Anexo 7

- Pz-c, 2003 *Dibujos emociones* [ilustración]. [Disponible en (08/05/2014): <http://pz-c-img.blogspot.com.es/2013/04/ninos-para-colorear.html>]

Anexo 8

- Youtube, 2012 *Las emociones en situaciones* [video]. [Disponible en (08/05/2014): <https://www.youtube.com/watch?v=vsFERoAz448>]

Anexo 9

- Cocina y recetas, 2012, *Tarro de cristal vacio* [ilustración]. [Disponible en (08/05/2014): <http://cocinayrecetas.hola.com/lacocinaperfecta/20120729/tarros-de-cristal-para-conservas/>]

Anexo 10

- Teachers pay teachers, s/f *Autoestima* [tabla]. [Disponible en (08/05/2014): <http://www.teacherspayteachers.com/Product/Self-Esteem-Activity-I-am-special-and-unique-1177746>]

Anexo 11

- 123 rf, 2014 *Niños* [ilustración]. [Disponible en (08/05/2014): http://es.123rf.com/photo_7077754_feliz-de-dibujos-animados-chica-y-chico--ilustracion-de-color.html]
- Pinta dibus ninos, 2007 *Niños* [ilustración]. [Disponible en (08/05/2014): <http://pintadibusninos.blogspot.com.es/>]

Anexo 12

- Mundito dt, 2012 *Juego de mesa* [ilustración]. [Disponible en (08/05/2014): <http://munditodt.cl/wp/2012/06/hablemos-jugando/>]

- Fotos en dibujos, 2012 *Dibujos emociones básicas* [ilustración]. [Disponible en (08/05/2014): <http://fotosendibujos.blogspot.com.es/2012/12/dibujos-con-emociones.html>]

Anexo 13

- Encabezados twitter, 2012 *Globos*[ilustración]. [Disponible en (08/05/2014): <http://www.encabezadostwitter.com/encabezado/globos.html>]

Anexo 14

- Teacher pay teachers s/f *Diploma* [ilustración]. [Disponible en (08/05/2014): <http://www.teacherspayteachers.com/Product/Graduation-clipart-freebie-705697>]

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

- Abarca, M.; Marzo, L.; Sala, J. (2002). *La educación emocional en la práctica educativa de primaria*. Bordón, 54, 4, 505-518.
- Álvarez González, M. (coord); coautores, Bisquerra, R... [et al] (2006). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis
- Albaladejo, N.; Algarra, L.D.; Amat Fernández, A.B.; Amat Galiano, M.L.; Barba, M.I.; Bellod, N.; (...); Tercero, M.P. (2011). *Cultivando las emociones: Educación Emocional de 3 a 8 años*. [Disponible en (16/04/2014): http://www.lavirtu.com/eniusing/enius4/2012/06/adjuntos_fichero_695712_f85eecff7d7e5afb.pdf]
- Delgado Domenech, B. (2013). *Psicología del desarrollo en la infancia y la adolescencia: Manual de prácticas y casos para docentes*. Alicante: Universidad de Alicante
- Feldman, J.R. (2005). *Autoestima ¿cómo desarrollarla?: Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas...* Madrid: Narcea
- Fernández-Berrocal, P.; Ramos-Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant.
- Lozano, L.; García Cueto, E.; Lozano, J.M.; Pedrosa, I.; Llanos, A. (2001). *Programa escolar de educación emocional: actividades para el alumnado en el aula*. [Disponible en (30/04/2014): <https://docs.google.com/file/d/0BwpTsZx0NUnlMTM4NWNINTEtYzlyOS00YTlyLWE2O TYtYTRhMDEzNDU4NzM5/edit?pli=1>]
- Lozano, L.; García Cueto, E.; Lozano, J.M.; Pedrosa, I.; Llanos, A. (2011). *Los trastornos afectivos en la escuela: Guía del programa escolar de desarrollo emocional*. [Disponible en (16/04/2014): http://www.educastur.es/media/publicaciones/apoyo/orientacion/2011_guia_PEDE.p]

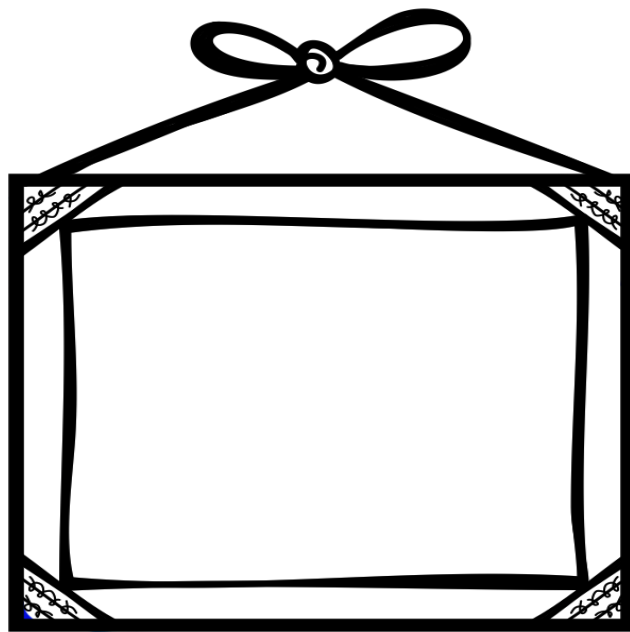
[df\]](#)

- UNICEF. (2004). *Manual para el Desarrollo Psicosocial de los niños y niñas*. [Disponible en (07/05/2014): <http://www.unicef.org/colombia/pdf/ManualDP.pdf>]
- Université de Pais- Namur. (s/f). *Juegos cooperativos para construir la paz*. [Disponible en (12/05/2013): http://projectes.escoltesiguies.cat/imatges/pujades/files/4_construir-la-paz.pdf]
- Vivas, M.; Gallego, D.; González, B. (2007). *Educar las emociones*. [Disponible en (12/05/2013): http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29662/4/libro_educar_emociones.pdf]

ANEXOS

ANEXO I

HOY ME SIENTO...



Contento



Triste



Asustado



Enfadado



Tranquilo

ANEXO I

Temporalización: 5 minutos

Instrucciones:

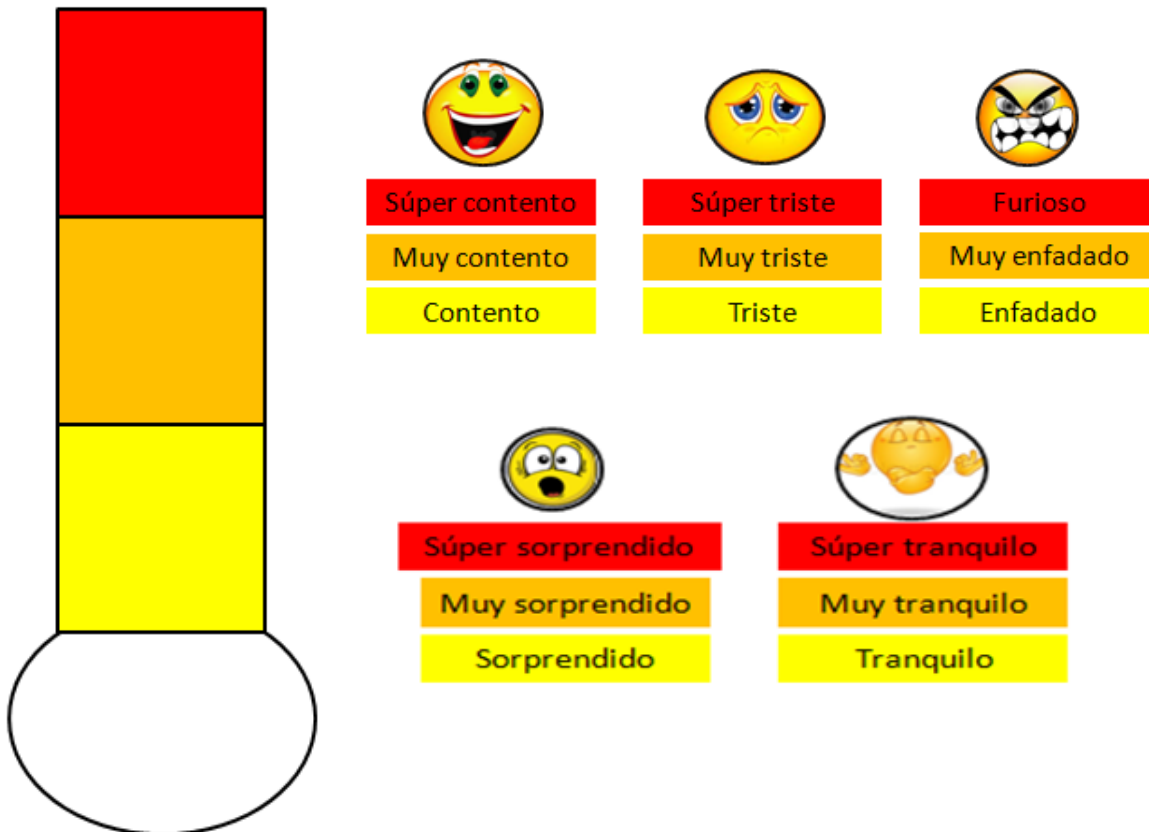
Los anexos I y II conforman las actividades que serán incluidas en las rutinas de clase, con la finalidad de mantener activo el desarrollo de la competencia emocional en el alumnado.

El encargado de cada día deberá:

- Tomar el icono que mejor represente su estado de ánimo.
- Colocarlo en el centro del recuadro.
- Explicar al resto de sus compañeros/s por qué se siente así

ANEXO II

Termómetro emocional



ANEXO II

Temporalización: 5 minutos

Instrucciones:

Del mismo modo que el anexo I, éste también forma parte de las rutinas a implementar en el aula.

El encargado de cada día deberá:

- En primer lugar, decidir cómo se siente.
- Una vez tenga claro su estado de ánimo, escoger la intensidad de su emoción.
- Ubicar cada el icono correspondiente a su emoción, en la casilla de color correspondiente a la intensidad de la misma.
- Explicar al resto de compañeros/as por qué se siente así.

ANEXO III



ANEXO III

Sesión 1-Taller 1: *El monstruo de los colores*

Actividad: 2

Fecha concreta de ejecución:

- 1º curso de Educación Primaria, clase A: 15/09/2014
- 1º curso de Educación Primaria, clase B: 16/09/2014
- 1º curso de Educación Primaria, clase C: 17/09/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase A: 18/09/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase B: 19/09/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase C: 22/09/2014

Temporalización: 15 minutos (9:05-9:20)

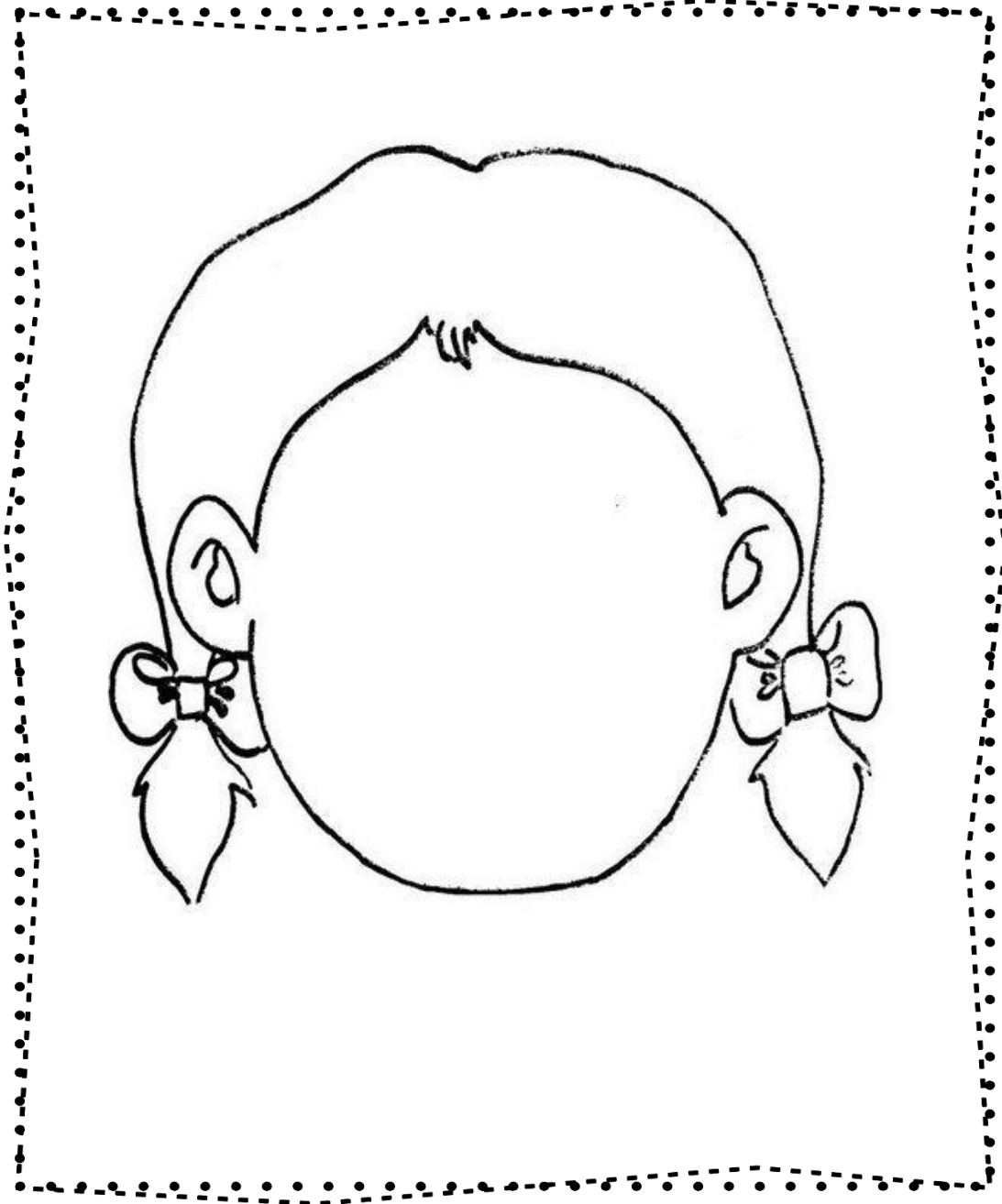
Instrucciones:

Se repartirá a cada grupo de cuatro chicos y chicas, 5 botes de cristal vacíos y 5 lanas de colores diferentes (negro, verde, azul, naranja y rojo), acorde a los colores trabajados en el cuento previamente narrado.

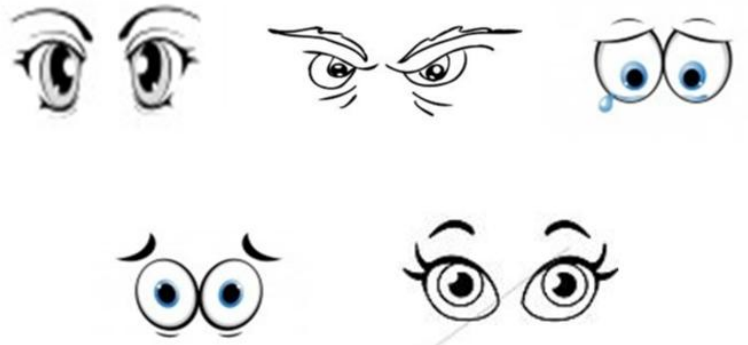
Cada grupo deberá:

- Distribuir las lanas de colores en sus respectivos botes. En función a lo trabajado en el cuento, deberán reconocer qué color pertenece con cada emoción. En caso de no recordar la relación emoción/color, el alumnado podrá ver el libro (que se ubicará en el centro de la clase), y buscar los datos que necesiten.
- Etiquetar cada bote con su emoción correspondiente.

ANEXO IV



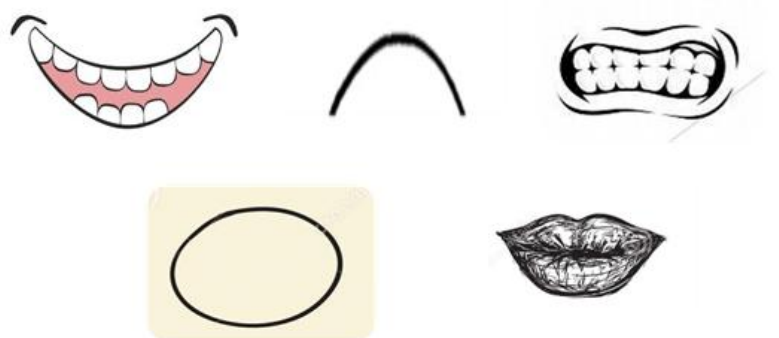
Ojos



Nariz



Sonrisa



ANEXO IV

Sesión 1-Taller 1: *El monstruo de los colores*

Actividad: 3

Fecha concreta de ejecución:

- 1º curso de Educación Primaria, clase A: 15/09/2014
- 1º curso de Educación Primaria, clase B: 16/09/2014
- 1º curso de Educación Primaria, clase C: 17/09/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase A: 18/09/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase B: 19/09/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase C: 22/09/2014

Temporalización: 15 minutos (9:20-9:35)

Instrucciones:

Se repartirá a cada grupo de cuatro chicos y chicas, una cara sin rostro. Aparte se les ofrecerá diferentes tipos de ojos, narices y bocas para que cambien y decoren el rostro desnudo, previamente dado, acorde a la emoción demandada.

- En relación a la identificación emoción/color trabajada en la actividad anterior, se mostrará al alumnado una tarjeta de color (puede ser amarilla, azul, roja, negra o verde), que simbolice la emoción que deben expresar con las partes de la cara proporcionadas, en el rostro desnudo.
- En grupo, el alumnado deberá componer el rostro vacío con los ojos, la nariz y la boca que mejor represente la emoción demandada.
- Tras la representación de cada emoción, en gran grupo, se procederá a corregir la actividad en voz alta. Cada grupo deberá argumentar el por qué de sus elecciones.

ANEXO V

**Expresiones
Faciales****Situaciones**



ANEXO V

Sesión 1-Taller 1: *El monstruo de los colores*

Actividad: 4

Fecha concreta de ejecución:

- 1º curso de Educación Primaria, clase A: 15/09/2014
- 1º curso de Educación Primaria, clase B: 16/09/2014
- 1º curso de Educación Primaria, clase C: 17/09/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase A: 18/09/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase B: 19/09/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase C: 22/09/2014

Temporalización: 15 minutos (9:35-9:50)

Instrucciones:

Para cerrar este bloque introductorio, se procederá a la identificación de cada emoción con las diversas situaciones en las que, cada una, puede generarse.

Para ello, se jugará al juego *busca a tu pareja*”.

- Se proporcionará, aleatoriamente, a cinco chicos o chicas del grupo una tarjeta con una emoción representada en cada una (alegría, tristeza, rabia, miedo y calma).
- Al resto, se les dará una tarjeta donde aparecerá representada una situación.
- El juego consistirá en que cada uno de los cinco chicos y chicas que tienen en la tarjeta la representación facial de una emoción, deberán buscar y encontrar a todos los compañeros y compañeras que tengan las tarjetas con las situaciones en las que cada emoción puede desencadenar.

ANEXO VI

Video con los distintos tipos de música:

<https://www.youtube.com/watch?v=vNygyBf6FCw>

ANEXO VI

Sesión 2-Taller 2: *Quién siente qué*

Actividad: 6

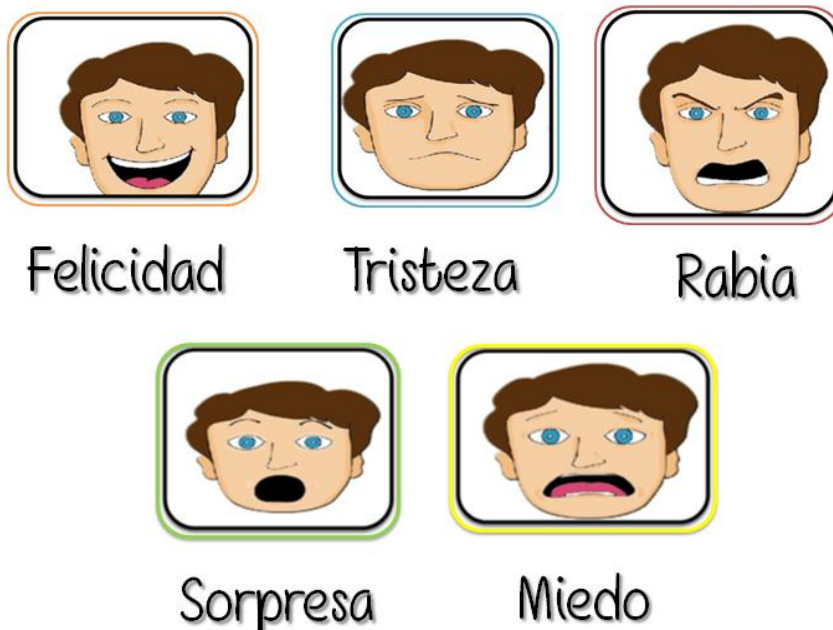
Fecha concreta de ejecución:

- 1º curso de Educación Primaria, clase A: 13/10/2014
- 1º curso de Educación Primaria, clase B: 14/10/2014
- 1º curso de Educación Primaria, clase C: 15/10/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase A: 16/10/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase B: 17/10/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase C: 20/10/2014

Temporalización: 25 minutos (9:00-9:25)

Instrucciones:

- Se pondrán distintos tipos de música.
- El alumnado deberá realizar un dibujo que describa la música que escucha y los sentimientos que le provoca escucharla.
- Así mismo, en cada dibujo el alumnado deberá escribir la emoción que considera que cada melodía transmite.
- Estos dibujos se incluirán en el *libro de mis emociones* que será entregado al finalizar este programa.

ANEXO VII**ANEXO VII****Sesión 2-Taller 2:** *Quién siente qué***Actividad:** 7**Fecha concreta de ejecución:**

- 1º curso de Educación Primaria, clase A: 13/10/2014
- 1º curso de Educación Primaria, clase B: 14/10/2014
- 1º curso de Educación Primaria, clase C: 15/10/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase A: 16/10/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase B: 17/10/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase C: 20/10/2014

Temporalización: 25 minutos (9:25-9:50)**Instrucciones:**

Se procederá a jugar a un juego de cartas. A cada grupo de alumnos/as se le proporcionará una baraja.

- En grupos de cuatro, tres de sus integrantes escogerán, al azar, una carta que represente una emoción.
- Entre los tres, y con sus tres distintas emociones representadas, deberán componer una historia que, a juicio del cuarto integrante del grupo, deberá ser evaluada como adecuada y correcta por su sentido global y coherencia
- Al azar, uno de los grupos de la clase deberá exponer su historia.

ANEXO VIII

Video que representa diversos tipos de emociones:



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=vsFERoAz448>

ANEXO VIII

Sesión 3-Taller 2: *Quién siente qué*

Actividad: 8

Fecha concreta de ejecución:

- 1º curso de Educación Primaria, clase A: 10/11/2014
- 1º curso de Educación Primaria, clase B: 11/11/2014
- 1º curso de Educación Primaria, clase C: 12/11/2014

- 2º curso de Educación Primaria, clase A: 13/11/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase B: 14/11/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase C: 17/11/2014

Temporalización: 30 minutos (9:05-9:35)

Instrucciones:

En primer lugar, se explicará el juego y las normas del mismo.

- Se mostrará al alumnado un video en el que se representan varias emociones. Inicialmente, se mostrará el video al completo, sin pausas.
- A continuación, se dotará a cada grupo de un pulsador (en nuestro caso un juguete que hará ruido cuando sea pulsado), que deberá accionar cuando el grupo haya llegado a un consenso de la emoción que representa cada parte del video.
- Cuando un grupo accione el pulsador, el video se parará y deberán ofrecer la respuesta. Si la solución es la acertada, entre todos se analizarán los aspectos que les han hecho darse cuenta del tipo de emoción que era. Contrariamente, si se equivocan, se reanudará el visionado del video.
- En caso de que varios grupos accionen el pulsador, por turnos, y en función de quién lo haya pulsado antes, ofrecerán sus respuestas.

Normas del juego:

- El grupo, en su conjunto, deberá llegar a un consenso. En caso de que responda automáticamente un participante sin haberlo consultado previamente con su grupo, quedará nominado y como penalización, deberá, al final de la actividad, simular con su cuerpo (no podrá emplear palabras), una emoción que el resto de compañeros/as deberá adivinar.

ANEXO IX



ANEXO IX

Sesión 3-Taller 2: *Quién siente qué*

Actividad: 9

Fecha concreta de ejecución:

- 1º curso de Educación Primaria, clase A: 10/11/2014
- 1º curso de Educación Primaria, clase B: 11/11/2014
- 1º curso de Educación Primaria, clase C: 12/11/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase A: 13/11/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase B: 14/11/2014
- 2º curso de Educación Primaria, clase C: 17/11/2014

Temporalización: 20 minutos (9:35-9:55)

Instrucciones:

- Se repartirá a cada grupo de cuatro alumnos/as un tarro repleto de papeles en los que, escritos, se hallarán los nombres de las distintas emociones.
- Uno de los integrantes del grupo actuará como escultor o escultora y, sobre el cuerpo y la cara de uno de sus compañeros o compañeras, esculpirá la emoción escrita en el papel que, aleatoriamente, ha escogido.

- Los otros dos integrantes del grupo actuarán como jueces y, además de valorar la escultura diseñada por su compañero/a, deberán adivinar de qué emoción se trata.

ANEXO X

¡SOY ÚNICO Y ESPECIAL!		
Un cumplido que alguien me ha hecho:	Cualidades que mi familia y amigos usan para describirme:	¿Qué hago para pasármelo bien?
Dos palabras que me describan:	<u>MI NOMBRE ES:</u>	Dos cosas que se me dan bien:
Algo bueno que haya hecho por alguien:	Algo que pocos saben de mí:	Algo que me hace reír:

ANEXO X

Sesión 5-Taller 3: *Me quiero mucho*

Actividad: 13

Fecha concreta de ejecución:

- 1º curso de Educación Primaria, clase A: 12/01/2015

- 1º curso de Educación Primaria, clase B: 13/01/2015
- 1º curso de Educación Primaria, clase C: 14/01/2015
- 2º curso de Educación Primaria, clase A: 15/01/2015
- 2º curso de Educación Primaria, clase B: 16/01/2015
- 2º curso de Educación Primaria, clase C: 19/01/2015

Temporalización: 25 minutos (9:30-9:55)

Instrucciones:

- Se repartirá a cada niño/a una tabla titulada *¡Soy único/a y especial!*, que deberá completar de forma individual.
- Lo que se pretende con esta actividad es que el alumnado reflexione sobre sus aptitudes propias, sus fortalezas, sus gustos e intereses. Esta tabla estará integrada también en el “*libro de mis emociones*” proporcionado al finalizar el proyecto.

ANEXO XI

Situación:

Estáis en el patio del colegio. Lucas está jugando con Carmen y María. Al fondo, está Sergio, el chico nuevo del cole. Sólo, como siempre, por que nadie quiere jugar con él. Cuando Lucas se va al baño, María se acerca a hablar con Sergio y le pregunta por qué está sólo y si quiere jugar con ellos. Al regresar Lucas, María y Carmen retoman su juego con él. Sergio, decidido se acerca a preguntar al grupo haber si puede jugar con ellos. Lucas se niega a jugar con el chico nuevo y reprocha a María su intento de integrar a Sergio en el grupo.

- 7 años
- Es la mejor amiga de Lucas.
- Normalmente, siempre está con ella y hace caso a todo lo que ella le dice.
- Simpática y divertida

Carmen



- 7 años
- Es el chico "malo" de la clase, muy mandón y chulo. Siempre quiere ganar, decidir a qué jugar y quién puede hacerlo o no.
- Muy popular, todos quieren ser su amigo.
- Su pasión es el fútbol.

Lucas



- 7 años
- Es una chica muy sociable. Le encanta jugar y pasarlo bien con todos sus compañeros/as.
- Le gusta conocer gente nueva y jugar a diferentes juegos.
- Todos la quieren mucho.

María



- 7 años
- Es un niño nuevo en la escuela. Lleva varias semanas en el colegio, pero todavía no tiene amigos.
- Es un chico muy bueno y responsable.
- Gran jugador de fútbol

Sergio



ANEXO XI

Sesión 8-Taller 5 *Relájate, escucha y habla*

Actividad: 18

Fecha concreta de ejecución:

- 1º curso de Educación Primaria, clase A: 13/04/2015
- 1º curso de Educación Primaria, clase B: 14/04/2015
- 1º curso de Educación Primaria, clase C: 15/04/2015
- 2º curso de Educación Primaria, clase A: 16/04/2015
- 2º curso de Educación Primaria, clase B: 17/04/2015
- 2º curso de Educación Primaria, clase C: 20/04/2015

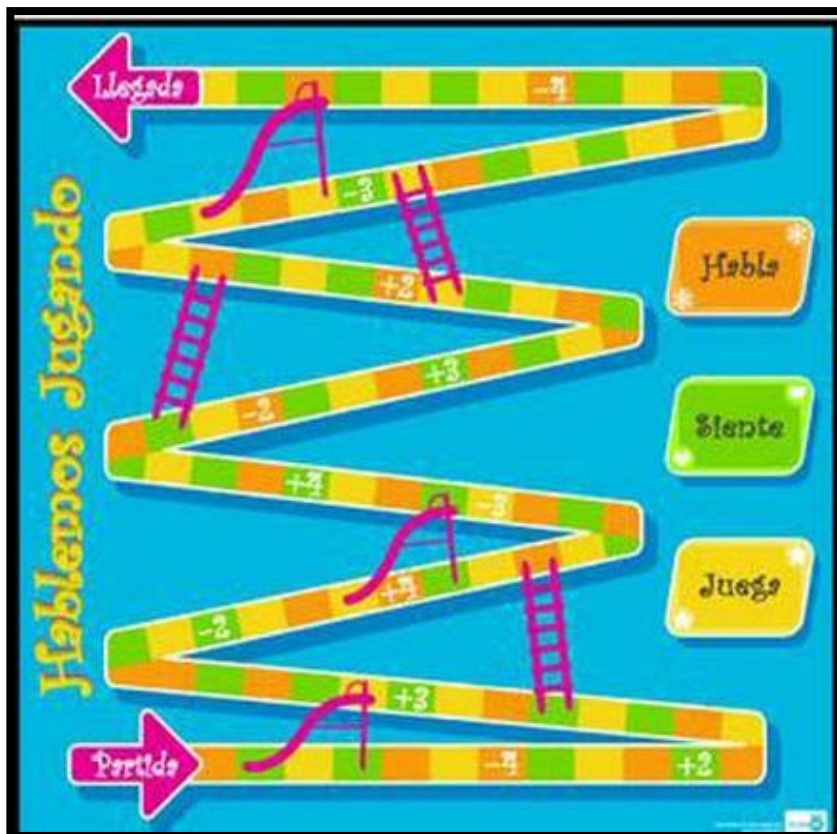
Temporalización: 30 minutos (9:05-9:35)

Instrucciones:

En esta actividad de *Role Playing* cada grupo de cuatro chicos/as escenificará una misma situación

- Se adjudicará, aleatoriamente, a cada componente del grupo un personaje en la historia.
- Cada grupo deberá debatir la situación proporcionada y ofrecer la solución que mejor consideren que resolverá el conflicto planteado.
- Posteriormente, deberán analizar su personaje (con las características ofrecidas de cada uno) y escenificarlo.
- Finalmente, se preguntará a cada grupo la solución que han propuesto para solventar el conflicto. Entre todos/as analizaremos las opciones planteadas por cada grupo y decidiremos cuál de todas es la más adecuada para solventarlo. Así mismo, cada integrante del grupo deberá explicar, argumentando su respuesta, cómo se ha sentido al representar su personaje.
- El grupo que haya aportado la solución más adecuada, considerada como tal por el grupo en su conjunto tras el debate, deberá escenificar la situación delante de toda la clase

ANEXO XII



Habla



Alegría



Rabia



Tristeza



Sorpresa



Miedo

siente

Si fueses a una isla desierta, ¿con quién irías?

Imagina tu vida dentro de 10 años, ¿cómo te ves?

Si pudieses irte a cenar con alguien, ¿con quién irías?

Si tuvieses que regalarle algo a alguien, ¿qué le regalarías?

Si pudieses ser otra persona, ¿quién serías?

Si pudieses pedir tres deseos, ¿qué pedirías?

Imagina la vida de tus sueños, ¿cómo sería?

Si fueses un animal, ¿qué animal serías?

Di dos cualidades tuyas

¿Qué harías si algún compañero/a no te dejase jugar?

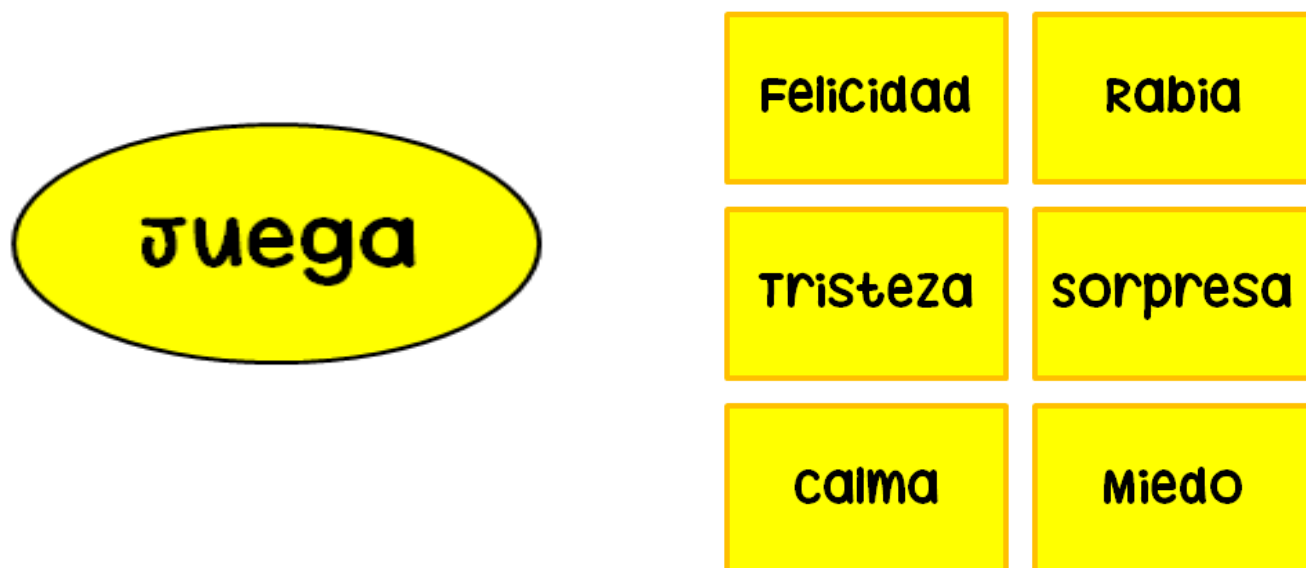
Intentan colarse en la fila para salir al patio, ¿qué harías?

Dos amigos/as tuyos comienzan a discutir en el patio, ¿qué harías?

¿Qué le dirías a un compañero/a que no te quiere dejar sus pinturas?

Si un compañero/a te insultase, ¿cómo reaccionarías?

Di algo que te moleste mucho



ANEXO XII

Sesión 9-Taller 6: *Conozcámonos mejor*

Por conformar éste el último taller del programa implementado, hemos considerado conveniente dedicar dos sesiones seguidas a su ejecución, con la finalidad de revisar todos los contenidos trabajados, poder entregarles el *libro de mis emociones* elaborado con sus producciones, y finalizar con la entrega de su diploma.

Actividad: 20

Fecha concreta de ejecución:

- 1º curso de Educación Primaria, clase A: 11/05/2015
- 1º curso de Educación Primaria, clase B: 12/05/2015
- 1º curso de Educación Primaria, clase C: 14/05/2015
- 2º curso de Educación Primaria, clase A: 15/05/2015
- 2º curso de Educación Primaria, clase B: 18/05/2015
- 2º curso de Educación Primaria, clase C: 19/05/2015

Temporalización: 45 minutos (14:50- 15:35)

Instrucciones:

En grupos jugaremos al juego "*hablemos jugando*". Un juego de mesa que facilita la comunicación e interacción entre iguales, al tiempo que motiva a los chicos y chicas a comunicarse y compartir sus experiencias emocionales. En esta actividad de *Role Playing* cada grupo de cuatro chicos/as escenificará una misma situación

- Se entregará a cada grupo de cuatro el tablero necesario para la ejecución del juego.
- Existirán tres tipos de casillas con sus correspondientes tarjetas: naranjas, verdes y amarillas. Cada niño/a dispondrá de una ficha, que moverá tantas casillas como indique el dado lanzado.
- Naranja: en cada tarjeta naranja aparecerán expresadas distintas emociones sobre las que, basándose en sus experiencias, deberán narrar una historia personal vivida.
- Verde: si cogen una tarjeta de color verde, los chicos/as deberán responder a la pregunta planteada en la misma, argumentando su respuesta.
- Amarilla: si toman una tarjeta de color amarillo, el alumnado deberá dibujar o simular con su cuerpo, una situación que represente la emoción demandada en la tarjeta.

ANEXO XIII



ANEXO XIII

Sesión 10-Taller 6: *Conozcámonos mejor*

Actividad: 22

Fecha concreta de ejecución:

- 1º curso de Educación Primaria, clase A: 11/05/2015

- 1º curso de Educación Primaria, clase B: 12/05/2015
- 1º curso de Educación Primaria, clase C: 14/05/2015
- 2º curso de Educación Primaria, clase A: 15/05/2015
- 2º curso de Educación Primaria, clase B: 18/05/2015
- 2º curso de Educación Primaria, clase C: 19/05/2015

Temporalización: 15 minutos (16:05-16:20)

Instrucciones:

Se procederá a la entrega del “*libro de mis emociones*” a cada niño/a para que lo pueda llevar su casa y disponer del mismo siempre que le pueda hacer falta. Éste estará compuesto por las actividades 6 y 11 ejecutas en el programa implementado. Este anexo XIII pertenece a la portada y contraportada del libro.

ANEXO XIV



ANEXO XIV

Sesión 10-Taller 6: *Conozcámonos mejor*

Actividad: 23

Fecha concreta de ejecución:

- 1º curso de Educación Primaria, clase A: 11/05/2015
- 1º curso de Educación Primaria, clase B: 12/05/2015
- 1º curso de Educación Primaria, clase C: 14/05/2015
- 2º curso de Educación Primaria, clase A: 15/05/2015
- 2º curso de Educación Primaria, clase B: 18/05/2015
- 2º curso de Educación Primaria, clase C: 19/05/2015

Temporalización: 10 minutos (16:20-16:30)

Instrucciones:

Se procederá a la entrega de un diploma a cada chico/a por su disposición, participación y entrega en el proyecto de Educación Emocional implementado en el centro.

ANEXO XV: Rúbrica de evaluación de nuestro programa de intervención lúdico *Aprender a sentir jugando*.

Nombre del alumno:				
Fecha:				
	ASPECTOS A EVALUAR	SI	NO	COMENTARIOS
EN GENERAL	¿Participa activamente en las actividades propuestas?			
	¿Cumple las normas establecidas?			
	¿Sigue las instrucciones ofrecidas?			
	¿Trabaja en grupo de forma cooperativa?			
	¿Respeto a sus compañeros/as?			
	¿Muestra una actitud positiva hacia el taller y hacia su aprendizaje?			
	¿Respeto el material común empleado en el programa?			

	¿Es capaz de debatir e intercambiar opiniones de manera adecuada, sin faltar y menospreciar las de los compañeros/as?			
--	---	--	--	--

ASPECTOS A EVALUAR		SI	NO	COMENTARIOS
EN RELACIÓN CON LA TEMÁTICA	¿Es capaz de identificar las emociones básicas?			
	¿Es capaz de categorizar/nombrar las emociones?			
	¿Puede identificar y expresar lo que él o ella misma siente?			
	¿Reconoce las emociones de los demás?			
	¿Puede ponerse en la piel de otro y expresar como se siente en un momento determinado?			
	¿Relaciona las emociones con la expresión facial que cada una trae consigo?			
	¿Identifica correctamente las emociones con las diversas situaciones en las que pueden surgir?			
	¿Reconoce sus virtudes y cualidades?			

EN RELACIÓN CON LA TEMÁTICA	¿Es capaz de exponer y reconocer las cualidades de los demás?			
	¿Establece relaciones sociales positivas con sus compañeros/as?			
	¿Es socialmente competente?			
	¿Reconoce y acepta puntos de vista distintos a los suyos propios?			
	¿Es una persona conflictiva?			
	¿Muestra disposición a la hora de solventar los conflictos con sus compañeros/as?			
	¿Si siente a gusto compartiendo sus experiencias?			