

PSICOLOGÍA

Laura Ripa Mezquíriz

DESARROLLO DE LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL A
TRAVÉS DEL JUEGO EN
EDUCACIÓN INFANTIL

TFG/GBL 2014



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Infantil /
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL A TRAVÉS DEL JUEGO EN
EDUCACIÓN INFANTIL***

Laura RIPA MEZQUÍRIZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Laura RIPA MEZQUÍRIZ

Título / Izenburua

DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DEL JUEGO EN EDUCACIÓN
INFANTIL

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur 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

Maria Teresa SANZ DE ACEDO BAQUEDANO

Departamento / Saila

Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia

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 Infantil 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/3854/2007, 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 Infantil*; 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 Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, 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, *Practicum*, 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/3854/2007 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/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* contribuye en la comprensión de los procesos educativos y de aprendizaje de los niños de 0 a 6 años. En algunas asignaturas de dicho módulo como por ejemplo “Desarrollo Evolutivo y Aprendizaje”, hemos tratado, aunque sea de manera incipiente, los dos conceptos fundamentales que integran el marco teórico del trabajo fin de grado, que son, la inteligencia emocional y el juego.

El módulo *didáctico y disciplinar* se refleja concretamente en la elaboración de la propuesta de actividades. Asignaturas como “Didáctica de la lengua” o “Expresión corporal” supusieron un aprendizaje ya que en ellas se pedía la elaboración de unidades didácticas. Dichos conocimientos se han podido aplicar en la realización del programa de actividades, objetivo fundamental del trabajo fin de grado, para desarrollar la inteligencia emocional del alumnado de la etapa de Educación Infantil.

Asimismo, el módulo *practicum* ha permitido enmarcar los contenidos teóricos dados en clase en un entorno educativo real. Por eso, este módulo ha posibilitado que el trabajo fin de grado que se presenta a continuación tenga una vertiente práctica, es decir, la elaboración de un programa de actividades con el objetivo de poder ser aplicado en cualquier centro educativo de Educación Infantil.

Nota: A lo largo de todo el texto, siempre que se usan los términos genéricos niño, maestro, etc. Se quiere hacer referencia a ambos sexos

Resumen

Las emociones condicionan nuestra vida y nos influyen en numerosas ocasiones ya sea a la hora de tomar decisiones, de relacionarnos con los demás o de dirigir nuestro pensamiento. Por ello se hace necesario el desarrollo de una serie de habilidades que nos permitan gestionar de manera adecuada nuestras emociones desde la infancia. El objetivo primordial del presente trabajo es elaborar un programa de actividades orientadas a desarrollar la inteligencia emocional, a través del juego, en niños de Educación Infantil. Dichas actividades se basan en el modelo de inteligencia emocional formulado por Mayer y Salovey (1997) en el que se distinguen cuatro habilidades necesarias para poder ser emocionalmente inteligentes: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Adquirir habilidades emocionales se convierte así en un aprendizaje esencial que nos resultará útil a lo largo de toda nuestra vida.

Palabras clave: Inteligencia Emocional; Juego; Educación Infantil; Metodología; Habilidades emocionales.

Abstract

Emotions determine our lives and influence us on numerous occasions either when making decisions, relating to others or to direct our thinking. Therefore it is necessary developing a range of skills that allow us to properly manage our emotions since childhood. The primordial objective of this work is to develop a program aimed at developing emotional intelligence through play in preschool children activities. These activities are based on the model of emotional intelligence developed by Salovey and Mayer (1997) in which four skills to be able to be emotionally intelligent are distinguished: perception, facilitation, understanding and emotional regulation. Acquiring emotional skills thus becomes an essential learning that will be useful to us throughout our lives.

Keywords: Emotional Intelligence; Play; Pre-school education; Methodology; Emotional abilities.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. MARCO TEÓRICO	3
1.1. Inteligencia emocional.....	3
1. 1. 1. <i>Antecedentes del concepto de inteligencia</i>	3
1. 1. 2. <i>Concepto de Inteligencia emocional</i>	8
1. 1. 3. <i>Modelos teóricos sobre inteligencia emocional</i>	9
1. 1. 3. 1. Modelos de habilidad.....	10
1. 1. 3. 2. <i>Modelos mixtos</i>	12
1. 1. 4. <i>A modo de conclusión</i>	18
1.2. El juego infantil: Fundamentación e implicaciones docentes.....	20
1. 2. 1. <i>Teorías del juego</i>	20
1. 2. 2. <i>Juego y desarrollo</i>	24
1. 2. 3. <i>Tipos de juego</i>	27
1. 2. 4. <i>El juego como eje metodológico de la intervención en 0 – 6 años</i>	30
2. PROPÓSITO DEL ESTUDIO	32
3. PROGRAMA DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	33
3. 1. Contextualización del programa.....	33
3. 2. Objetivos del programa.....	34
3. 3. Contenidos del programa.....	35
3. 4. Metodología del programa.....	36
3. 5. Actividades del programa.....	38
3.6. Evaluación.....	48
CONCLUSIONES	49
REFERENCIAS	51
ANEXOS	56
ANEXO I.....	58
ANEXO II.....	59
ANEXO III.....	61
ANEXO IV.....	62
ANEXO V.....	64

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Tipo de juego y estructuras del pensamiento en Piaget	25
Cuadro 2. Título de las actividades del programa junto con las habilidades emocionales del modelo de Mayer y Salovey (1997)	37

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983)	5
Figura 2. Modelo explicativo del efecto de la IE sobre el rendimiento académico	19
Figura 3. Niveles de desarrollo del juego según Elkonin (1980)	27
Figura 4. Bloques de contenido trabajados en el programa de actividades	35
Figura 5. Plantilla de observación de las actividades	48

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983)	6
Tabla 2. Teoría triárquica de inteligencia de Robert Sternberg (1990)	7
Tabla 3. Modelos teóricos sobre la inteligencia	10
Tabla 4. Modelo de competencia de Goleman (1999)	13
Tabla 5. Modelo de competencia socio-emocional de Bar-On (1997)	15
Tabla 6. Habilidades emocionales del modelo de Mayer y Salovey (1997) y sus correspondientes objetivos generales	34

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consta de dos grandes partes diferenciadas. La primera parte está constituida por un marco teórico centrado en dos grandes conceptos: inteligencia emocional y juego. La segunda parte consiste en la presentación de un programa de actividades mediante las cuales se pretenden trabajar contenidos emocionales.

Respecto al marco teórico, en primer lugar, contextualizamos el concepto de inteligencia emocional, seguimos con su definición y, a continuación, abordamos los distintos modelos teóricos propuestos en torno a dicho término. El segundo concepto desarrollado dentro de este apartado es el juego. Se comienza con un análisis de las distintas teorías formuladas acerca de dicho concepto y seguidamente se relaciona con el desarrollo evolutivo del niño. Continuamos con la tipología del mismo para terminar exponiendo brevemente la importancia que tiene como metodología a llevar a cabo en el aula.

A continuación, se expone el propósito fundamental del estudio, el cual, consiste en la elaboración de un programa de actividades dirigidas a desarrollar la inteligencia emocional a través del juego. Dichas actividades siguen el modelo teórico de habilidades (percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional) formulado por Mayer y Salovey (1997).

Seguidamente, se presenta dicho programa de actividades. Empezamos con la contextualización del mismo para seguir con la formulación de una serie de objetivos a conseguir. Continuamos con la exposición de los contenidos a trabajar, la metodología utilizada y, finalmente, se exponen las actividades diseñadas y su correspondiente evaluación.

Por último se exponen las conclusiones derivadas tras la elaboración de este estudio.

Desde el ámbito educativo es posible la elaboración de programas que trabajen contenidos emocionales. Por eso, todos los centros escolares deberían contar con un plan para el desarrollo de habilidades emocionales dentro de su programación anual. Disponer de un buen nivel en inteligencia emocional permite a las personas ser más felices, estables y capaces de relacionarse con los demás de manera eficaz así como comportarse de forma adecuada ante ellos. En la escuela se enseña a los niños

contenidos académicos y se les prepara para un futuro incierto ya que nos encontramos en una sociedad altamente cambiante. Por ello, los niños necesitan una serie de herramientas que les ayuden a enfrentarse a estas situaciones novedosas

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Inteligencia emocional

1. 1. 1. Antecedentes del concepto de inteligencia

El concepto de inteligencia ha sido estudiado durante varios años dando lugar a distintas teorías y concepciones. Por todos es sabido que el ser una persona inteligente está altamente valorado en nuestra sociedad, sin embargo, ¿qué significa decir que una persona es inteligente?

Tradicionalmente, se ha tomado como referente los test de inteligencia para determinar como tal a una persona, es decir, solamente se tenían en cuenta aspectos cognitivos. Este tipo de pensamiento acerca de la inteligencia se corresponde con la concepción clásica en la que se otorga solamente relevancia al área de las matemáticas y del lenguaje. No se tenía en cuenta el impacto que las emociones juegan en el desempeño de una persona, tanto a nivel intelectual como a nivel social; sin embargo, en los últimos años esta cuestión ha cambiado. Muchos casos se han dado en los que personas con un alto nivel de cociente intelectual (CI) no han logrado alcanzar el éxito que se esperaba de ellos y, en cambio, otras con menor nivel han ocupado puestos superiores o tienen una vida más plena y feliz. Se pone así de manifiesto que la inteligencia académica, tan valorada a lo largo de todos estos años atrás, no es suficiente y que se necesita de otro tipo de habilidades que la complementen. Estas habilidades hacen referencia al mundo de las emociones que tan presentes están en nuestra vida a la cual condicionan inexorablemente. Es aquí cuando surge el concepto de inteligencia emocional (IE) y los primeros debates sobre la existencia de una relación entre el pensamiento y las emociones.

Para entender bien el concepto de inteligencia, debemos realizar un breve recorrido sobre las distintas teorías que algunos de los psicólogos más relevantes han propuesto.

La génesis de la inteligencia ha suscitado varios debates. En sus comienzos, autores como Galton (1869) defendían que la inteligencia era un aspecto hereditario y que el medio no tenía influencia sobre ella. Realizaba la medición de la inteligencia en base a características físicas y sensoriales. Cattell (1971) estableció dos tipos de inteligencia

diferenciadas: la inteligencia fluida que permite adaptarnos a situaciones nuevas y la inteligencia cristalizada la cual se compone de los conocimientos resultantes del aprendizaje. Otros autores también realizaron clasificaciones de la inteligencia, como Binet y Simon (1908) los cuales distinguieron entre inteligencia ideativa e inteligencia instintiva. La primera se relaciona con aspectos cognitivos, y la segunda, tal y como su propio nombre indica, está dirigida por los instintos y percepciones.

Es años más tarde, cuando con Thorndike (1920), el concepto de inteligencia emocional se va haciendo más visible. Este autor aboga por la existencia de más de una inteligencia. En primer lugar, distingue la inteligencia abstracta como la capacidad para manejar ideas, en segundo lugar, la inteligencia mecánica para manejar objetos y por último la inteligencia social que es la habilidad para tratar con seres humanos. De esta manera, se comienza a dar importancia al aspecto emocional dentro de la inteligencia.

El psicólogo Wechsler (1944) diseñó sus conocidas escalas de medición de la inteligencia. Se trata de una serie de preguntas a través de las cuales se miden competencias tales como la comprensión, el vocabulario, la aritmética, etc. Sin embargo, una mala puntuación en estos test puede suponer conducir a la persona al fracaso, a que el resto de personas no la valoren de igual manera o a que su autoestima se vea afectada. Wechsler considera la inteligencia como la “capacidad de una persona para actuar con una finalidad, para pensar racionalmente y desenvolverse con eficacia dentro de su ambiente” (Wechsler, 1944, p.3).

Más tarde, aparece Gardner (1983) con su teoría de las inteligencias múltiples y Sternberg (1990) con la teoría triárquica de la inteligencia.

Para Gardner “la competencia intelectual debe dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas permitiendo al individuo resolver problemas genuinos o las dificultades que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo” (Gardner, 1983, p. 78).

Gardner (1983) se aleja del concepto clásico de inteligencia medida a través de diversos test. Distingue varios tipos de inteligencia de distinta naturaleza que requieren de una educación personalizada la cual permita potenciar cada una de estas

distintas habilidades. Este autor afirma que estas inteligencias “son independientes entre sí y que los individuos y culturas pueden amoldar y combinar en una multiplicidad de maneras adaptativas” (Gardner, 1983, p. 23). En la figura 1 se muestran las siete inteligencias distinguidas por Gardner.



Figura 1. Inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983)

Estos tipos de inteligencias propuestos por Gardner (1983), señalan que la inteligencia no es una facultad única y que una misma persona puede ser inteligente en varios ámbitos. Esta teoría sobre las inteligencias múltiples se suma a una nueva visión sobre la enseñanza en la que el cociente intelectual no es lo único que prima. Tradicionalmente aquel alumno que no era bueno en matemáticas o lenguaje era obviado del sistema educativo por lo que se abre así un abanico de oportunidades a aquellos alumnos que son buenos en el deporte, la música, la plástica, etc. De esta manera no convertimos la escuela en una fábrica que produce productos iguales sino que se respetan las diferentes capacidades individuales. En la tabla 1 se enumeran las inteligencias descritas por Gardner (1983) y se describen sus respectivas habilidades.

Tabla 1. Inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983)

Inteligencia lógico-matemática	Resolución de problemas matemáticos y de lógica, es decir, manejar el uso de los números. Propia en ingenieros o matemáticos.
Inteligencia lingüística	Comprensión y elaboración de textos. Es la habilidad en el manejo de las letras. Propia de poetas o periodistas.
Inteligencia espacial	Capacidad de orientarse, imaginar y pensar en tres dimensiones. Propia en pilotos o escultores.
Inteligencia corporal - cinestésica	Control corporal en la ejecución de movimientos. Propia en deportistas o cirujanos.
Inteligencia musical	Manejo de las formas musicales. Propia en músicos.
Inteligencia interpersonal	Comprensión de los estados de ánimo de los otros. Propia en maestros o vendedores.
Inteligencia intrapersonal	Comprensión de los estados de ánimo propios. Propia en psicólogos o religiosos.

Originalmente, Gardner (1983) distinguió estas siete inteligencias y, posteriormente, se han llegado a añadir la inteligencia naturalista, la cual supone el tener aprecio por los elementos de la naturaleza y que es propia de biólogos; y la inteligencia existencial que implica la curiosidad por cuestiones filosóficas y es propia de filósofos. La inteligencia interpersonal e intrapersonal se relacionan con la llamada inteligencia emocional, por lo que Gardner se consolida así como el principal precedente de este constructo.

Sternberg (1990) propone también una teoría sobre la inteligencia en la que diferencia tres tipos diferentes. Cada tipo de inteligencia se asocia a su vez con una serie de subhabilidades. A continuación se muestra la tabla 2 con la intención de clarificar esta teoría para posteriormente proceder a su explicación.

Tabla 2. Teoría triárquica de inteligencia de Robert Sternberg (1990)

Inteligencia analítica	Inteligencia ideativa	Inteligencia práctica
Metacomponentes	Novedad	Adaptación
Componentes de realización	Automatización	Conformación
Componentes de adquisición de conocimiento		Selección

La inteligencia analítica o subteoría componencial permite analizar, evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones. Esta inteligencia está basada en tres tipos de componentes. En primer lugar encontramos los metacomponentes, que son los procesos mediante los cuales tomamos decisiones y resolvemos problemas; después tenemos los componentes de rendimiento los cuales llevan a cabo las acciones dictadas por los metacomponentes y por último, los componentes de adquisición de conocimiento mediante los que se obtiene nueva información.

La inteligencia ideativa, también denominada subteoría experiencial, conlleva la creación de nuevas ideas para resolver problemas y se relaciona con el pensamiento creativo. Sternberg (1990) distingue dentro de este tipo de inteligencia dos tipos de situaciones: de novedad que, como su propio nombre indica, son situaciones que no se han vivido con anterioridad donde el individuo encuentra maneras de resolverlas y situaciones automatizadas las cuales son ejecutadas mecánicamente y que pueden ser realizadas en paralelo a otras.

La inteligencia práctica, también denominada subteoría contextual se refiere a la capacidad con la que una persona logra adaptarse al medio en el que vive de manera eficaz. Este tipo de individuos logra solucionar problemas cotidianos y suelen alcanzar el éxito en sus vidas. Esta subteoría implica procesos de adaptación, conformación y selección. La adaptación alude al cambio que una persona realiza para ajustarse a las circunstancias del entorno; la conformación implica modificar el ambiente en función de las necesidades que la persona manifieste y la selección supone el cambio a un contexto mejor.

Según el autor, esta teoría triárquica:

Intenta especificar los puntos de inteligencia humana y cómo operan dichos puntos o elementos al generar un comportamiento inteligente. Es una teoría sobre los individuos y sobre las relaciones que tienen con sus mundos interiores, con sus mundos externos y sus experiencias como mediadores de los mundos internos y externos del individuo (Sternberg, 1990, p.337).

1. 1. 2. Concepto de Inteligencia emocional

Gardner ya realiza un acercamiento al término de Inteligencia Emocional cuando, entre las inteligencias que describe, señala la interpersonal e intrapersonal. Sin embargo, son Salovey y Mayer (1990) los que acuñan el término por primera vez ya que parten de la idea de que nuestra parte emocional facilita el pensamiento. Definen así en un primer momento el término de inteligencia emocional como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

Estos autores reformularon esta definición años más tarde, y vuelven a definir la inteligencia emocional como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones; asimilar las emociones en el pensamiento, comprender y razonar mediante las emociones y regular las emociones propias y ajenas” (Mayer, Salovey, y Caruso, 2000, p.396).

Estos autores entienden este tipo de inteligencia como un manejo de las emociones tanto ajenas como propias, yendo así más allá que la inteligencia social descrita por Thorndike (1920) en la que solamente se contemplaba la habilidad para interactuar con los demás.

El autor que verdaderamente puso en alza este término es Goleman (1995) con la publicación de su libro *Emotional Intelligence*. Este autor defiende que no solamente los aspectos cognitivos influyen en el buen hacer de una persona a lo largo de su vida, sino que existe otro tipo de inteligencia que nos proporciona habilidades muy positivas

en cuanto al manejo de nuestras emociones. Respecto a este término, el autor comenta en su libro que es el “conjunto de habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo” (Goleman, 1995, p. 13). Goleman muestra un gran interés por la influencia que las emociones tienen en nuestra vida y las repercusiones que una mala educación emocional puede producir a corto y a largo plazo. No podemos evitar sentir emociones ya que “todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución” (Goleman, 1995, p. 25). Sin embargo sí está en nuestra mano el poder manejarlas.

El concepto de inteligencia emocional surge cuando el mundo de las emociones cobra relevancia puesto que se reconoce su relación e influencia en el mundo cognitivo. El hecho de poseer un alto cociente intelectual no es garantía de triunfo en la vida. Son muchas las entidades que contratan a empleados por su alto nivel de estudios pero luego resultan no ser tan valiosas para el puesto como se esperaba, en palabras rápidas “las emociones descontroladas pueden convertir en estúpida a la gente más inteligente” (Goleman, 1999, p.44).

Las personas que poseen un alto nivel de inteligencia emocional obtienen una serie de beneficios tales como una mejor salud tanto física como mental, autoestima más elevada, mayor optimismo, menor tendencia a la agresividad y menor número de conflictos con los demás por saber manejar mejor las situaciones o los propios sentimientos y emociones.

1. 1. 3. Modelos teóricos sobre inteligencia emocional

En torno al constructo de inteligencia emocional se distinguen tres líneas de actuación:

1. Modelos teóricos
2. Medidas de evaluación
3. Capacidad predictiva y relación con otras variables.

En este trabajo, nos centraremos en la primera línea, es decir, la referida a los modelos teóricos que describen los componentes de la inteligencia.

Son varios los autores que han formulado diferentes modelos que hablan sobre el concepto de inteligencia emocional, los cuales, se pueden clasificar principalmente en modelos de habilidad y modelos mixtos. Los modelos de habilidad establecen una serie de habilidades basadas en aspectos cognitivos mientras que los modelos mixtos relacionan dichos aspectos con los rasgos de personalidad. En la tabla 3 se muestran los modelos teóricos más relevantes, los cuales serán objeto de nuestro estudio:

Tabla 3. Modelos teóricos sobre la inteligencia

Modelos de habilidad	Modelos mixtos
Modelo de Salovey y Mayer (1990)	Modelo de competencia emocional de Goleman (1999)
Modelo de Mayer y Salovey (1997)	Modelo de inteligencia socio-emocional de Bar-On (1997)
Modelo nivel consciencia emocional de Lane y Schwartz (1987)	Modelo de autoeficacia emocional de Petrides y Furnham (2001)

1. 1. 3. 1. Modelos de habilidad

En primer lugar, encontramos el modelo de Salovey y Mayer (1990) en el que establecen tres procesos diferenciados:

1. Utilización emocional: este proceso se subdivide a su vez en planteamiento flexible, pensamiento creativo, atención redirigida y motivación.
2. Regulación emocional: supone la distinción de la regulación en uno mismo y en los demás.
3. Valoración y expresión emocional: incluye la diferenciación entre la valoración y expresión de las emociones propias y ajenas. Dentro de la valoración y expresión propias distingue a su vez los aspectos verbales y no verbales mientras que en las ajenas distingue entre la percepción no verbal y la empatía.

Mediante este modelo teórico, vemos como para estos autores la inteligencia emocional se resume en la capacidad individual para comprender las emociones propias y ajenas así como saber manejarlas a nivel cognitivo. Sin embargo, este modelo despertó varias críticas y en 1997, Mayer y Salovey presentaron un modelo revisado el cual se compone de cuatro habilidades interrelacionadas que se engloban en dos áreas:

Área experiencial: formada por las habilidades de percepción y expresión emocional y facilitación emocional.

1. Percepción y expresión emocional: es la habilidad para identificar nuestras emociones y las de los demás. La discriminación de las emociones ajenas es posible cuando se es consciente de las características y las manifestaciones de los propios estados emocionales.

2. Facilitación emocional: capacidad de regular las emociones de manera que faciliten el pensamiento. Esta habilidad nos ayuda en el modo en que procesamos la información así como en la resolución de conflictos. Las emociones se integran aquí con el mundo cognitivo afectándolo y dirigiéndolo en gran medida. Por ejemplo, en un estado de nerviosismo o de enfado se toman decisiones equivocadas, pero si nos relajamos y somos capaces de centrar nuestra atención, podremos actuar con mayor sensatez.

Área estratégica: formada por la comprensión y la regulación emocional.

3. Comprensión emocional: es la habilidad para comprender emociones en un nivel complejo como son las emociones secundarias, emociones simultáneas, emociones contrarias, causas y consecuencias de nuestras emociones, transición de las emociones... También conlleva saber etiquetar las emociones.

4. Regulación emocional: se corresponde con la habilidad para manejar las emociones propias y ajenas sabiendo dirigir nuestra atención a aquello que consideremos útil y descartando lo negativo.

Estas habilidades siguen una jerarquía, es decir, que para alcanzar un buen manejo emocional es necesario que previamente se hayan desarrollado las habilidades anteriores. El ascenso en estas habilidades, va acompañado por el desarrollo evolutivo del ser humano ya que supone el desarrollo de procesos cognitivos más complejos cada vez. Según este modelo, la inteligencia emocional entraña la adquisición de un conjunto de habilidades cognitivas interrelacionadas para el manejo eficaz y adaptativo de las emociones. En esta nueva versión del modelo teórico, los autores dejan de lado aquellos conceptos relacionados con el ámbito de la personalidad, uno de los motivos por el cual el modelo original fue criticado.

Otro de los modelos de habilidad, es el de nivel de consciencia emocional de Lane y Schwartz (1987) en el cual se concreta la capacidad que tienen las personas para discernir entre las propias emociones y las ajenas distinguiendo cinco niveles progresivos:

1. Sensaciones corporales
2. Propensión a la acción y emociones indiferenciadas
3. Emociones simples
4. Mezcla de emociones diferentes
5. Mezcla de mezcla de emociones

1. 1. 3. 2. Modelos mixtos

Entre los autores de modelos mixtos, encontramos a Goleman que define la inteligencia emocional como “la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones”. (Goleman, 1995, p. 3).

Este modelo está compuesto por cinco habilidades y subhabilidades explicadas en la tabla 5:

Tabla 4. Modelo de competencia (Goleman, 1999, p. 50 -51)

HABILIDADES	SUBHABILIDADES
Conciencia de uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional: reconocer las propias emociones y sus efectos. - Valoración adecuada de uno mismo: conocer las propias fortalezas y debilidades. Confianza en uno mismo: seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades.
Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol: capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos. - Confiabilidad: fidelidad al criterio de sinceridad e integridad. - Integridad: asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal. - Adaptabilidad: flexibilidad para afrontar los cambios. Innovación: sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información.
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación de logro: esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia. - Compromiso: secundar los objetivos de un grupo u organización - Iniciativa: prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión. - Optimismo: persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.
Empatía	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de los demás

	<ul style="list-style-type: none">- Orientación hacia el servicio- Aprovechamiento de la diversidad- Conciencia política
Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none">- Influencia- Comunicación- Liderazgo- Catalización del cambio- Resolución de conflictos- Cooperación y colaboración- Habilidades de equipo

Para este autor el cociente intelectual no garantiza el éxito en la vida representando solamente el 20% del mismo y concediendo el resto a la inteligencia emocional. Las personas que presentan un elevado índice en IE suelen ser menos agresivos, son más receptivos a las críticas, muestran mayor capacidad de aprendizaje y son más eficaces socialmente. El ser humano es un ser social por naturaleza, por lo que si se consigue tener buenas relaciones con los demás el grado de felicidad y satisfacción con la vida es mayor.

Para Bar-On (1997), la inteligencia tampoco puede ser medida solamente en base a aspectos cognitivos. Este autor realizó varios estudios en los que, junto con sus colaboradores, identificaron zonas cerebrales cruciales para el desarrollo de la inteligencia emocional y social. Este autor ve la inteligencia emocional como un “conjunto de habilidades, competencias y destrezas no cognitivas que proporcionan éxito frente a las demandas y presiones del ambiente” (Bar-On, 1997, p. 14).

Tal y como señala en su artículo, Bar-On (2006) diseñó su modelo de inteligencia socio-emocional en base a la teoría de Darwin, el cual, hace gran hincapié en el carácter hereditario de la mayoría de las expresiones emocionales, fundamentales para la supervivencia y adaptación:

“Los niños lloran a gritos por el dolor inmediatamente después de nacer y todas sus facciones adoptan la forma con que lo harán en años posteriores. Estos hechos son suficientes por sí solos para probar que muchas de nuestras expresiones más importantes no han sido aprendidas; aunque es un hecho notable que algunas que son desde luego innatas requieren práctica por parte del individuo antes de poder realizarse de manera completa” (Darwin, 2009, p. 324).

También se basó en la inteligencia social de Thorndike (1920), la teoría sobre los factores no cognitivos y conativos de Weschler (1940), la definición de alexitima que se refiere a la falta de emociones de Sifneos, la conceptualización de la mentalidad psicológica de Appelbaum (1973) y la teoría de Salovey y Mayer. (1990).

Para Bar-On (1997) existen cinco factores que posibilitan tener una buena competencia emocional. Estos factores se clasifican en: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y el estado de ánimo, los cuales se subdividen a su vez en una serie de habilidades. A continuación, en la tabla 6, se muestran dichos factores y subhabilidades.

Tabla 5. Modelo de competencia socio - emocional de Bar- On (1997)

FACTORES	HABILIDADES
Intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión emocional de sí mismo: comprender los sentimientos propios. - Asertividad: defender nuestros derechos desde el respeto sin dañar a los demás. - Autoconcepto: comprenderse a uno mismo. - Autorrealización: capacidad de realización en función de nuestras capacidades.

Interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> - Empatía: comprender y apreciar los sentimientos de los demás. - Relaciones interpersonales: mantener relaciones satisfactorias con los demás. - Responsabilidad social: capacidad para ser miembro de un grupo social y lo que ello conlleva.
Adaptabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Solución de problemas: identificar problemas y dar soluciones. - Prueba de la realidad: discriminar entre lo experimentado y lo real. - Flexibilidad: ajuste en función de las condiciones.
Manejo del estrés	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia: capacidad para soportar situaciones estresantes - Control del impulso: capacidad para gestionar los impulsos.
Estado de ánimo general	<ul style="list-style-type: none"> - Felicidad: satisfacción con nuestra vida. - Optimismo: capacidad para ver lo positivo de la vida.

Petrides, Frederickson y Furnham (2004) llegaron a diferenciar entre inteligencia rasgo e inteligencia capacidad. Ambos conceptos son independientes y se distinguen en función de los métodos de medida utilizados para su evaluación y no tanto por los aspectos que los componen. El primer tipo de inteligencia sería medida a través de las llamadas medidas de autoinforme que son aquellos instrumentos basados en la percepción que una persona tiene sobre sus capacidades. Las medidas de autoinforme “suelen estar compuestas por enunciados verbales cortos con los que los sujetos realizan una estimación propia de sus niveles en determinadas habilidades emocionales. Este indicador se denomina índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada” (Belmonte, V, 2013, p. 87).

Por otro lado, la inteligencia capacidad sería medida a través de tests de rendimiento. “Sería razonable esperar un constructo referido a las diferencias individuales en la

capacidad de entender, procesar y utilizar la información afectiva asociada a las dimensiones de la personalidad” (Petrides y Furnham, 2001, p. 426).

Para Extremera y Fernández-Berrocal (2002):

“La inteligencia emocional, como habilidad, no se puede entender como un rasgo de personalidad o parte del “carácter” de una persona. Observemos a un individuo que tiene como característica de su personalidad ser extravertido, ¿podremos pronosticar el grado de inteligencia emocional personal o interpersonal que posee? Realmente, no podremos pronosticarlo. Otra cosa es que exista cierta interacción entre la IE y la personalidad, al igual que existe con la inteligencia abstracta: ¿utilizará y desarrollará igual una persona su inteligencia emocional con un CI alto o bajo? En este sentido, las personas con cierto tipo de personalidad desarrollarán con más o menos facilidad, con mayor o menor rapidez, sus habilidades emocionales. Al fin y al cabo, la persona no es la suma de sus partes, sino una fusión que convive –milagrosamente- de forma integrada” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, p. 3).

1. 1. 4. A modo de conclusión

La inteligencia emocional queda definida a grandes rasgos como “un conjunto de habilidades interrelacionadas que ayudan a las personas a procesar la información emocional. Estas habilidades se desarrollan a través de la experiencia y son susceptibles de entrenamiento” (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007, p.233). La inteligencia emocional se puede ir adquiriendo desde edades tempranas por lo que no debemos obviar su lugar en los contenidos a impartir en la escuela.

Hoy en día estamos viviendo un cambio en la educación dejando atrás el modelo tradicional de enseñanza en el que lo que primaba era la adquisición de conocimientos teóricos. El hecho de poseer un elevado cociente intelectual no implica tener éxito asegurado, sino que se necesitan de otras habilidades más prácticas.

Vivimos en una sociedad cambiante en la que es necesario saber resolver problemas, enfrentarnos a situaciones nuevas y adversas, tomar decisiones, relacionarnos con personas muy diferentes a nuestra personalidad, etc. Sin embargo, son pocos los centros en los que preparan para este tipo de situaciones cotidianas y cuyo manejo se torna crucial en la vida de toda persona. Es cierto que se está apostando por una enseñanza centrada en las necesidades de los alumnos, pero a la hora de la verdad, en la práctica escolar seguimos anclados en el pasado.

Por muchos es conocido el típico caso de ese niño aplicado, trabajador, que posee altos conocimientos pero que, en cambio, no tiene buenas relaciones con sus iguales lo cual es causa de aislamiento social. También nos encontramos con casos de adultos con carrera universitaria, incluso con estudios superiores, que no logran desenvolverse bien en el puesto de trabajo para el que se ha estado preparando durante mucho tiempo por no saber, por ejemplo, manejar el estrés o comunicarse con sus colegas de trabajo. Muchos empleados son contratados por su nivel académico y son despedidos por su falta de habilidades sociales y emocionales. Personas con menos nivel de formación pero que presentan mejor capacidad empática, de resolución de conflictos, de relacionarse con clientes...acaban por alcanzar puestos más elevados. Centrándonos en el rendimiento académico, Extremera y Fernández-Berrocal (2001)

establecen la influencia indirecta que la inteligencia emocional ejerce sobre este aspecto tal y como se presenta en la figura 2:

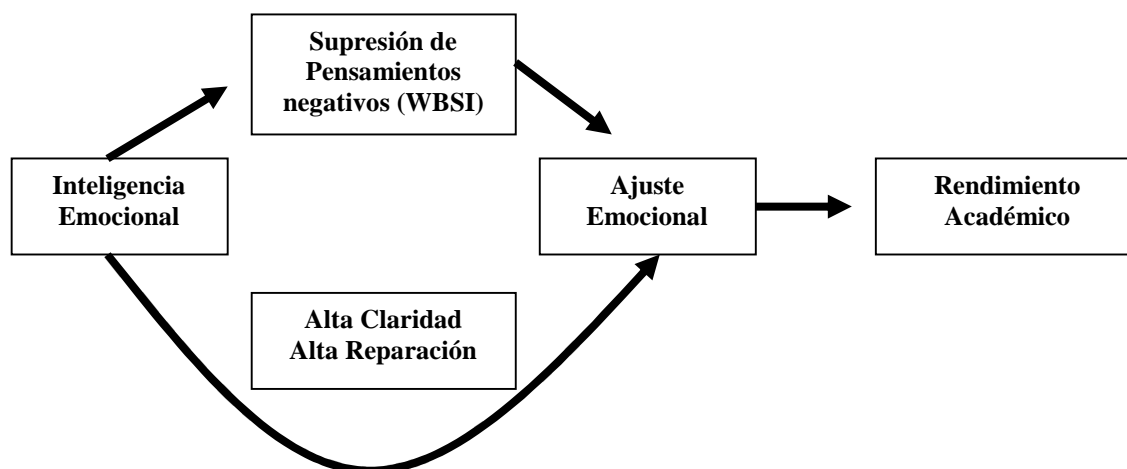


Figura 2. Modelo explicativo del efecto de la IE sobre el rendimiento académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001).

Estos casos son un claro ejemplo de que si bien el poseer conocimientos es importante, no es lo más importante y mucho menos lo único. Estas evidencias han hecho que instituciones como colegios o empresas, se replanteen los contenidos a desarrollar y los requisitos a exigir a la hora de contratar respectivamente.

Se hace necesario así, una educación que difiera de la puramente memorística y que se preocupe en la enseñanza de competencias y habilidades prácticas que ayuden a cualquier persona a enfrentarse al mundo que le rodea. La inteligencia emocional se convierte en aspecto clave para desenvolvernos en nuestra sociedad actual en la que se valora cada vez más a aquellas personas “populares” con habilidades sociales y emocionales que a quienes obtienen buenas calificaciones. Aparece aquí un nuevo concepto de inteligencia distinto del que tradicionalmente se ha conocido. Esta clase de personas poseen una inteligencia para manejar sus emociones y saber tratar con sus iguales lo que favorece en gran medida al buen estado anímico, autoestima, confianza en uno mismo y satisfacción con la vida en general. Estos beneficios se convierten en cruciales en la vida de toda persona para conseguir éxito tanto a nivel laboral, académico y social, por lo que, desde mi punto de vista, en el colegio se debería empezar a trabajar la inteligencia emocional para que los alumnos puedan desarrollar habilidades emocionales. Así lo entiende Bisquerra cuando dice que “la

educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003, p. 8).

1.2. El juego infantil: Fundamentación e implicaciones docentes

Según la Real Academia Española (2001), el juego se define como la acción y efecto de jugar, como el ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde. Se entiende aquí el juego como una actividad con una finalidad meramente placentera sin connotaciones cognitivas, sin embargo no todos los teóricos han concebido este constructo de esta manera.

1. 2. 1. Teorías del juego

Muchas han sido las teorías que se han formulado acerca de este constructo. A continuación, vemos un breve recorrido de los autores más relevantes.

Las primeras teorías acerca del juego comienzan a aparecer en el siglo XIX. Schiller (1990) define el juego como una actividad cuyo fin primordial es el recreo para el descanso tanto físico como espiritual. Para este autor, el juego se encuentra relacionado con las actividades estéticas. Formuló la *teoría de la potencia superflua* a través de la cual se concibe el juego como una herramienta de consumición del exceso de energía que el cuerpo tiene tras satisfacer las necesidades básicas. Esta teoría fue secundada por Spencer (1855), autor que considera el juego como una inversión artificial de la energía, que al no tener aplicación natural, queda tan dispuesta para la acción que busca salida en actividades superfluas a falta de auténticas. Este autor difiere de Shiller (1975) en cuanto a que sitúa el proceso de descarga de energía en un proceso evolutivo y biológico. Todas las especies disponen de una cantidad de energía diaria limitada; las especies inferiores gastan una gran cantidad de esta energía para cubrir las necesidades de supervivencia, caza o emparejamiento, pero conforme se evoluciona, se necesita menos cantidad para este tipo de necesidades. Esto hace que la energía sobrante pueda ser empleada en otro tipo de actividades. En cuanto al exceso de energía en los más pequeños, se libera a través del juego.

Wundt (1887), interpreta el juego como parte de la preparación para la vida adulta. Establece que el niño va aprendiendo, mediante el juego, a usar la energía que después necesitará para el trabajo. El niño obtiene placer jugando, pero esto cambiará conforme crezca hacia la finalidad de la utilización útil de la energía en el ámbito laboral. Para este autor, el juego está relacionado con el desarrollo de procesos psicológicos superiores tales como el raciocinio o la capacidad de relacionarse con los demás.

En el siglo XX, Gross (1912) formula su teoría sobre el juego en la que considera el juego como instintivo y el cual tiene la finalidad de ejercitar habilidades útiles y necesarias para la vida. Al igual que Wundt (1887), considera el juego como un preejercicio para la vida adulta y asegura que todo aquello que hacemos durante la niñez forma parte del entrenamiento para la vida adulta. “Los criterios biológicos del juego tratan, no con el ejercicio del instinto, sino con la práctica preparatoria” (Gross, 1912, p.5).

Groos (1912) también desarrolló una teoría sobre la función simbólica. El hacer “como si” supone, de nuevo, un entrenamiento de acciones que después de unos años debemos poner en práctica. Groos elaboró una clasificación de los juegos en la que los dividía entre juegos de experimentación o funciones generales y juegos de funciones especiales.

Otro autor del siglo XX es Hall (1904), el cual propone en su libro *Adolescence* su teoría sobre la recapitulación o atavismo en la que “cada niño repite la historia de la raza. Su teoría general del juego, de influencia darwiniana, considera el juego infantil como reproducción de las formas primitivas de la especie” (Garaigordobil, 2002, p.26). Así, el juego refleja en esta teoría el curso de la evolución. En esta teoría, encontramos tres aspectos clave: los juegos suceden según etapas, el juego es la reproducción de actividades antiguas y tiene una finalidad liberatoria.

Freud (1920) también hace referencia al juego relacionándolo con el placer. Para este autor, el juego es la repetición de acontecimientos traumáticos vividos en la realidad. Al simbolizar estos acontecimientos, el niño se convierte en el dueño de la situación,

liberando así los sentimientos y energía guardados en el inconsciente. El juego supone la liberación de los impulsos con los objetos que no se puede llevar a cabo en la realidad. Por último, Freud también dice que el juego se da por el deseo del niño de querer ser mayor y hacer lo mismo que los adultos.

Stern (1922) formula su teoría sobre la inmadurez infantil. Este autor, dice que mediante el juego el niño simboliza situaciones e incluso mundos en los que él es el dueño, circunstancia que el adulto no le permite disfrutar en la vida real. Se une a autores como Gross (1912) o Wundt (1887) admitiendo el entrenamiento para la vida adulta. Este autor establece la importancia tanto del ambiente como de la genética en la actividad lúdica: “el ambiente proporcionando los modelos y los contenidos a imitar, y la herencia (instinto) aportando la necesidad de la imitación y de la fantasía a desarrollar” (Ortega, 1992, p.24).

Klein (1980) realizó varios estudios con niños de los que extrajo 5 ideas.

1. El juego es un lenguaje de símbolos como el sueño: “el niño expresa sus fantasías, sus deseos y sus experiencias de un modo simbólico por medio de juguetes y juegos. Al hacerlo utiliza los mismos medios de expresión arcaicos, filogénicos, el mismo lenguaje que nos es familiar en los sueños”
2. El juego como mecanismo de elaboración de la ansiedad: el juego es un medio a través del cual el niño manipula las situaciones para que tengan un final feliz, dominando así la ansiedad que le causa las experiencias sufridas pasivamente.
3. La inhibición del juego cursa paralela a la inhibición del aprendizaje: a través del juego, los niños desde una edad muy temprana, experimentan con los objetos y el entorno, desarrollando de esta manera el aprendizaje.
4. El juego crea y fomenta el desarrollo del pensamiento representativo: en el juego representativo, el niño repite acciones que ya han pasado. Esta habilidad hace pensar en la posibilidad de pensar en el futuro, por lo que se produce un desarrollo del pensamiento hipotético.

5. Valor diagnóstico y terapéutico del juego: realizó estudios sobre la personalidad a través del juego ya que se considera que observando el juego, se puede acceder a las fantasías inconscientes del niño.

Piaget establece que el juego es “una simple asimilación funcional o reproductiva” (Piaget, 1961, p. 123). El juego comienza ya en el estadio sensoriomotor con los reflejos hasta llegar a la simbolización. Juego e inteligencia se encuentran relacionados, “tanto cuando se trata de la inteligencia como de la imitación y de las conductas lúdicas, la imitación prolonga la acomodación, el juego prolonga la asimilación y la inteligencia las reúne a todas. (Piaget, 1961, p. 145).

Para Vygotski (1979) el juego forma parte de las necesidades propias del niño alejándose de esta forma de la idea del juego por el placer. El niño actúa movido por una necesidad que en la vida real se queda sin resolver y es a esta actividad a la cual el autor va a llamar juego. Respecto al juego simbólico, Vygotski (1979) argumenta que se encuentra ligado a situaciones reales y cuya naturaleza es epistemológica, es decir, el niño obtiene conocimiento a través de la actividad que realiza, la cual, como hemos mencionado anteriormente, viene dada por una necesidad insatisfecha del niño. El juego es pues un factor de desarrollo a través del cual el niño conoce el mundo de los adultos.

Desde un enfoque sociocultural, Elkonin (1980) propone su teoría en la que el juego hay que entenderlo estudiando la evolución que ha sufrido. Para este autor, influenciado por las teorías marxistas, el juego se encuentra ligado a la evolución del trabajo, según este autor “el origen histórico del juego está relacionado estrechamente con el tipo de educación de las jóvenes generaciones en las sociedades que se encuentran a bajos niveles de desarrollo de la producción y la cultura” (Elkonin, 1980, p. 48). Además diferencia tres elementos clave en el juego: acción, símbolo y regla.

Bruner (1986) por su parte, establece que el juego no es aleatorio y que desarrolla la cognición “tiene usos muy importantes para el desarrollo, tales como: instruir en los

valores culturales, es un modo de socialización, tiene una finalidad terapéutica y es un medio para mejorar la inteligencia” (Ortega, 1992, p. 87).

Para Martínez Criado (1992), el juego debe llevarse a cabo en un ambiente relajado para que el niño no encuentre problemas para jugar. El juego se da por las necesidades innatas de moverse y actuar de los niños que les permite poner en prácticas distintas habilidades. “Lo que se puede considerar un producto de la capacidad cognoscitiva de observar, recordar y simbolizar, se complementa con la ejercitación física para dar lugar al tipo de comportamiento que denominamos juego”. (Martínez Criado, 1998, p. 28).

1 .2. 2. Juego y desarrollo

Estos dos conceptos están indiscutiblemente relacionados. Hay autores para los que el desarrollo evolutivo del niño condiciona el juego, mientras que para otros, es el juego y las habilidades que en él se desarrollan el que determina el desarrollo.

Uno de los autores que defiende la primera idea, el desarrollo evolutivo marca las condiciones del juego, es Piaget (1961). Este autor establece que el juego tiene una finalidad fundamentalmente asimilatoria y establece una línea en la evolución del juego paralela a la evolución cognitiva del niño. A continuación, se muestra en el cuadro 1 la relación entre ambos conceptos, tal y como señala Garaigordobil (2002).

Cuadro 1. Tipo de juego y estructuras del pensamiento en Piaget (1961)

PERÍODO DE DESARROLLO	ESTRUCTURA DEL PENSAMIENTO	TIPO DE JUEGOS
Sensoriomotriz (0-2)	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento en acción - La interacción con el medio se basa en la acción 	Juegos sensoriomotrices
Preoperacional (2- 6)	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento representativo - La interacción utiliza los nuevos recursos simbólicos. Al principio el pensamiento es mágico y no se basa en la realidad o la experiencia 	Juegos simbólicos (individuales / colectivos)
Operaciones concretas (6 – 12)	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento reflexivo - Los problemas de las relaciones perceptibles o concretas entre los objetos se resuelven mediante el uso de la lógica. 	Juegos de reglas

Piaget, Lorenz y Erikson (1982), en su libro *Juego y desarrollo* desarrollan las características del juego de manera muy específica que a continuación paso a resumir. Hacia el primer año de vida, el niño se dedica a repetir acciones directas observadas en la realidad. De esta forma, se convierte en el artífice de la acción y no es él quien la padece. Alrededor del año y medio, suple la ausencia de la madre adquiriendo el mismo ese rol. Hacia los dos y tres años aparece el juego simbólico. Hasta esta edad, los autores centran el juego del niño en la relación del mismo con la madre, pero a partir de los 3 o 4 años la preocupación por esta figura de apego desaparece y el niño recrea más escenarios mediante la representación. Esta teoría presenta un problema ¿Qué ocurre con aquellos niños que no tienen a su madre al lado? Piaget et al. (1982)

aseguran que la figura de la madre ofrece unos beneficios que resultan esenciales para desarrollar el juego a niveles más complejos. En palabras de los autores

“parece ser que no sólo el cuidado elemental, sino el juego activo y mutuo madre-bebé son prerequisites para el desarrollo de la estructuración cognoscitiva capaz de llevar el juego más allá de las primitivas etapas sensomotoras y alcanzar una fase orientada hacia el objeto, simbólica y constructiva”(Piaget et al. 1982, p. 112).

A medida que el niño crece, sus habilidades motoras se desarrollan. Esto tiene una influencia directa en el tipo de juego del niño. Lowe (1975) así lo establece realizando una secuencia que va desde la manipulación directa de objetos llamativos a la configuración de series de actividades.

Los niños de primeras edades, juegan con los objetos con la finalidad propia de los mismos, sin embargo, conforme se van desarrollando evolutivamente, esto cambia y encuentran otras manera de usarlos, por ejemplo, una cuchara puede convertirse en una varita mágica. Así lo corroboran los experimentos que Pederson, Rook-Green y Elder (1981) realizaron en los que se les pedía a los niños que desarrollan actividades determinadas con objetos que no eran los propios para esa actividad. El resultado fue que muchos de ellos acabaron realizando las actividades propias de los objetos proporcionados. Por ejemplo, se le da a un niño un martillo de juguete y se les pide que hagan como que comen, sin embargo el niño no sabe cómo hacerlo y termina por usar el martillo con la finalidad que le es propia.

Respecto a la teoría de que el juego condiciona el desarrollo evolutivo del niño encontramos a autores como Sutton-Smith (1967), quienes dicen que cuando el niño juega, realiza conexiones sobre cómo funciona el mundo lo que hace que sus preguntas acerca del mismo aumenten cada vez más. Esta teoría sobre la finalidad de búsqueda de información también es aceptada por Ausubel y Sullivan (1983).

Siguiendo esta línea teórica, tenemos a Vygotski (1979). Este autor entiende el juego como una progresión. En las primeras edades el juego es una repetición de actividades reales, más tarde, se empieza a jugar moderadamente según unas reglas y por último, se persigue un objetivo concreto. Mientras se juega, se ponen de manifiesto capacidades propias del ser humano.

Elkonin (1980), discípulo de Vygotski, propone los siguientes niveles de desarrollo en el juego tal y como se presenta en la figura 3:

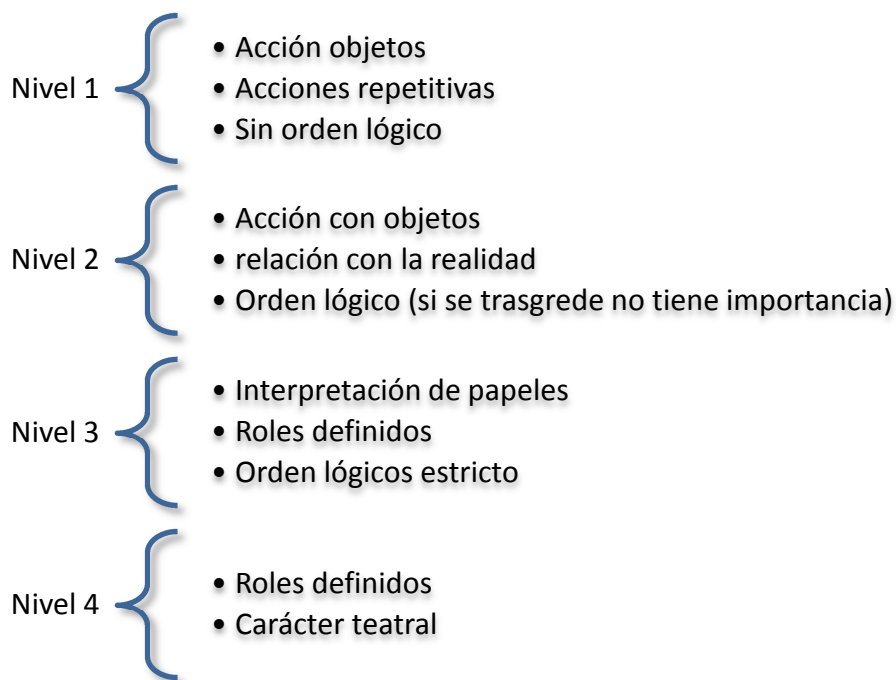


Figura 3. Niveles de desarrollo del juego según Elkonin (1980)

1. 2. 3. Tipos de juego

Piaget (1961) establece cinco tipos de juego en base a las estructuras cognitivas del niño e incluso señala que “para clasificar los juego sin comprometerse a priori con una teoría explicativa, o dicho en otra forma, para que la clasificación sirva a la explicación en lugar de presuponerla, es necesario limitarse a analizar las estructuras como tales, tal como las testimonia cada juego: grado de complejidad mental de cada uno” (Piaget, 1961, p. 151). Dichos tipos de juegos son:

- *Juego funcional:* predominante en los niños de 0 a 2 años (período sensoriomotor). Este tipo de juego se basa en la manipulación de los objetos y del medio. El niño repite movimientos por el placer que éstos le producen. De

esta forma, el niño va conociendo el entorno en el que vive. Esta exploración producida por el interés y la curiosidad, permite su adaptación al medio.

- *Juego simbólico*: se da desde los 2 a los 7 años de edad aproximadamente (período preoperatorio). En estas edades, el niño es capaz de evocar personas y objetos que no se encuentran presentes. La simulación comienza con replicas en miniatura de los objetos hasta llegar a la simbolización con objetos que nada tienen que ver con los reales.
- *Juego de reglas simples*: el niño comienza a interesarse por el juego reglado, en el que hay que seguir una serie de normas y donde se persigue un objetivo concreto. Este tipo de juego se da desde los 6 hasta los 12 años de edad aproximadamente (período operaciones concretas).
- *Juego de reglas complejas*: incrementa el nivel de dificultad de la etapa anterior. Se da a partir de los 12 años de edad (período de operaciones abstractas).
- *Juego de construcción*: este tipo de juego requiere de una idea previa a la manipulación de los objetos. Se da desde las primeras edades pero se va haciendo más complejo a medida que el niño crece.

Otro autor que realiza una clasificación del juego es Rüssel (1970) establece cuatro clases de juegos:

- *Juego configurativo*: el niño construye, une, combina...guiado más por el placer que por la intención de crear algo con un objetivo concreto. Cuando juega, el niño se guía por las características de los objetos.
- *Juegos de entrega*: los niños se dejan llevar por las cualidades de los objetos, las cuales, condicionan el juego. En este tipo de juegos, la entrega se alterna también con el carácter configurativo.
- *Juego de representación de personajes*: el niño simula ser personajes, animales, objetos, etc. Estos juegos los niños realizan acciones que generalmente tienen

poco que ver con la realidad, sin embargo, les proporciona conocimiento de la vida de los otros.

- *Juegos regulados*: juegos en los que se deben cumplir una serie de reglas. Este tipo de juegos es más propio encontrarlo en edades superiores ya que hay extensas zonas del juego infantil en las que el establecimiento de límites carece de sentido porque el niño no posee la posibilidad de infringirlas.

Garvey (1985) diferencia seis tipos de juego: juego acompañado de movimiento, juego con objetos, juego con el lenguaje, juego con materiales sociales, juego con reglas y juego ritualizado.

- *Juego acompañado de movimiento*: el niño disfruta con las sensaciones corporales provocadas por el movimiento. Esta es la primera clase de juego que los bebés pueden experimentar con su propio cuerpo, lo que conlleva que lo vayan descubriendo poco a poco. No todos los gestos que el niño realiza tienen carácter lúdico, sino que hay que diferenciar entre movimientos controlados que producen placer y los reflejos propios de estas edades.
- *Juego con objetos*: los niños disfrutan tocando, chupando, lanzando, frotando, etc. toda clase de objetos. Esto les ayuda a comprender las características de los mismos así como a conocer el entorno que les rodea. Los objetos sirven de diversas maneras como nexo de unión entre el niño y su entorno y no hay que ceñirse exclusivamente a los juguetes prefabricados que los adultos ponen a disposición de los pequeños, ya que los objetos más cotidianos despiertan gran interés.
- *Juego con el lenguaje*: el niño encuentra en el habla gran cantidad de recursos que pueden ser aprovechados en la actividad lúdica. Casi todos los niveles de organización del lenguaje (fonética, gramática y significado) y la mayoría de los fenómenos del lenguaje y del habla constituyen recursos potenciales para el juego. Así, por ejemplo, vemos como el niño tararea, repite sílabas o palabras o emite ruidos.

- *Juego con materiales sociales:* el niño va integrando en la actividad lúdica nuevas capacidades adquiridas. En este caso, el niño comienza a relacionarse con sus iguales, por lo que ahora el juego es compartido, se adoptan roles, se establecen acciones o historias que hay que interpretar...
- *Juego con reglas:* comienza en edades tempranas y se va haciendo más complejo. Este tipo de juego hace que el niño se “acostumbre” a la sociedad en la que vive ya que está regida por normas. El juego con reglas se puede compatibilizar con el resto de categorías expuestas anteriormente.
- *Juego ritualizado:* entendiendo el ritual no por su contenido o por el medio a que apela, sino por su forma distintiva: repetición controlada. Es decir, existe una regularidad en cuanto al ritmo, duración, intensidad.

1. 2. 4. El juego como eje metodológico de la intervención en 0 – 6 años

Podríamos definir el juego como aquella actividad placentera, libre y espontánea que desarrolla capacidades intelectuales, motoras, sensoriales y sociales y que sirve como medio de exploración del entorno. El juego se presenta crucial en el desarrollo integral del niño por lo que debe ocupar un espacio en su vida, además debe estar adaptado al desarrollo evolutivo en el que se encuentre el niño. Cuando los niños juegan, desarrollan capacidades motrices mediante la manipulación de objetos; capacidades afectivas, puesto que se relacionan con sus iguales; capacidades cognitivas al simular situaciones, acciones, al organizar el espacio, la acción, los roles y además aprenden a respetar el turno de los demás compañeros.

La sociedad entiende el juego como un mero pasatiempo lúdico sin demasiada importancia. No reconocen o ignoran el aspecto educativo que el juego conlleva. Los partidarios de la educación tradicionalista también ven el juego de esta manera, para ellos, jugar y aprender son conceptos que nada tienen que ver. Sin embargo, el juego representa una fuente de aprendizaje para el niño, es por eso que en las escuelas se convierte en un imprescindible recurso didáctico.

A la hora de utilizar el juego como método de aprendizaje, hay que tener en cuenta varios aspectos que van a ser clave para que esta metodología sea eficaz.

- Debemos organizar adecuadamente el espacio y el tiempo de juego
- Proporcionar materiales adecuados
- Tener en cuenta el desarrollo evolutivo de los niños
- Adaptar los juegos para que conseguir que esta metodología sea inclusiva
- Organizar los grupos de manera heterogénea

En el plano afectivo, el juego permite al niño establecer las primeras interacciones sociales, aprender a respetar las normas y los turnos de los demás, adquirir cierta autonomía al cuidar los juguetes y volver a guardarlos en su sitio cuando ha terminado de jugar. Debemos procurar un espacio y un tiempo adecuado para la actividad lúdica del niño. “Disponer de tiempo y un lugar adecuado son requisitos indispensables, así como no estar bajo la presión de cubrir necesidades primarias y poseer cierta disposición de ánimo. La libertad de acción es un elemento decisivo” (Martínez – Criado, 1998, p. 46).

Durante el juego, el docente no debe presionar ni dirigir en exceso el juego, sino que debe tener una actitud amistosa y pasiva en cierta medida. El niño siente curiosidad por lo que le rodea por lo que el adulto debe dejarle el tiempo necesario para explorar y experimentar con los objetos.

El juego es un elemento de socialización, por lo que es interesante realizar juegos cooperativos en los que los alumnos deban trabajar en equipo, coordinarse, debatir, etc. De este modo se crean capacidades y aptitudes útiles tanto a nivel personal como a nivel social. Durante la actividad lúdica, el niño se encuentra relajado por lo que la interiorización de conocimientos y habilidades se hace más efectiva.

Es por todo esto, que el juego se convierte así en un recurso educativo que muchos centros utilizan en sus aulas continuamente.

2. PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Las emociones tienen una gran repercusión en nuestra vida. “Las investigaciones demuestran que las ventajas de estar de buen humor son tener mayor creatividad, resolver mejor los problemas, contar con una mayor flexibilidad mental y ser más eficientes en la toma de decisiones en muchos sentidos” (Goleman, 2012, p. 27). Es por ello, que el desarrollo de habilidades emocionales en un centro escolar se hace necesario.

El presente trabajo tiene como finalidad la elaboración de un programa de actividades dirigidas a desarrollar la inteligencia emocional a través del juego según el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997). Este modelo establece cuatro habilidades básicas (percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional) que favorecen el desarrollo integral de la persona. La adquisición de dichas habilidades requiere de procesos psicológicos cada vez más complejos, es decir, para ser capaz de regular las emociones es necesario previamente saber percibir las y comprenderlas. Por ello, las actividades presentadas en este trabajo han respetado dicha jerarquía en su diseño. La metodología elegida para poner en práctica este programa de actividades es el juego, por lo que los niños de Educación Infantil se sentirán motivados e interesados en su realización. El juego es un elemento que debe estar presente en la vida de los niños y, en el centro escolar, ya que supone un gran recurso didáctico que favorece el aprendizaje y la socialización de los alumnos.

No debemos limitarnos a aplicar de forma aislada un programa como el que se presenta en este trabajo, sino que debemos seguir entrenando esas habilidades emocionales a lo largo de las etapas educativas posteriores ya que “toda competencia, para ejercerla, requiere formación continua y entrenamiento continuo” (EADA, 2012). La implantación de un programa de esta magnitud requiere de la coordinación del profesorado implicado en este programa, de la formación del mismo sobre el tema y de la preparación de los recursos materiales que sean necesarios para llevar a cabo las actividades. Hay que tener en cuenta todos estos factores para que el desarrollo de programas de habilidades emocionales sea todo un éxito.

3. PROGRAMA DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

3. 1. Contextualización del programa

La etapa de Educación Infantil suele ser caracterizada erróneamente por ser un ciclo meramente lúdico y al que no se le otorga la importancia que merece. Sin embargo, poco a poco esta visión tradicionalista se está dejando atrás y se comienza a trabajar mediante metodologías más inclusivas y funcionales que se adaptan a las necesidades de los niños de dicha etapa evolutiva. Hace años, hubiese sido impensable elaborar un programa como el que se presenta en este trabajo por considerar el contenido emocional como algo poco relevante.

La finalidad primordial de este programa es que los alumnos se inicien en la adquisición de habilidades emocionales que les van a resultar útiles al afrontar problemas cotidianos que surjan a lo largo de su vida.

El programa de actividades ha sido diseñado con la finalidad de ponerlo en práctica en un aula del segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente con niños de 5-6 años de edad. Se ha utilizado el juego como metodología de aprendizaje por tratarse de un elemento primordial que debe estar presente en la vida de los niños de esta edad. Esto no quiere decir que estas actividades no puedan ser aplicadas en cursos superiores realizando una adaptación adecuada a las características y necesidades propias de la edad del alumnado.

Las actividades han sido elaboradas con la intención de ser integradas dentro de un proyecto de aula que trabaje las emociones y el cual esté dirigido a niños del último curso de Educación Infantil (5-6 años). Dicho proyecto educativo dedica atención exclusiva al plano afectivo y emocional de los niños.

La educación emocional es un aspecto a tener en cuenta en nuestro día a día por lo que los contenidos emocionales deben estar presentes en el resto de proyectos o actividades realizadas en el aula.

3. 2. Objetivos del programa

El programa de actividades diseñado para desarrollar la inteligencia emocional establece cuatro objetivos generales que se corresponden con las cuatro habilidades presentadas en el modelo de Salovey y Mayer (1997) tal y como se muestra en la tabla 7 que se presenta a continuación:

Tabla 6. Habilidades emocionales del modelo de Salovey y Mayer (1997) y sus correspondientes objetivos generales

OBJETIVOS	HABILIDADES
Identificar las emociones en uno mismo y en los demás.	Percepción emocional
Generar emociones adecuadas para mejorar las actividades cognitivas en uno mismo y en los demás.	Facilitación emocional
Comprender las emociones en uno mismo y en los demás.	Comprensión emocional
Gestionar de manera adecuada las emociones en uno mismo y en los demás.	Regulación emocional

A su vez, este programa tiene en cuenta los objetivos que se establecen en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se regulan una serie de enseñanzas mínimas a impartir en el segundo ciclo de Educación Infantil. Las actividades cumplen con los siguientes objetivos establecidos en dicho decreto:

1. Área de conocimiento de sí mismo:

- Identificar los propios sentimientos, emociones y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.

2. Área de conocimiento del entorno

- Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

3. Área de lenguajes: comunicación y representación:

- Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

En definitiva, el programa de actividades pretende desarrollar las cuatro habilidades emocionales del modelo de Salovey y Mayer (1997) respetando a su vez los objetivos que marca el currículo de Educación Infantil.

3. 3. Contenidos del programa

Los contenidos del programa se encuentran organizados en cuatro bloques diferenciados. Cada bloque se corresponde con una de las habilidades del modelo de Mayer y Salovey (1997), tal y como podemos observar en la figura 4 que se muestra a continuación:

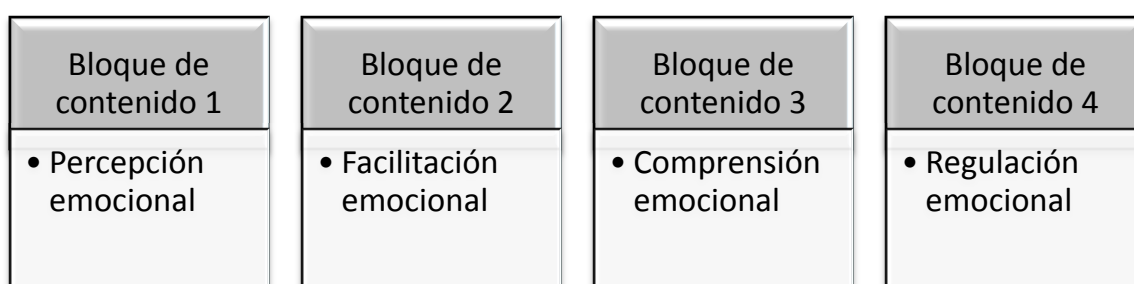


Figura 4. Bloques de contenido trabajados en el programa de actividades

Cada bloque de contenido consta de dos actividades: la primera de ellas está dirigida a adquirir habilidades emocionales en uno mismo y la segunda respecto a los demás. Han sido diseñadas teniendo en cuenta las capacidades e intereses de los niños de estas edades, por lo que pueden aumentar el nivel de complejidad para alumnos mayores.

3. 4. Metodología del programa

La metodología utilizada se basa en el juego como principal conductor para la consecución de los objetivos planteados. El juego supone implicación y participación activa por parte de los niños, por lo que genera gran interés y motivación en ellos.

Desde un punto de vista legislativo, se cumple con lo establecido en el currículo de Educación Infantil de Navarra en cuanto a que “los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego” (RDL 23/ 2007, de 25 de abril, p.5). Respecto al área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, se establece que “para contribuir al conocimiento de sí mismo y a la autonomía personal, conviene promover el juego como actividad privilegiada que integra la acción con las emociones y el pensamiento, y favorece el desarrollo social”.

Este programa de actividades es abierto y flexible y podrá ser modificado en cualquier momento en función de las características y necesidades que se presenten en el aula.

Un factor a tener muy en cuenta es que la naturaleza de los contenidos requiere de un profesorado que se implique en la puesta en práctica de las actividades actuando como dinamizador y guía. Además, es preciso que inspire a los niños confianza, seguridad y afecto. De no ser así, sería contraproducente ya que el tema de las emociones no puede ser tratado bajo ninguna circunstancia de manera mecánica o fría.

El programa diseñado para trabajar las cuatro habilidades emocionales del modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) se desarrolla a lo largo de ocho sesiones ya que consta de ocho actividades de 50 minutos de duración cada una. Se proponen dos actividades para cada bloque de contenido, una de ellas dirigida a desarrollar las habilidades en uno mismo y la otra a desarrollar habilidades respecto a los demás. Se comenzará siempre con la actividad referida a uno mismo para continuar con las relacionadas con las emociones en los demás ya que tal y como dice Goleman “la capacidad de comprender y sentir nuestras propias emociones es decisiva para entender las de los demás y sentir empatía” (Goleman, 2012, p.17).

A continuación se muestra el cuadro 2 en el que se establecen los títulos de las actividades relacionándolas con la habilidad del modelo de Mayer y Salovey (1997) y con los objetivos generales correspondientes de cada habilidad.

Cuadro 2. Título de las actividades del programa junto con las habilidades emocionales del modelo de Mayer y Salovey (1997)

PERCEPCIÓN EMOCIONAL	
<p>1. ENCONTRANDO LA PAREJA</p> <p>Identificar las emociones en estados físicos y sentimientos en uno mismo.</p>	<p>2. TENGO CARA DE...</p> <p>Identificar las emociones en estados físicos y sentimientos en los demás.</p>
FACILITACIÓN EMOCIONAL	
<p>3. ¿CÓMO PENSAMOS MEJOR?</p> <p>Generar emociones adecuadas para mejorar las actividades cognitivas en uno mismo.</p>	<p>4. CONTENTO O ENFADADO</p> <p>Generar emociones adecuadas para mejorar las actividades cognitivas en los demás.</p>
COMPRENSIÓN EMOCIONAL	
<p>5. EMOCIONARIO</p> <p>Comprender las emociones en uno mismo.</p>	<p>6. ORDENANDO ANDO</p> <p>Comprender las emociones en los demás.</p>
REGULACIÓN EMOCIONAL	
<p>7. PARATE A PENSAR</p> <p>Gestionar de manera adecuada las emociones en uno mismo.</p>	<p>8. ¿Y TÚ QUE HARÍAS?</p> <p>Gestionar de manera adecuada las emociones en los demás.</p>

Estas actividades constituyen una propuesta de iniciación, o consolidación en su caso, en la adquisición de competencias emocionales en los niños de Educación Infantil y han sido diseñadas teniendo en cuenta sus intereses. Pueden ser adaptadas en función de la edad de los alumnos a las que estén dirigidas ya que son abiertas y flexibles.

3. 5. Actividades del programa

El programa de inteligencia emocional consta de 8 actividades, todas ellas con los siguientes apartados:

- *Título*: como identificación de cada actividad.
- *Contenido*: se señala qué bloque de contenido (habilidades emocionales) se trabaja en cada actividad.
- *Objetivos*: se enumeran tanto el objetivo general como los objetivos específicos de cada actividad.
- *Materiales*: utensilios o herramientas necesarias para realizar la actividad.
- *Temporalización*: tiempo de duración estimado para cada actividad. En esta estimación se incluye también el tiempo de explicación de cada actividad.
- *Procedimiento*: explicación del modo en que se debe realizar la actividad.
- *Observaciones*: indicaciones especiales para la puesta en práctica de la actividad

A continuación se detalla el programa de actividades, el cual constituye el propósito fundamental del presente trabajo.

ACTIVIDAD 1. ENCONTRANDO LA PAREJA

Contenido: Percepción emocional

Objetivo General: identificar las emociones en uno mismo

Objetivos Específicos:

- Aprender a identificar las emociones propias
- Expresar adecuadamente nuestras emociones
- Relacionar las emociones con la vida cotidiana

Materiales: cartas con, por un lado, caras dibujadas que representan emociones y por otro, con el nombre de dichas emociones. (Anexo I)

Temporalización: la actividad está pensada para llevarla a cabo durante 50 minutos aproximadamente.

Procedimiento: se colocan todas las cartas boca abajo haciendo una separación clara del grupo en el que están las caras dibujadas y los nombres de las mismas. Cada niño por turnos, levantará primero una carta perteneciente al grupo de los nombres. A continuación, repite la misma acción con el grupo de cartas de las caras dibujadas intentando buscar la pareja. Una vez encontrada una pareja, el niño tiene que interpretar físicamente la emoción que ha encontrado y contar una situación en la que se haya sentido así.

Observaciones: esta actividad puede desarrollarse en gran grupo o en pequeños grupos. Ambas posibilidades se pueden realizar, sin embargo, creo más conveniente realizarla en pequeño grupo para hacerlo más dinámico ya que si en el aula hay muchos días y hacemos la actividad en gran grupo puede resultar pesado para un niño hasta que le vuelve a tocar el turno haciendo que pierda el interés.

ACTIVIDAD 2. TENGO CARA DE...

Contenido: Percepción emocional.

Objetivo General: Identificar las emociones en los demás

Objetivos Específicos:

- Identificar emociones en los demás
- Relacionar emociones con estados físicos
- Mostrar empatía

Materiales: cartulinas de colores, tijeras, pegamento, cartulina blanca en tamaño A2 preferiblemente. (Anexo II).

Temporalización: la actividad está pensada para llevarla a cabo en una sesión de 50 min.

Procedimiento: en una cartulina dibujamos un redondo que va a corresponder con la silueta de una cara. En cartulinas de otros colores dibujamos los ojos, la boca en diferentes posiciones, de manera que, una vez puestas en la cara simulen diferentes emociones. Colocamos la silueta de la cara en una cartulina blanca grande, a poder ser de tamaño A3; y al lado colocamos los ojos, las bocas y las cejas. A continuación, les leemos a los niños relatos breves tales como que el protagonista es un niño al que su mejor amigo no le ha invitado a la fiesta de su cumpleaños. A continuación les preguntamos a los niños cómo creen que se siente el niño y después pediremos a uno de ellos que ponga cara a esa emoción. Realizaremos esta misma secuencia con más relatos.

Observaciones: sería interesante realizar esta actividad en gran grupo a poder ser ya que, tras la lectura pueden surgir debates interesantes sobre que emoción siente el protagonista. Esto podría ser aprovechado para concienciar a los niños de la posible simultaneidad de emociones.

Esta actividad se podría completar pidiendo a los niños soluciones para las situaciones planteadas.

ACTIVIDAD 3. ¿CÓMO PENSAMOS MEJOR?

Contenido: Facilitación emocional

Objetivo General: Generar emociones adecuadas para mejorar las actividades cognitivas en uno mismo.

Objetivos específicos:

- Identificar las consecuencias de sus emociones
- Concienciar de la influencia de las emociones en el propio pensamiento
- Identificar la influencia de las emociones en la perspectiva

Materiales: reproductor de audio, canciones diversas, relatos breves de conflictos cotidianos.

Temporalización: esta actividad está pensada para llevarla a cabo en una sesión de 50 minutos.

Procedimiento: dividimos a los niños en dos grupos. Nos quedamos con un grupo en clase y al que le ponemos una canción de música lenta y melancólica como la que se muestra a continuación: <http://www.youtube.com/watch?v=m2zsu0fUW4A>. Preguntamos a los niños que emociones les ha evocado la canción. Después les contamos una historia en la que haya un conflicto y los niños tienen que dar soluciones a este problema. El conflicto debe ser cercano a ellos para que se sientan identificados así como cotidianos como los que a continuación se plantean:

- *Jorge está jugando con un cocodrilo de juguete en clase, pero Álex también lo quiere y los dos se pelean por quedárselo tirando uno de cada extremo del juguete. La profesora que los ve, les quita el juguete y les dice que hasta que no encuentren una solución no se lo va a devolver.*
- *Marta, Luis, María y Sergio siempre quieren ser los primeros de la fila al salir al patio. Cuando toca ponerse en el tren siempre se riñen y se empujan por ver quien se pone el primero.*

A continuación, repetimos el mismo proceso con el otro grupo, sin embargo en esta ocasión, la canción que les pongamos será más movida y positiva, en la que les

dejaremos bailar al son de la música si así lo desean:
http://www.youtube.com/watch?v=QtPR1XxDJ_s

Más tarde, reunimos a ambos grupos y cada uno contará al resto de sus compañeros que clase de música ha escuchado y después, comparamos las respuestas que han dado al conflicto planteado.

Observaciones: Es de esperar que los niños que han escuchado la canción triste den un menor número de soluciones y menos creativas. Si así sucede, reflexionaremos con los niños sobre el porqué de la diferencia en las respuestas y cómo puede afectar tus emociones a la hora de hacer un examen o tomar decisiones importantes. De esta manera vemos como el estado anímico influye en el pensamiento.

ACTIVIDAD 4. CONTENIDO O ENFADADO

Contenido: Facilitación emocional

Objetivo General: Generar emociones adecuadas para mejorar las actividades cognitivas en uno mismo.

Objetivos específicos:

- Identificar las consecuencias de las emociones en los demás
- Concienciar de la influencia de las emociones en el pensamiento de los demás
- Identificar la influencia de las emociones en la perspectiva de los demás.

Materiales: no son necesarios materiales especiales, podemos usar elementos de la clase para caracterizar a los personajes.

Temporalización: actividad elaborada para llevarla a cabo en un tiempo estimado de 50 minutos.

Procedimiento: mediante un role playing, los alumnos dramatizarán una historia. Ésta tiene como protagonista a Daniel, un chico de 10 años que tiene un examen muy importante. Sin embargo, antes de ir al examen, Daniel tiene una gran pelea con su hermano pequeño porque éste le ha cogido sus juguetes. Su madre, que les ha escuchado discutir, les echa la bronca y les quita los juguetes a los dos porque dice que no saben compartir. Daniel se va al colegio muy disgustado. Cuando llega a su clase y empieza a hacer el examen no se puede concentrar bien ya que sigue muy enfadado recordando lo sucedido en casa con su hermano y su madre. Esto hace que Daniel no haga el examen demasiado bien, a pesar de que había estudiado mucho.

Tras a dramatización de la historia, preguntamos a los niños que creen que hubiera pasado si Daniel no hubiese estado enfadado.

Observaciones: esta actividad podría ser completada preguntando a los niños cómo podría tranquilizarse Daniel para ir tranquilo al examen. De esta manera trabajaríamos el autocontrol.

ACTIVIDAD 5. EMOCIONARIO

Contenido: Comprensión emocional

Objetivo General: Comprender las emociones en los demás

Objetivos específicos:

- Identificar emociones propias y sus causas
- Etiquetar emociones propias
- Aprender a hablar de las emociones

Materiales: imágenes representativas de las emociones (tantas como alumnos haya), folios en blanco, lápices, cartulina de colores. (Anexo III)

Temporalización:

Procedimiento: mostramos a los niños una imagen de una persona que represente una emoción concreta. Les preguntamos de qué emoción creen que se trata, por qué lo han sabido y si se han sentido así alguna vez, cuándo y por qué. A continuación los niños proceden a elaborar su propio diccionario de las emociones. Elaboramos el índice con las imágenes de todas las emociones numeradas, después, colocan la imagen de la emoción en un folio en blanco, debajo escriben el nombre de la emoción y explican con sus palabras que supone esa emoción para ellos. Repetirán este procedimiento para el resto de emociones.

A continuación procedemos a la elaboración de la portada de nuestro diccionario

Observaciones: comenzaremos la elaboración del emocionario con las emociones básicas. Podemos ir añadiendo emociones más complejas conforme vayamos trabajándolas.

ACTIVIDAD 6. ORDENANDO ANDO

Contenido: Comprensión emocional

Objetivo General: Comprender las emociones en los demás

Objetivo Específico:

- Identificar emociones ajenas
- Comprender las causas y consecuencias de las emociones ajenas
- Etiquetar emociones ajenas

Materiales: cartulinas con el nombre de distintas emociones, cartas que representen una secuencia temporal (una emoción, la causa de la misma y la consecuencia), plantilla de madera o plástico con 3 huecos numerados para colocar la secuencia. (Anexo IV)

Temporalización: esta actividad puede ser llevada a cabo a lo largo de una sesión de 50 minutos.

Procedimiento: La profesora pone boca abajo y en forma de abanico las cartulinas en las que aparecen los nombres de las emociones. El alumno elegirá una carta al azar para, posteriormente, buscar entre las cartas la imagen que le corresponde a ese nombre. Una vez encontrada, la deberá colocar en el hueco del medio (el hueco número 2) de la plantilla y buscar entre las cartas la posible causa y consecuencia de dicha emoción. Una vez encontrada esa secuencia, el niño nos cuenta porque las ha colocado así y nos cuenta si le ha ocurrido algo similar a él alguna vez explicándonos tanto las causas como las consecuencias. Después, se pasa el turno a otro compañero.

Observaciones: esta actividad sería conveniente realizarla en pequeños grupos ya que el número de emociones a trabajar no alcanza si la cantidad de alumnos es muy elevada. Esta actividad podría ser modificada de manera que primeramente entreguemos a los niños la imagen de una situación concreta y que ellos nos digan las posibles emociones que se pueden crear y las consecuencias. De esta manera trabajamos la anticipación de la emoción que se produciría así como la capacidad de relacionar situación y emoción.

ACTIVIDAD 7. PARATE A PENSAR

Contenido: Regulación emocional

Objetivo General: Gestionar de manera adecuada las emociones en uno mismo.

Objetivos específicos:

- Adquirir estrategias para regular las emociones negativas.
- Aprender a hablar de sus sentimientos.

Materiales: cartulina blanca tamaño A3 y rotuladores de colores. (Anexo V)

Temporalización: actividad pensada para una sesión de 50 minutos.

Procedimiento: en asamblea hablamos con los niños sobre el enfado. Como hemos visto, el enfado y otras emociones negativas como la ira, el odio o el rencor no nos permiten actuar de manera objetiva y clara. Tras comentar esto, elaboramos con los niños un panel en el que se muestran posibles actuaciones a llevar a cabo cuando estamos enfadados. De la misma manera, hablaremos de que cosas no debemos hacer cuando estemos enfadados.

Observaciones: Este cartel lo colgaremos en clase para que todos los alumnos puedan tenerlo a la vista. La profesora será la guía que dinamice este trabajo. Por ejemplo, les decimos a los niños: - Cuando estamos enfadados nos ponemos inquietos y nerviosos ¿qué podemos hacer?- De esta manera provocaremos que ellos reflexionen y nos digan que deberíamos tranquilizarnos.

ACTIVIDAD 8. ¿Y TÚ QUE HARÍAS?

Contenido: Regulación emocional

Objetivo General: Gestionar de manera adecuada las emociones en los demás.

Objetivos específicos:

- Entender las emociones de los demás.
- Priorizar las emociones positivas frente a las negativas

Materiales: una botella de plástico

Temporalización: esta actividad está diseñada para llevarla a cabo durante una sesión de 50 minutos

Procedimiento: hacemos girar la botella. El niño al que señale la punta de la botella tiene que decir cómo actuaría él con alguien que tiene un conflicto. A continuación, se muestran algunos ejemplos:

Ester es una niña de 5 años. Hoy no encuentra su muñeca preferida y cree que la ha perdido. Ester está muy triste y no para de llorar desconsoladamente. ¿Qué harías tú para ayudarle con su problema?

Observaciones: Esta actividad puede variar en cuanto a la forma aleatoria de elegir al alumno que tiene que decir la solución del problema. Por ejemplo, con una retahíla, con una pelota y música (cuando para la música el que tiene la pelota es el quien tiene que decir la solución), sacando un número al azar de un bol (se le asigna a cada niño un número según el orden de lista de la clase).

3.6. Evaluación

Durante la realización de las actividades es conveniente que el tutor realice una observación para comprobar en qué medida los niños alcanzan los objetivos propuestos. Para ello, elaboramos una escala tipo Likert de puntuación de 1 a 4 mediante la cual valoramos una serie de ítems.

ALUMNO X		1	2	3	4
Puntuación					
BLOQUE 1. Percepción emocional	Es capaz de identificar emociones propias				
	Es capaz de expresar emociones propias				
	Es capaz de relacionar emociones con la vida cotidiana				
	Es capaz de identificar emociones en los demás				
	Es capaz de relacionar emociones con estados físicos				
	Es capaz de mostrar empatía				
BLOQUE 2. Facilitación emocional	Es capaz de identificar las consecuencias de sus emociones				
	Es capaz de identificar la influencia de las emociones en su perspectiva				
	Es capaz de identificar las consecuencias de las emociones en los demás				
	Es capaz de identificar la influencia de las emociones en la perspectiva de los demás				
BLOQUE 3. Comprensión emocional	Es capaz de identificar emociones propias y sus causas				
	Es capaz de etiquetar emociones propias				
	Es capaz de identificar emociones ajenas				
	Es capaz de identificar causas y consecuencias de emociones ajenas				
	Es capaz de identificar emociones ajenas				
BLOQUE 4. Regulación emocional	Es capaz de desarrollar estrategias para regular las emociones				
	Es capaz de hablar de sus sentimientos				
	Es capaz de entenderlas emociones de los demás				
	Es capaz de priorizar las emociones positivas frente a las negativas				

* Puntuación: (1): Nunca (2): A veces (3): Casi siempre (4): Siempre

Figura 5. Plantilla de observación de las actividades

CONCLUSIONES

Hemos visto como el aprendizaje de habilidades emocionales tiene gran relevancia en la vida de los alumnos y cada vez van siendo más los centros que integran en sus programaciones escolares contenidos emocionales. Sin embargo, habría que revisar cuántas de ellas están orientadas a la adquisición de habilidades propias de personas emocionalmente inteligentes. Muchas actividades elaboradas en los centros escolares se dedican solamente a conocer superficialmente las emociones desde un punto de vista ético o moral, pero esto no llega a penetrar en los alumnos y no lo viven de forma personal. Pocos son los centros que plantean actividades con objetivos claros en cuanto a la adquisición de habilidades emocionales propias de una conducta emocionalmente inteligente.

Es importante resaltar la importancia de diseñar herramientas que aporten datos empíricos sobre la influencia de la inteligencia emocional en aspectos como el rendimiento académico, la creatividad o las relaciones sociales. En la etapa de Educación Infantil, nos encontramos con la escasez, por no decir inexistencia, de tests normalizados que evalúen este tipo de habilidades. Tal y como dicen Fernández-Berrocal y Extremera (2005) los tests requieren de un buen nivel de comprensión lectora por lo que llevarlo a la práctica en alumnado de edades tempranas se hace más complejo y los resultados son menos fiables.

En la sociedad en la que vivimos muchos problemas vienen derivados por una mala inteligencia emocional: casos de violencia, depresión, estrés, venganza, bullying, etc. Se convierte así en esencial la enseñanza de habilidades emocionales que nos ayuden, si no a extinguir, a paliar este tipo de situaciones. No debemos obviar la necesaria participación de las familias en este trabajo ya que un aprendizaje de tal magnitud no se debe delegar exclusivamente a los centros escolares.

Otro aspecto que se convierte en esencial en la vida de los niños es la presencia del juego. Sin embargo, no todos entendemos el juego de la misma manera. Para muchos, el juego es un mero pasatiempo sin demasiada relevancia, para otros, supone un elemento de aprendizaje ya que tomamos conciencia de nuestro cuerpo, manipulamos, conocemos los objetos, el entorno, resolvemos problemas etc. Es decir,

aprendemos de nosotros mismos y de los demás. Siguiendo esta línea, el juego también constituye un facilitador de relaciones sociales ya que el niño interactúa con sus iguales. El niño tiene la necesidad de moverse y en estas edades tempranas aprende a través de la acción por lo que necesitan tiempo y espacio para explorar. El juego constituye así una herramienta poderosa para desarrollar habilidades y destrezas, en nuestro caso, de tipo emocional.

En conclusión, dos grandes conceptos (inteligencia emocional y juego) se relacionan así con la intención responder a las necesidades afectivas, cognitivas, emocionales y lúdicas de los niños de la etapa de Educación Infantil.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P y Sullivan, E. V. (1983). *El desarrollo infantil*. Barcelona: Paidós.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar- On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of Emotional Intelligence*. Canada: Multi – Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-14.
- Belmonte, V. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico*. (Tesis doctoral). Recuperada el 23 de marzo de 2014 del sitio Web Tesis doctorales en red, de <http://www.tdx.cat/handle/10803/120450>, 58 – 106
- Binet, A. y Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *Psychologique*, 14(1), 1- 94.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, 16(1), 79-86.
- Cattell, R.B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton – Mifflin.
- Darwin, C. (2009). *La expresión de las emociones*. Pamplona: Laetoli.
- EADA. (2012). *La inteligencia emocional en España con Rafael Bisquerra*. [Vídeo]. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=DiWF1ggtyvY#t=69>.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor Libros.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001): ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI* (pp. 146-157).

- Ferland, F. (2005). *¿Jugamos? El juego con niñas y niños de 0 a 6 años*. Madrid.: Narcea.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Freud, S. (1920). *Más allá del placer*. Madrid: Alianza.
- Galton, F. (1869): *Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences*. London: McMillan.
- Garaigordobil, M (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Fondo de cultura económica
- Gardner, H., Feldman, D. H., Krechevsky, M. (2001) *Proyecto Spectrum. Tomo II: Actividades de aprendizaje en inteligencia emocional*. Madrid: Morata.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.
- Gross, K. (1912). *The play of man*. Nueva York y Londres: Appleton
- Hall, C. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime religion and education*. Nueva York: Appleton.

- Klein, M. (1980). *Psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Lane, R. D. y Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness. A cognitive – developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144(2), 133-143.
- Lowe, M. (1975). Trends in the development of representational play in infants from one to three years, an observational study. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 16(1), 33-47.
- Martínez Criado, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. Nueva York: Basic Books
- Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Ortega, R. (1992). *El juego y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Pederson, D. R., Rock-Green, A. y Elder, J. L. (1981). The role of action in the development of pretend play young children. *Developmental Psychology*, 17(6), 756- 759.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425- 448.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.
- Piaget, J., Lorenz, K. y Erikson, E. (1982). *Juego y desarrollo*. Barcelona: Crítica.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Recuperado el 6 de mayo de 2014 del sitio web <http://www.rae.es/rae.html>

Real decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, 4 de enero de 2007, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 4.

Real decreto 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 25 de abril de 2007, núm. 5.

Redes. (2011). *De las inteligencias múltiples a la educación personalizada (nº 114)*. [Vídeo]. Disponible en <http://www.redesparalaciencia.com/6491/redes/redes-114-de-las-inteligencias-multiples-a-la-educacion-personalizada>

Rüssel, A. (1970). *El juego de los niños*. Barcelona: Herder.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Salovey, P., Mayer, J. D. y Caruso, D. R. (2000). En R. J. Sternberg y Kaufman, S. B. (2011) *The Cambridge handbook of intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.

Sánchez, O. (2001). Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. *Psicología educativa*, 7, (1), p. 5 -27. Recuperado de <http://www.orientacionsekcastillo.blogsek.es/files/2012/05/implicaciones-educativas-de-la-inteligencia-emocional.pdf>

Schiller, F. (1990). *Kallias; Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos

Spencer, H. (1855). *Principios de psicología*. Madrid: Espasa- Calpe.

Stern (1922). *Psicología de la primera infancia*. Madrid: Gredos.

Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclee de Brouer

Sutton-Smith, B. (1967). The role of play in cognitive development. *Young children*, 22(6), 361-370.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Vygotski, L. S. (1979). *El papel del juego en el desarrollo del niño*. Barcelona: Crítica.

Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins Co.

Wundt, W. (1887). *Psicología de los pueblos*. Citado por R. Ortega (1992). *El juego y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.

ANEXOS

ANEXOS I

ACTIVIDAD 1: ENCONTRANDO LA PAREJA

ANEXO II

ACTIVIDAD 2: TENGO CARA DE...

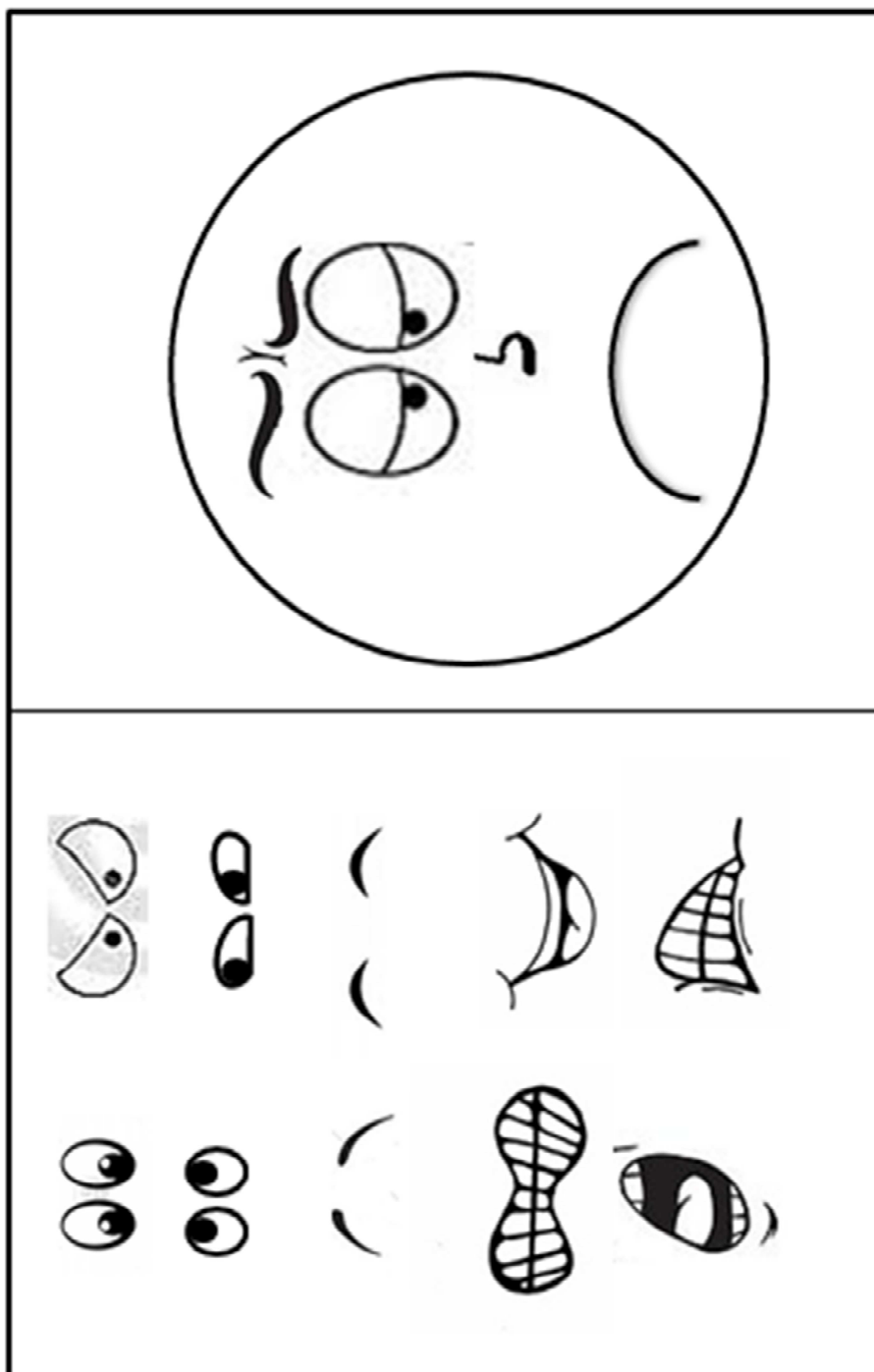
BLOQUE 1. PERCEPCIÓN EMOCIONAL

ANEXO I



VERGÜENZA

ANEXO II



ANEXO III

ACTIVIDAD 5. EMOCIONARIO

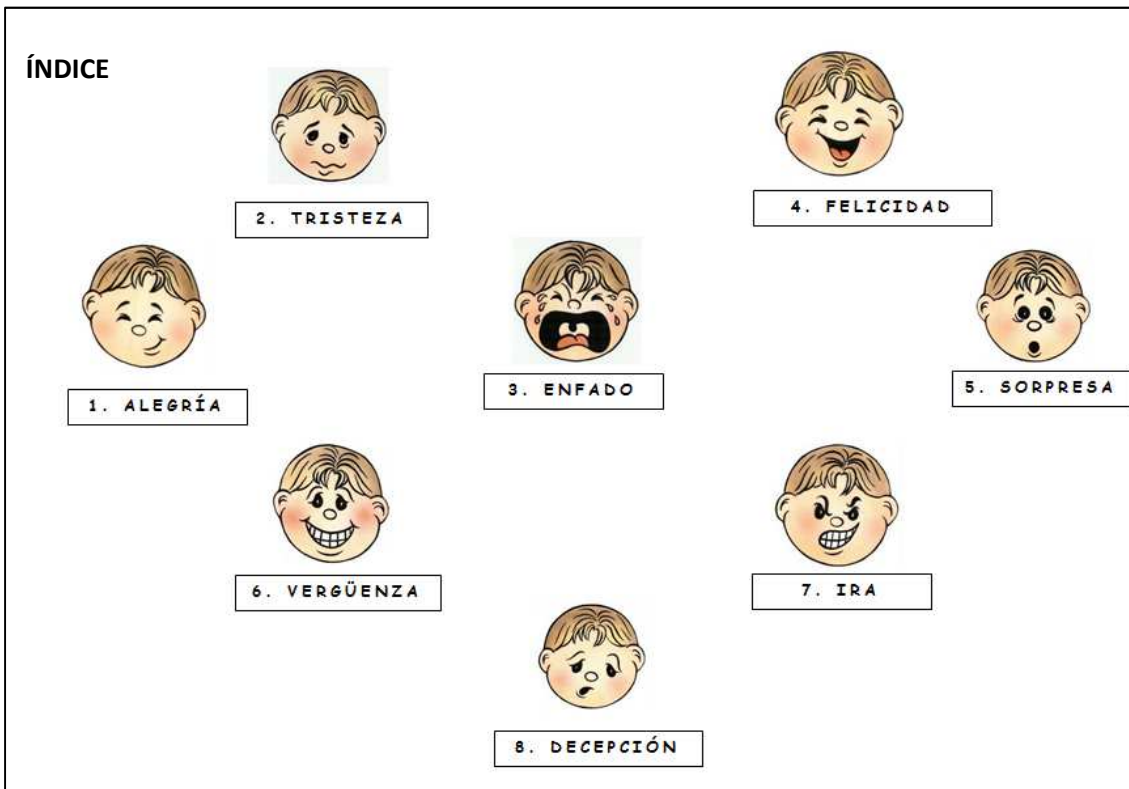
ANEXO IV

ACTIVIDAD 6: ORDENANDO ANDO

BLOQUE 3. COMPRENSIÓN EMOCIONAL

ANEXO III

ÍNDICE



1. ALEGRÍA

2. TRISTEZA

3. ENFADO

4. FELICIDAD

5. SORPRESA

6. VERGÜENZA

7. IRA

8. DECEPCIÓN



1. ALEGRÍA

ANEXO IV

MIEDO



ANEXO V

ACTIVIDAD 7. PARATE A PENSAR

BLOQUE 4. REGULACIÓN EMOCIONAL

ANEXO V

