

PSICOLOGÍA

Estíbaliz ITURRALDE SALVADOR

UN PROGRAMA PARA
TRABAJAR LA PERCEPCIÓN DE
LAS EMOCIONES NEGATIVAS
EN EDUCACIÓN INFANTIL

TFG / *GLB* 2015

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

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

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado

***UN PROGRAMA PARA TRABAJAR LA
PERCEPCIÓN DE LAS EMOCIONES NEGATIVAS
EN EDUCACIÓN INFANTIL***

Estíbaliz ITURRALDE SALVADOR

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante

Estíbaliz ITURRALDE SALVADOR

Título

Un programa para trabajar la percepción de las emociones negativas en Educación Infantil

Grado

Grado en Maestro en Educación Infantil

Centro

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universidad Pública de Navarra

Director-a

María Teresa SANZ DE ACEDO BAQUEDANO

Departamento

Departamento de Psicología y Pedagogía

Curso académico

2014/2015

Semestre

Primavera

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* se encuentra presente a lo largo de todos los apartados, ya que es aquel que se centra en los aspectos relacionados con la psicología y pedagogía, permitiéndonos profundizar sobre los conceptos relacionados con las emociones y los diferentes procesos mentales que tienen lugar cuando estas se producen. Así pues, asignaturas como “Bases Psicológicas: Individuo y Medio Social” nos han acercado al tema de las emociones y la importancia de estas en el desarrollo integral de la persona. Por otro lado, “Desarrollo Evolutivo y Aprendizaje” nos ha brindado la oportunidad de conocer las características de los niños en esta etapa educativa gracias al estudio de diversas teorías del desarrollo. La asignatura de “Diversidad y Respuesta Psicopedagógica” nos ha aproximado el tema de las emociones al tratar como temas transversales la atención educativa a la diversidad o problemas de conducta asociados a la infancia, muchos de los cuales tienen que ver con el estado emocional de los alumnos. Todos los conocimientos adquiridos junto con mi interés personal sobre el tema, ha hecho que se dieran las condiciones óptimas para poder desarrollar este trabajo con ilusión y gran motivación.

El módulo *didáctico y disciplinar* se ve reflejado en el diseño del programa de actividades elaborado en este trabajo y cuyo objetivo es trabajar la percepción de las emociones negativas en Educación Infantil. Dado que nunca he cursado una asignatura de *Didáctica General*, me ha parecido interesante recabar información de todas aquellas didácticas que aunque fueran específicas (“Didáctica de la Lengua”, “Didáctica del Inglés”, “Didáctica de la Expresión Corporal”, etc.) tanto me han ayudado a comprender cómo llevar a cabo una programación y a tener en cuenta diversos aspectos como el contexto, los objetivos, los contenidos, la metodología, el procedimiento, los materiales, las actividades y por último, la evaluación.

El módulo *practicum*, nos permite conocer y poner en práctica todos los conocimientos teóricos que hemos ido adquiriendo a lo largo de la carrera, además de ayudarnos en este trabajo en concreto a enmarcar el estudio de las emociones. Sin embargo, creo que todavía hay mucho por hacer en las escuelas en lo referente a la educación

emocional, y por eso este trabajo me ha permitido indagar más en el tema y desarrollar un programa que pueda llevarse a la práctica y trabajarse en el aula.

Por último, el módulo *optativo* nos ha ayudado a ampliar las fuentes de información. En este caso, al ser la lengua inglesa el campo de especialización, asignaturas como “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera” y otras asignaturas de la carrera de Pedagogía cursadas en lengua inglesa han servido de gran ayuda para recabar información y contrastar documentos de diferentes fuentes.

*En este trabajo se hablará en término masculino queriendo hacer referencia de esta manera a ambos géneros. Siendo totalmente partidaria del uso de los dos géneros en cualquier texto, el motivo por el empleo del masculino no es otro que facilitar al lector la lectura del mismo.

Resumen

Educar emocionalmente supone atender y trabajar las emociones desde la infancia hasta la vida adulta de manera permanente brindando diferentes herramientas y estrategias. Este trabajo tiene dos objetivos fundamentales. El primero consiste en elaborar un programa de actividades destinado a trabajar la percepción de las emociones negativas (tanto en la vertiente intrapersonal como en la interpersonal) en Educación Infantil, utilizando para ello el modelo de habilidades de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997). El segundo objetivo consiste en crear un cuestionario para evaluar la percepción emocional en sus dos vertientes (intrapersonal e interpersonal) en alumnos de Educación Infantil, denominado “Cuestionario de Percepción Emocional de Emociones Negativas”. Identificar lo que los alumnos sienten ayuda tanto a nivel personal como a nivel grupal, ya que esto hace que se cree un clima de confianza y seguridad, en el que los niños estén cómodos, favoreciendo el sentimiento de grupo, necesario para desarrollar la propia identidad.

Palabras Clave: emociones negativas; percepción emocional; inteligencia emocional; educación emocional; educación infantil.

Abstract

Emotional Education involves taking care and working the emotions permanently since the infancy until the adulthood providing a wide variety of tools and strategies. This paper has two main aims. Firstly, to elaborate an activity programme in order to work the perception of negative emotions (both interpersonal and intrapersonal dimensions) in Childhood Education. The activity programme will be based on the Intelligence ability model designed by Mayer and Salovey (1997). Secondly, to create a questionnaire in order to evaluate the perception of emotions in both dimensions (intrapersonal and interpersonal) in Childhood Education. Identifying what the students feel helps both individually and as a group, due to the fact that this enables the creation of a secure and comfortable atmosphere in the classroom, where the

children are happy. This situation stimulates a sentimental feeling between them, which is really necessary in order to develop their own identities.

Key Words: negative emotions; emotional perception; emotional intelligence; emotional education; early childhood education.

Índice

Introducción	3
1. Marco teórico	5
1.1. Naturaleza de las emociones	5
1.1.1. Conceptualización de las emociones	5
1.1.2. ¿Cómo se producen las emociones?	7
1.1.3. Componentes de las emociones	8
1.1.4. Funciones de las emociones	9
1.1.5. Clasificación de las emociones	11
1.2. Inteligencia Emocional	21
1.2.1. Contexto en el que surge la Inteligencia Emocional	21
1.2.2. Concepto de Inteligencia Emocional	24
1.2.3. Modelos de Inteligencia Emocional	25
1.2.3.1. Modelos de habilidad	25
1.2.3.2. Modelos mixtos	27
1.2.3.3. Otros modelos de Inteligencia Emocional	29
1.2.4. Evaluación de la Inteligencia Emocional	29
1.3. Educación Emocional	35
1.3.1. Concepto de Educación Emocional	35
1.3.2. Justificación de la Educación Emocional	36
1.3.3. Objetivos de la Educación Emocional	37
1.3.4. Contenidos de la Educación Emocional	38
1.3.5. Desarrollo Emocional en Educación Infantil	39
1.3.5.1. Desarrollo Emocional en niños entre 0-3 años	39
1.3.5.2. Desarrollo Emocional en niños entre 3-6 años	41
2. Propósito del estudio	44
3. Programa de trabajo de la percepción de las emociones negativas en Educación Infantil	46
3.1. Justificación	46
3.2. Contextualización	47
3.3. Objetivos	48

3.4. Contenidos	49
3.5. Metodología	52
3.6. Materiales	54
3.7. Procedimiento	54
3.8. Actividades	58
3.9. Evaluación	99
4. Conclusión	101
5. Referencias y Webgrafia	104
6. Anexos	109
A. Anexo I	109
B. Anexo II	119
C. Anexo III	122
D. Anexo IV	124
E. Anexo V	125
F. Anexo VI	129
G. Anexo VII	130
H. Anexo VIII	134
I. Anexo IX	140
J. Anexo X	142
K. Anexo XI	150

INTRODUCCIÓN

La Educación Emocional es un proceso educativo que se centra en diseñar programas mediante los cuales los alumnos adquieran las habilidades emocionales necesarias para gozar de un equilibrio emocional, permitiéndoles con ello alcanzar un desarrollo integral óptimo.

Por ello, el siguiente trabajo fin de grado comprende dos objetivos fundamentales para favorecer dicho bienestar emocional. Por un lado, diseñar un programa de Educación Emocional para trabajar la percepción de las emociones negativas en Educación Infantil. Y por otro, elaborar el “Cuestionario de Percepción Emocional de Emociones Negativas” (CEEN) para evaluar esta habilidad tanto en uno mismo como en los demás en los alumnos de Educación Infantil.

El trabajo que se expone a continuación se compone de dos partes. La primera, mostrará el marco conceptual necesario para la comprensión del mismo. Mientras que la segunda, presentará el programa de actividades diseñado para trabajar la percepción de las emociones negativas así como el cuestionario de evaluación de dicha habilidad.

El marco teórico que compone dicho trabajo se centra especialmente en tres conceptos como son la *emoción*, la *Inteligencia Emocional* y la *Educación Emocional*. En primer lugar, se abordará el concepto de emoción, cómo se produce, los elementos que la componen, cuáles son sus funciones y algunas de las clasificaciones más importantes. Posteriormente, se presentará el contexto en el que surge el término de Inteligencia Emocional, se explicará en qué consiste, se especificarán los diferentes modelos de Inteligencia Emocional y la evaluación de la misma. En tercer lugar, se expondrá el concepto de Educación Emocional, la justificación de por qué esta es tan importante y los objetivos y contenidos que la componen para finalizar explicando el desarrollo emocional de los niños tanto de 0 a 3 años como de 3 a 6 años.

Una vez expuesto el marco teórico, el trabajo explicará el programa elaborado, el cual se basa en el modelo de Mayer y Salovey (1997). Para ello, se expondrán los objetivos y contenidos de dicho programa, la metodología empleada, los materiales utilizados, el procedimiento seguido y el conjunto de actividades desarrolladas junto con la evaluación del programa.

En conclusión, la propuesta de programa que se mostrará en dicho trabajo fin de grado presenta un conjunto de actividades en las que los niños trabajarán la percepción de las emociones negativas ayudándoles a desarrollar estrategias de identificación de las mismas. Una vez adquirida dicha habilidad, los alumnos estarán preparados para alcanzar habilidades emocionales más complejas como pueden ser la expresión emocional, facilitación emocional o regulación emocional.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Naturaleza de las emociones

1.1.1. Conceptualización de las emociones

Definir el concepto de emoción no es una cuestión fácil teniendo en cuenta que es un proceso interno que se origina de manera inconsciente con una duración de milésimas de segundo y que tarda en hacerse consciente. Cada persona asimila este proceso de una manera diferente y aunque muchas veces se pueda poner nombre a las emociones experimentadas, otras veces es difícil detectar qué pasa, por qué pasa y cómo se puede controlar ese estado de ánimo. De hecho, en el momento en el que la persona intenta definir una emoción es cuando se da cuenta de que no llega a entender bien qué es dicho concepto. Sin embargo, a pesar de su dificultad son varios los profesionales del campo de la psicopedagogía los que han conseguido definirlo, concluyendo que la emoción “es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (Bisquerra, 2000, p. 20). En otras palabras, la emoción es una respuesta del organismo ante un acontecimiento externo o interno. Así pues, ante un mismo acontecimiento, cada persona puede reaccionar y responder de manera diferente. En contraposición a lo que generalmente se piensa, el concepto de emoción es multidimensional lo que significa que existen, al menos, tres sistemas de reacción implicados que son: el cognitivo/subjetivo, el conductual/expresivo y el fisiológico/adaptativo. A pesar de la existencia de estos tres sistemas de respuesta, las emociones se presentan como un conjunto capaz de procurar diferentes respuestas en un mismo organismo.

A continuación, se van a definir varios conceptos vinculados a las emociones como son los estados de ánimo, los episodios emocionales y los sentimientos. La emoción es un fenómeno que no tiene una larga duración, sino que es breve. De hecho, puede durar segundos, minutos, horas o incluso días, pero nunca se alargará más allá de dichos espacios temporales. Sin embargo, los episodios emocionales están compuestos de varias emociones juntas que han sido desencadenadas por un mismo acontecimiento. Por lo tanto, al ser un cúmulo de más de una reacción, estas sí que pueden perdurar más en el tiempo. Si un episodio emocional se alarga puede tornarse en un

sentimiento, entendiéndose por este una emoción hecha consciente (o también llamado dimensión cognitiva de la emoción) y dirigida siempre hacia un objeto o una persona. Asimismo, es importante conocer que todo sentimiento proviene de una emoción generada por un acontecimiento puntual. Una vez que la persona ha tomado consciencia de esa emoción y esta ha tornado en sentimiento, queda a merced de la voluntad de la persona. Si esta decide no hacer nada, ese sentimiento permanecerá, pero si la persona decide actuar, ese sentimiento podrá cambiar o desaparecer.

Los estados de ánimo o estados de humor, por el contrario, no tienen una motivación clara y son menos intensos que las emociones, aunque su duración es mayor. Estos tienen mayor relación con los acontecimientos ya vividos y hacen que una persona se encuentre de una manera u otra. Es decir, un acontecimiento pasado hace que la persona en el presente se encuentre con un estado de ánimo u otro. Así pues, si estos estados de humor son negativos y permanecen durante mucho tiempo pueden provocar desequilibrios emocionales, los cuales deberán ser tratados por profesionales como psicoterapeutas o psicólogos mediante el empleo de terapias emocionales. Además, se puede asociar estados emocionales a rasgos de la personalidad. Esto es, que el comportamiento general de una persona está caracterizado por un tipo de emoción. Así, se puede referir a personas alegres, tristes, cariñosas, etc.

Por todo ello, resulta vital trabajar el mundo de las emociones en los niños ya que muchas veces estos pueden sentir frustración al no sentirse bien consigo mismos y no saber expresar qué les pasa. A parte de saber identificar las emociones que los acontecimientos de nuestra vida desencadenan es necesario saber gestionarlos, tomar consciencia de ellos para poder actuar y decidir si queremos que aquellas emociones que hayan tornado en sentimientos son favorables para nosotros y nos ayuden de alguna manera a conseguir un bienestar, o por el contrario, debemos eliminarlas de nuestra vida porque no nos están causando un confort emocional.

1.1.2. ¿Cómo se produce la emoción?

En este apartado se intentará aclarar cómo se produce una emoción, es decir, desde que un acontecimiento denominado *estímulo* u *objeto* sucede hasta que la persona toma conciencia de que dicho acontecimiento ha provocado un cambio en su estado afectivo. Este proceso se puede dividir en tres etapas o momentos: *procesamiento emocional*, *experiencia emocional* y *expresión emocional*.

“El *procesamiento emocional* es un fenómeno neuronal propio de cerebro del cual no se es consciente, que se activa a partir de la valoración automática y que coincide con la componente psicofisiológica” (Bisquerra, 2009, p. 21). Es decir, el procesamiento emocional tiene lugar en las neuronas y se produce de forma automática e inconsciente cuando nuestro cuerpo detecta un nuevo acontecimiento externo o interno. Por otro lado, la *experiencia emocional* sería el efecto que ese fenómeno neuronal ha causado, siendo esta ya consciente. En este caso, la persona ya toma conciencia de aquello que ha ocurrido de manera psicofisiológica. Por último, la *expresión emocional* supone la manifestación externa de esa emoción. Esta expresión puede ser tanto verbal como no verbal. La experiencia afectiva es el paso previo a la acción, es lo que le lleva a la persona a actuar. Sin embargo, la acción que se desencadene posteriormente a la experiencia emocional ya no forma parte de la emoción. Un ejemplo de ello sería la tristeza por la pérdida de un ser querido (experiencia emocional) predispone a llorar (acción que tiene lugar como respuesta).

Cuando un acontecimiento tiene lugar, las respuestas que se producen (de ira, miedo, alegría, etc.) son activadas según la valoración que cada persona hace de dicho acontecimiento y que después le llevará a actuar de una manera u otra. Dicha valoración personal influye en la intensidad de las emociones y se puede aprender a ejercer un control de las mismas. Por ejemplo, si a un acontecimiento como puede ser hablar en público la persona le concede una valoración negativa (porque le da vergüenza), tras el aprendizaje de estrategias para hablar en público, la valoración negativa que la persona había otorgado a dicho acontecimiento se modifica haciendo que la intensidad de esa emoción (vergüenza) disminuya.

1.1.3. Componentes de las emociones

Los componentes de las emociones se manifiestan en la respuesta emocional de la persona cuando se activa su mecanismo de valoración debido a un acontecimiento o estímulo que ha tenido lugar. Así pues, se distinguen tres componentes: *neurofisiológico, comportamental y cognitivo*.

- *Componente neurofisiológico:* implica a todo el sistema nervioso, siendo especialmente importantes dos partes: el sistema nervioso autónomo y el sistema límbico. El sistema nervioso autónomo es el encargado de recibir la información procedente del interior del cuerpo para actuar sobre sus músculos, vasos sanguíneos y glándulas. Así pues, es el que prepara al cuerpo para la huida del peligro o enfrentamiento del mismo (dos tipos de respuesta emocional). Por otro lado, el sistema límbico es el principal sistema que se dedica a gestionar las respuestas fisiológicas ante estímulos emocionales. Este componente implica respuestas como sudoración, taquicardias, secreción de hormonas, cambios en el nivel de determinados neurotransmisores, cambio del tono muscular, etc.
- *Componente comportamental:* se corresponde con la expresión de las emociones, ya que según se comporte una persona se puede saber qué emoción está percibiendo. En este caso, las expresiones faciales y el tono de voz son los indicadores más eficaces. Así pues, es importante recalcar que este componente comportamental se puede entrenar. Por ejemplo, si un niño tiene miedo a un perro y su primera reacción es de taparse los ojos cuando lo ve, si la madre lo va exponiendo a ver al perro todos los días y le enseña que este es bueno, el niño puede que a los días esté jugando con el perro y su expresión será de agrado en vez de miedo.
- *Componente cognitivo:* hace referencia a cómo vive la persona una experiencia de la que está siendo partícipe, de manera que es totalmente subjetiva. Es el momento en el que la persona empieza a ser consciente de la emoción que está experimentando y es capaz de etiquetarla. Este componente se

correspondería con el sentimiento que supone la toma conciencia de la emoción.

En definitiva, estos tres componentes que forman la emoción pueden ser trabajados y entrenados de manera que permitan a la persona enfrentarse a los acontecimientos y ser capaz de valorarlos de forma más positiva, evitando estados emocionales que alteren su equilibrio emocional.

1.1.4. Funciones de las emociones

En cuanto a las funciones de las emociones, estas pueden dividirse en tres categorías: adaptativas, sociales y motivacionales.

- *Función adaptativa:* supone un incremento de las oportunidades de supervivencia en el proceso de adaptación de la persona al medio ambiente. La emoción es un proceso interno que lleva al organismo a actuar frente a un acontecimiento que está teniendo lugar y ajustarse a la nueva situación. Asimismo, según la teoría Darwinista (1872/1984) las emociones tendrían en primer lugar una función de adaptación y supervivencia, siendo los reflejos, los hábitos y los instintos, las tres respuestas del organismo más importantes en dichas funciones. De los cuales, los reflejos y los instintos son esenciales en la expresión de las emociones. Esta teoría defiende que el reconocimiento tanto de las emociones propias como las emociones de los demás, se lleva a cabo principalmente de manera involuntaria y no aprendida. Esto será muy importante tenerlo en cuenta para el desarrollo del programa de actividades que se va a trabajar y que se mostrará en el apartado correspondiente.

Por otro lado, aquellos autores que defienden la teoría biológica como Tomkins (1979), Ekman (1981), o Izard (1979), también entienden las emociones como aquello que perturba el equilibrio del organismo y le informa de que algo sucede, y por tanto debe estar preparado para ello. La función adaptativa por tanto, lleva a establecer diferentes comportamientos que a la vez pueden estar

relacionados con otras funciones más específicas de las emociones dependiendo de cuál sea la emoción que se produzca en un momento dado. Por ejemplo, la emoción de ira por sentirse atacado, puede llevar a un niño a huir de un lugar peligroso, animal a que luche por su supervivencia y adaptación a un entorno y una vez que se ha adaptado, esa emoción de ira puede desencadenar una emoción de seguridad al sentirse nuevamente seguro, lo que favorecerá la función social de relacionarse con otros animales.

- *Función social:* indica que las emociones son la herramienta para expresar y comunicar a los demás cómo se siente uno mismo así como para entender cómo se siente el resto. Las emociones sirven para establecer por tanto relaciones interpersonales haciendo también que las personas puedan influir unas sobre otras a la hora de actuar y comportarse. Asimismo, Izard (1989) destacaba algunas funciones sociales de las emociones como la comunicación de los estados afectivos, la facilitación de la interacción social, el control de la conducta de los demás, etc. Además, las emociones también ayudan al sujeto a conocerse a sí mismo y a saber identificar qué le hace sentirse de determinada manera, ayudándole igualmente en la toma de decisiones y en la construcción de su autoconcepto y autoimagen.

Sin embargo, también es necesario prestar atención no solo a la expresión de las emociones sino también a la represión de las mismas ya que supone otra manera de comunicar las emociones. En algunos momentos es necesario inhibir ciertas reacciones para no herir a los demás o por respeto social. Por ejemplo, si un niño en clase no ha adquirido el grado suficiente de coordinación y tira más de un objeto al suelo tras su paso por el aula, el profesorado deberá inhibir ciertas reacciones negativas para evitar que el niño pueda sentirse afectado emocionalmente. Por el contrario, se deberá mostrar apoyo al niño explicándole que tenga más cuidado con el material o ayudándole con ejercicios de coordinación, facilitando así su adaptación al entorno.

- *Función motivacional:* esta considera que si una emoción predispone a la persona a actuar entonces dicha emoción está motivando la conducta. La motivación es uno de los factores más determinantes y que más estimula a los niños a aprender. La emoción energiza la conducta motivada ya que una conducta cargada emocionalmente implica una consecución más eficaz de aquello que se esté llevando a cabo. Así pues, por ejemplo la ira facilita las reacciones defensivas, una conducta cargada “alegremente” facilita a la persona la atracción del resto de personas, etc.

La función motivacional, por último, se observa principalmente en dos variables de la emoción: el grado de agrado-desagrado que una situación puede causar en la persona y la intensidad (muy intensa o poco intensa) de la reacción afectiva.

En conclusión, se puede afirmar que las emociones son fundamentales en el desarrollo personal y en el bienestar de la persona ya que estas influyen en una infinidad de procesos mentales que son los que le ayudan a la persona a adaptarse a su entorno y a desarrollarse en las diferentes áreas.

1.1.5. Clasificación de las emociones

Clasificar las emociones es una ardua tarea dado que muchos autores definen distintos tipos de emociones. Por ello, no ha sido posible acordar a día de hoy una clasificación aceptada de manera general. A continuación, se van a mostrar algunas de las clasificaciones más importantes dentro de las dos grandes categorías entre las cuales se pueden dividir las emociones: a) emociones primarias y secundarias y b) emociones positivas, negativas y ambiguas.

1.1.5.1. Emociones primarias y secundarias

Esta primera categoría de clasificación ha sido especialmente aceptada a lo largo de la historia, distinguiéndose así entre emociones primarias (elementales, puras, discretas, básicas) y emociones secundarias (derivadas o complejas). En cuanto a las primarias,

su principal caracterización es la expresión facial y la habilidad para saber cómo afrontarlas. Mientras que las secundarias, aparte de que resultan de la combinación o derivación de las elementales, no presentan rasgos faciales identificatorios ni una forma estipulada de actuar. Por otro lado, la discrepancia también puede deberse a las diferentes maneras que cada persona tiene de conceptualizar las emociones básicas.

De todos los autores que han seguido este tipo de clasificación, es decir, emociones primarias y secundarias, se van a destacar Plutchik (1958), Goleman (1995) y TenHouten (2007).

Plutchik (1958) se basa en la teoría de Darwin (1872/1984) creando una clasificación en la que distingue entre emociones primarias y secundarias, sirviéndose de dos principios que la explican. En primer lugar, señala que las emociones son reacciones del cuerpo humano a los problemas de la vida para obtener una adaptación más favorable. En segundo lugar, establece que las emociones están agrupadas en pares de contrarios.

Este autor habla de cuatro problemas básicos al que todo ser humano debe hacer frente que son la identidad (pertenencia al grupo), la reproducción o temporalidad (ciclo vital y necesidad de reproducirse), la jerarquía (posición y dominio social) y la territorialidad (espacio que toda persona necesita). Según Plutchik (1958) las emociones se relacionan con estos problemas básicos y aparecen en diferentes momentos de nuestra vida según se produzca un acontecimiento u otro. Igualmente, existen acontecimientos relacionados con cada uno de esos problemas que pueden implicar una emoción positiva o una negativa, favoreciendo con ello la adaptación al entorno en relación a la función que cada emoción desencadena.

En cuanto a su clasificación, existe un número de emociones básicas y primarias y el resto supondrían emociones derivadas o mixtas. Plutchik (1958) crea lo que se conoce como la “rueda de las emociones” que tiene forma de flor, en la que cada emoción tiene su opuesta, señalando que es imposible sentir emociones opuestas al mismo tiempo. Además, las emociones modifican su grado de intensidad (lo que puede

observarse en el color del pétalo, de color más suave a más intenso). A continuación, se van a presentar y explicar las emociones primarias, cada una de las cuales tienen una función diferente sirviéndose para ello de la figura 1 con forma de flor (alegría, confianza, miedo, sorpresa, tristeza, asco, ira y anticipación):

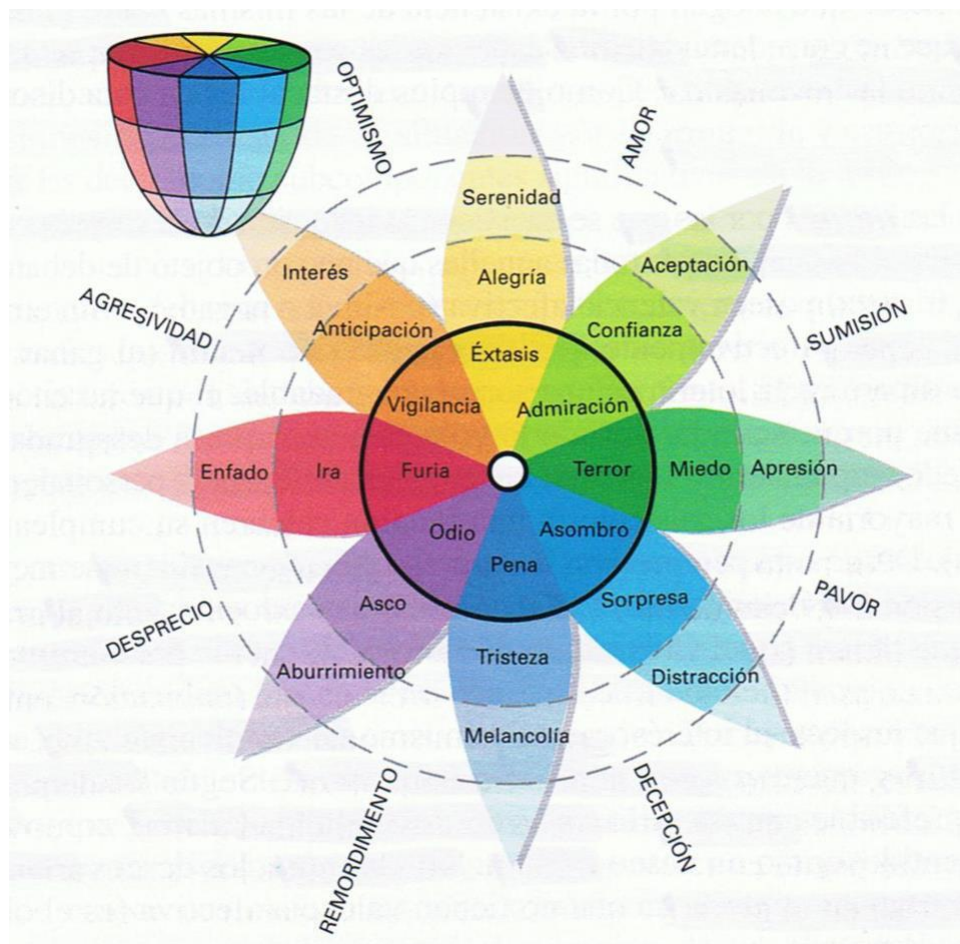


Figura 1. Rueda de las emociones de Plutchik (1958) (Plutchik, 2001, p. 349)

Tomando como base la figura 1, se puede observar como la alegría se situaría en el color amarillo simbolizando un sentimiento afectivo de breve duración que produce una agradable sensación. Esta se relacionaría con la función de reproducción (mantener y repetir), ayudando a la persona a tener un equilibrio emocional. Por otro lado, se observa como el miedo aparece representado con el color verde oscuro, identificándose con un sentimiento de intranquilidad debido a un peligro existente en

el miedo. La función de dicha emoción sería de protección disponiendo así al organismo a afrontar la situación huyendo o atacando. Así pues, se observa como Plutchik (1958) ofrece una clasificación fácil de entender y muy completa, en la que se relaciona cada emoción con su función y su intensidad.

Goleman (1995) diferencia las emociones primarias y sus “familiares”. Goleman (1995) dice que el término de emoción se refiere a “un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos, y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (Goleman, 1995, p. 181). A su vez, explica que existen cientos de emociones y un inmenso número de mezclas, variaciones, mutaciones y matices diferentes de todas ellas. Así pues, afirma que “en realidad, existen muchas más sutilezas en la emoción que palabras para describirla” (Goleman, 1995, p. 181).

En su libro titulado *Emotional Intelligence*, Goleman (1995) explica que todavía no están claras cuáles de estas emociones deben considerarse primarias y de hecho también se duda de si debieran de existir realmente dichas emociones primarias. Sin embargo, este autor propone como emociones primarias las siguientes: ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión y vergüenza. Además, establece que estas emociones se encuentran dentro de un conjunto de emociones del mismo tipo que él denomina *familias*, en las cuales dichas emociones (que él selecciona como primarias) serían aquellas que dan el nombre a cada familia emocional como se observa a continuación:

- *Ira*: rabia, enojo, furia, indignación, irritabilidad.
- *Tristeza*: aflicción, pena, desconsuelo, melancolía.
- *Miedo*: ansiedad, temor, preocupación, consternación.
- *Alegría*: felicidad, gozo, tranquilidad, contento.
- *Amor*: aceptación, cordialidad, confianza, afinidad.
- *Sorpresa*: sobresalto, asombro, desconcierto, admiración.
- *Aversión*: desprecio, desdén, disgusto, antipatía.
- *Vergüenza*: culpa, remordimiento, humillación, pesar.

Por otro lado, TenHouten (2007) sigue el principio de Psicología social. Este, crea una teoría basándose en el modelo anteriormente explicado de Plutchik (1958), donde existen cuatro pares de emociones primarias opuestas: alegría-tristeza, aceptación-asco, anticipación-sorpresa, ira-miedo. A raíz de estas ocho emociones primarias podemos encontrar emociones secundarias, que se forman al juntar dos emociones primarias. Por ejemplo, el optimismo sería resultado de juntar la anticipación con la alegría, la decepción sería el resultado de juntar la sorpresa con la tristeza. Las emociones terciarias se formarían al juntar pares de emociones básicas con dos emociones en el medio. En este caso, una emoción terciaria sería la rabia, conformada por la sorpresa y la ira. En definitiva, una emoción secundaria aparece como resultado de la combinación de dos emociones primarias y consecutivamente pasará lo mismo con las emociones secundarias, terciarias o cuaternarias.

Por otra parte, atendiendo a los enfoques más cognitivos, las emociones primarias son un pequeño grupo de emociones que constituyen los elementos esenciales de la vida emocional y que, combinándose entre ellos, dan lugar a emociones secundarias y más complejas. Desde la perspectiva social, las emociones suelen ser experimentadas en las interacciones sociales, siendo importantes en la vida de las personas. Entre otras destacan la vergüenza, la culpabilidad, la timidez, etc.

Como se ha señalado, resulta complicado establecer cuáles serían las emociones básicas que algunos autores prefieren denominarlas emociones discretas, siendo estas las que no pueden dividirse en otras. En este caso, las emociones están ligadas a las experiencias emocionales de la persona permitiendo poder identificarlas, definir las, diferenciarlas y denominarlas. Asimismo, las experiencias emocionales requieren al organismo que posea algunas habilidades cognitivas fundamentales incluyendo la habilidad de percibir y discriminar, renombrar, asociar y comparar. Por otro lado, las experiencias emocionales también requieren de una habilidad muy particular que es el desarrollo del concepto en sí mismo. Las experiencias emocionales toman la forma lingüística “tengo miedo”, “estoy asustado”, etc. siendo en todos los casos el sujeto y el objeto el mismo (Lewis, 1993). Aquí, se observa cómo el componente cultural y social va a influir en la delimitación de dichas emociones, siendo diferentes las

experiencias emocionales según el contexto cultural y social en el que se desenvuelve la persona.

Por tanto, la clasificación de las emociones en primarias y secundarias podría considerarse en principio universal, pero es importante tener en cuenta que cada contexto cultural da importancia a una serie de acontecimientos más que a otros y por ello, dicha clasificación puede variar de un autor a otro y de un enfoque a otro.

1.1.5.2. *Emociones positivas y negativas*

Esta segunda categoría sitúa a las emociones en un eje en función del grado de placer o displacer que genera la respuesta de la persona ante un estímulo que se le presenta. Dentro de esta categoría, se van a destacar fundamentalmente tres clasificaciones: la de Lazarus (1991), el modelo circuplejo planteado por Russell (1980), y la clasificación con criterio psicopedagógico expuesto por Bisquerra (2009).

Lazarus (1991) clasifica las emociones de la siguiente manera:

- *Emociones positivas*: son el resultado de la evaluación de un acontecimiento de forma positiva. Esto comprende también que la persona vea capaz la posibilidad de acercarse u alcanzar los objetivos que se propone. Es decir, los sucesos que se producen son evaluados por la persona como favorables para su progreso y adaptación al medio, teniendo en cuenta no solo lo personal, sino también el progreso social. Estas proporcionan bienestar y placer. Algunas de ellas serían el amor, la alegría, la felicidad, el afecto, el alivio, etc.
- *Emociones negativas*: resultan de evaluar desfavorablemente los propios objetivos. Es decir, pensar que no se va a poder alcanzar un objetivo o percibir un conflicto entre las metas que se quieren alcanzar. Aparecen generalmente como respuesta a un acontecimiento que supone una amenaza hacia el equilibrio emocional de la persona. Se requiere en este caso de energía para hacer frente a dicha situación. Entre estas se encuentran la ira, la frustración, el miedo, la culpa, la vergüenza, el asco, etc.

- *Emociones ambiguas*: estas son más complejas de percibir ya que pueden ser tanto positivas o negativas dependiendo de las circunstancias que envuelven el momento de valoración de un acontecimiento. Como ejemplo, se puede hablar de la sorpresa, que puede suponer tanto una emoción positiva como negativa. Si estamos esperando la llegada de alguien a quien extrañamos porque no lo hemos visto desde hace tiempo y llega antes de tiempo, esto supone una alegría para nosotros (emoción positiva). Si por el contrario, quedamos con una persona y mientras estamos esperándola aparece de repente otra con la que hemos podido tener una discusión anteriormente, esto hace que no nos sintamos cómodos pudiendo sentir ganas de huir de esa situación incómoda (emoción negativa). Otras emociones de este tipo son la esperanza y la confusión.

A continuación, se va a exponer la clasificación elaborada por Russell (1980). Este estructura las emociones en torno a una circunferencia más que en ejes factoriales, ya que considera que las emociones no son independientes unas de otras sino que todas están interrelacionadas entre sí dentro de un gran sistema. Se representa mediante un modelo espacial, tal y como se observa en la figura 2, en la cual los conceptos afectivos forman un círculo en el siguiente orden: placer (0º), excitación (45º), activación (90º), distrés (135º), displacer (180º), depresión (225º), somnolencia (270º) y relajación (315º).



Figura 2. Modelo circumplejo de Russell (Russel, 1980, p. 1167)

Así pues, se puede observar como este modelo clasifica las emociones según el grado de placer o displacer que estas provocan en la persona y según el grado de activación que provocan en el organismo, observándose así que las emociones positivas se sitúan en la parte derecha de la circunferencia (hacia el polo del placer) y las negativas se sitúan en la parte izquierda (hacia el polo del displacer). De la misma manera, aquellas que provocan mayor activación del organismo se situarían arriba, en contraposición a las que menos activación provocan que estarían abajo.

Para concluir con esta clasificación y haciendo referencia al tema que nos concierne, las emociones, es interesante recalcar que muchos profesionales prefieren sustituir los términos de “negativo” y “positivo” por otros como “agradables o placenteras” y “desagradables y no placenteras”. Es importante que sean los docentes aquellos que tomen conciencia de dicha diferencia y posteriormente sepan explicárselo a los alumnos. Así pues, si se hace un análisis a lo largo de la historia de la psicología se puede observar cómo esta se ha centrado más en estudiar las emociones negativas que las positivas al tener estas un impacto más obvio en la persona.

Por último, presentamos la clasificación de Bisquerra (2009) que sigue un criterio psicopedagógico al tratar las emociones. Dicha clasificación servirá como base en el programa de actividades que se va a desarrollar posteriormente debido a que las emociones que se consideran en ella se experimentan con frecuencia en la vida diaria y, por ello, resultan más fáciles de ser identificadas por los alumnos de Educación Infantil.

Esta clasificación distingue entre emociones negativas, emociones positivas y emociones ambiguas, tal y como se presenta en el cuadro 1 que se verá a continuación.

Cuadro 1. Clasificación psicopedagógica de las emociones (Bisquerra, 2009)

EMOCIONES NEGATIVAS	
<i>Primarias</i>	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, antipatía, rechazo, recelo.
Tristeza	depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
<i>Sociales</i>	
Vergüenza	Culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.

EMOCIONES POSITIVAS	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
Felicidad	Bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad.
EMOCIONES AMBIGUAS	
Sorpresa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. Sobresalto, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. También podrían considerarse en el otro extremo la anticipación y la expectativa.

Una vez destacadas algunas clasificaciones sobre los tipos de emociones, se va a proceder a explicar el concepto de Inteligencia Emocional, el contexto en el que surge, los diferentes modelos que existen y los métodos de evaluación de la misma.

1.2. Inteligencia Emocional

1.2.1. Contexto en el que surge la Inteligencia Emocional

El concepto de Inteligencia Emocional es relativamente reciente y las discusiones sobre qué significa exactamente y a qué hace referencia han sido múltiples y variadas hasta el día de hoy.

Su origen se sitúa en el campo de la psicología a principios del siglo XX, concretamente gracias a una serie de investigaciones realizadas sobre la inteligencia, la cual hasta el momento había estado meramente relacionada con el Cociente Intelectual y con los tests de inteligencia, es decir, como concepto unidimensional.

Fue en 1905 cuando se comenzó a evaluar dicha capacidad mediante los test de inteligencia, siendo ésta iniciativa por parte de Educación. Más tarde, en 1912 Sternberg introdujo el término de *Cociente Intelectual (CI)*, el cual fue aceptado y difundido socialmente. En 1916, gracias a la versión traducida al inglés del test realizado por Binet y Simón (1905) y su empleo en la Primera Guerra Mundial, se empieza a conocer más profundamente esta capacidad y la posibilidad de poder ser evaluada. Asimismo, tras varias revisiones, se convirtió en un instrumento mundialmente conocido. Además, en esta época, la preocupación por parte del Ministerio de Educación y Cultura francés por el fracaso escolar le llevó a pedir a Binet y Simón su ayuda con el objetivo de, mediante la utilización del test de inteligencia creado por ambos, detectar los posibles alumnos/as con mayor dificultad para seguir el programa curricular.

En los años ochenta James Flynn observó que cada década que pasaba, el CI aumentaba tres puntos, lo que le permitió observar que desde que se había comenzado a medir esta capacidad en la Primera Guerra Mundial hasta cincuenta años después, ese CI había aumentado 15 puntos. No solo esto sino que, a su vez, Martin Seligman (1998) se dio cuenta de que con el aumento del CI también había aumentado la depresión, lo que le llevó a pensar en el tipo de inteligencia del que se hablaba y la existencia de una relación entre esta con aspectos emocionales.

Mientras tanto, de la mano de Thorndike (1920) surge el concepto de *Inteligencia Social*, el cual supuso un claro antecesor de la Inteligencia Emocional. Thorndike definiría la Inteligencia Social como “*la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas*” (Thorndike, 1920, p. 228). Asimismo, este autor también hablaba de la existencia de otros dos tipos de inteligencias: la mecánica (habilidad para entender y manejar objetos) y la abstracta (habilidad para manejar ideas). En correspondencia con la definición de Inteligencia Social descrita por Thorndike, Wechsler (1939/58) coincide con él describiéndola como la facilidad de una persona para tratar con seres humanos. Aun así, este autor considera que las personas son inteligentes cuando tienen una puntuación elevada en un determinado test de inteligencia. Por ejemplo, el WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale), centrándose en el Cociente Intelectual como factor determinante de la inteligencia.

Posteriormente, aparecerá Gardner (1983) y su teoría de las *Inteligencias Múltiples*, la cual plantea que el ser humano posee siete tipos de inteligencias que lo mantienen en relación con el mundo externo. Es en este momento, en el cual aparece de forma oficial el concepto de Inteligencia como factor multidimensional. De todas las inteligencias descritas por Gardner, se puede decir que las dos que se consideran predecesoras de la Inteligencia Emocional son: la Inteligencia Intrapersonal (referida al conocimiento de uno mismo/a y todos los procesos relacionados, como la automotivación y autoconfianza), y la Inteligencia Interpersonal (capacidad que permite a la persona establecer relaciones con los demás), la cual muchos autores la relacionan con la Inteligencia social, al hacer referencia a la capacidad de establecer relaciones con los demás.

En este momento, cabe citar a dos de los profesionales más importantes en este campo, los psicólogos norteamericanos Peter Salovey y John Mayer (1990), quienes fueron los pioneros en la denominación del concepto de *Inteligencia Emocional*. Estos emplearon por primera vez dicho concepto en una investigación sobre el impacto de los componentes no intelectuales en la inteligencia. Así pues, la Inteligencia Emocional es definida como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con

exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10). Este conjunto de habilidades componen un modelo de Inteligencia Emocional basado en las habilidades, el cual se explicará posteriormente en el apartado de modelos de Inteligencia Emocional

Asimismo, estos fueron los primeros en publicar un artículo científico sobre Inteligencia Emocional, titulado *Emotional Intelligence*. Sin embargo, a pesar de ser estos los pioneros en utilizar dicho término, este no hubiera adquirido el conocimiento social que adquirió de no ser gracias a la difusión de Daniel Goleman (investigador y periodista del periódico *New York Times*), quién hizo que el término atrajera la atención de todos los públicos gracias a su obra *La Inteligencia Emocional* (1995). Goleman (1995), escribió esta obra como respuesta a la obra de Herrnstein y Murray (1994), denominada *The Bell Curve*, la cual exponía que en EEUU se estaba dividiendo la sociedad de una forma muy marcada, seleccionándose a la gente con más inteligencia para los puestos sociales mejor valorados. Así pues, Goleman (1995) estudiará y explicará a fondo el concepto de Inteligencia Emocional en su libro.

Siguiendo con el estudio de este nuevo constructo, en 1997 Reuven Bar-On, expuso un nuevo término que hasta el momento no había aparecido, el *Cociente Emocional* (paralelo al de CI). De esta forma, “según Bar-On, la inteligencia se apoya en una serie de habilidades o competencias que influyen en la capacidad de una persona de enfrentarse a las demandas y presiones que le presenta la vida. Áreas en las que se engloban esas habilidades descritas por Bar On” (Extremera y Fernandez, 2011, p. 302). Dichas habilidades en las que se apoya la Inteligencia Emocional según Bar-On (1997) se engloban en cinco áreas, que son: adaptación, intrapersonal, interpersonal, gestión del interés y talante general. Este psicólogo estadounidense, también desarrolló un test para medir estas facultades emocionales, denominado EQ-i. Las investigaciones que han utilizado esta escala para evaluar la inteligencia permiten observar que las personas que tienen una alta puntuación en esas modalidades, tienen éxito profesional, así como un ajuste emocional (Bar-On, Brown, y Kirkcaldy, 2000).

1.2.2. Concepto de Inteligencia Emocional

Como se ha anticipado en el apartado anterior, fueron los psicólogos estadounidenses Peter Salovey y John Mayer (1990), los primeros en definir dicho nuevo constructo. Así pues, la primera definición que expusieron establecía que la Inteligencia Emocional consistía en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, diferenciar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

Más tarde, serían nuevamente estos dos psicólogos los que matizarían el concepto afirmando que:

La inteligencia emocional incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Tomando esta última definición, se puede observar como estos se refieren a la Inteligencia Emocional como un conjunto de habilidad que la persona debe poseer.

Es interesante tener en cuenta que esta no es la única definición que existe en relación a este término, y que son diversos los autores que han querido definirlo. Por ejemplo, Daniel Goleman (1995), autor gracias al cual el concepto se hizo oficialmente conocido establecía que la Inteligencia Emocional consistía en: conocer las propias emociones (según el principio de Sócrates "Conócete a ti mismo"), manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás, y establecer relaciones.

Existen infinidad de definiciones, pero dado que este trabajo se ha centrado principalmente en el modelo de Mayer y Salovey (1997) y en autores como Goleman (1995), se ha optado por elegir aquellas definiciones proporcionadas por dichos autores.

1.2.3. Modelos de Inteligencia Emocional

Los principales tipos de modelos de Inteligencia Emocional son; el *modelo de habilidades*, basado en un conjunto de capacidades que constituyen dicho modelo; y el *modelo mixto*, que pretende explicar la Inteligencia Emocional basándose en la combinación de rasgos de la personalidad y habilidades emocionales.

A continuación se expondrá algún ejemplo de cada tipo:

1.2.3.1. Modelo de habilidades

- *Modelo de Mayer y Salovey (1997)*: Este modelo es propuesto por Mayer y Salovey en 1997, cuya definición de Inteligencia Emocional ha sido expuesta en el apartado anterior. Asimismo, estos autores defienden que dicho concepto se estructura en base a cuatro ramas que aparecen interrelacionadas entre ellas, observándose en el cuadro 2:

Cuadro 2: Habilidades descritas por Mayer y Salovey (1997).

HABILIDADES EMOCIONALES SEGÚN MAYER Y SALOVEY (1997)	
<i>Habilidad Emocional</i>	<i>Descripción</i>
1) Percepción emocional y expresión emocional	Habilidad de identificar emociones tanto en uno mismo como en los demás y ser capaz de expresarlas correctamente.
2) Facilitación emocional del pensamiento	Habilidad de integrar la emoción y la cognición, de forma que se generen adecuados sentimientos y emociones que preparen a la mente para atender a la información importante, además de influir de forma positiva en el pensamiento.
3) Comprensión	Capacidad de comprender y analizar las emociones utilizando el conocimiento emocional. Capacidad para

4) emocional	etiquetar las emociones y relacionar las palabras y las emociones. Entender y razonar sobre las emociones para interpretarlas.
5) Regulación emocional	Capacidad de aceptar y regular las emociones de forma reflexiva para suscitar el conocimiento emocional e intelectual. Estar abiertos hacia estados positivos y negativos, a reflexionar sobre la información que estos brindan y regular las emociones propias y de otros.

Dichas habilidades pueden trabajarse tanto en la vertiente intrapersonal (en uno mismo) como en la interpersonal (en los demás) y, a su vez, están totalmente vinculadas entre ellas de tal forma que si una persona es incapaz de desarrollar la primera habilidad (percepción y expresión emocional), será incapaz de desarrollar el resto. Por ejemplo, si un niño del aula es incapaz de percibir cuando se siente triste, no podrá expresar verbalmente su estado de ánimo, siendo imposible para él comprender qué le está pasando y por tanto siendo incapaz de regularlo. En este punto, es importante recalcar que para que la última habilidad pueda desarrollarse deben haberse adquirido las anteriores. Sin embargo, no ocurre lo mismo a la inversa, ya que una persona puede ser muy hábil percibiendo tanto sus emociones como las del resto de las personas, pero no saber cómo regularlas.

- *Modelo de Extremera y Fernández-Berrocal (2001)*: Este modelo evalúa tres variables que se consideran clave dentro de la Inteligencia emocional: percepción (capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuadamente), comprensión (capacidad de comprender los estados emocionales) y regulación (capacidad de regular los estados de ánimo adecuadamente). Ha sido manejado de manera empírica en diferentes estudios con estudiantes de nivel superior. Por otro lado, también ha sido validado en diversas poblaciones tanto en contextos educativos como clínicos.

1.2.3.2. Modelos Mixtos

- *Modelo de Bar-On (1997)*: El modelo presentado por Reuven Bar-On se refiere a un conjunto de habilidades personales, sociales y emocionales bajo la denominación de “inteligencia emocional y social”, los cuales ejercen gran influencia en la adaptación y el afrontamiento ante las demandas del entorno. Asimismo, distingue los siguientes factores: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado anímico general, las cuales además se subdividen en 15 componentes que se pueden ver a continuación en el cuadro 3:

Cuadro 3: Factores y habilidades descritas en el modelo mixto de Bar-On (1997)

FACTORES Y HABILIDADES DESCRITAS EN EL MODELO MIXTO DE BAR-ON (1997)	
<i>Factores</i>	<i>Habilidades Medidas</i>
1) Inteligencia Intrapersonal	Autoconciencia emocional; asertividad; autoestima; autoactualización; independencia
2) Inteligencia Interpersonal	Empatía; relaciones interpersonales; responsabilidades sociales.
3) Adaptación	Solución de problemas; comprobación de la realidad y flexibilidades sociales.
4) Gestión del estrés	Tolerancia al estrés y control de impulsos sociales.
5) Humor general	Felicidad y optimismo.

- *Modelo de Daniel Goleman (1998)*: El modelo mixto establecido por Daniel Goleman (1998) combina factores de la personalidad con habilidades que la persona debe ser capaz de adquirir. Es importante resaltar que Goleman estableció una primera distinción de dichos factores en los que consiste la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995), pero luego modificó su modelo inicial, que es el que se muestra en el presente trabajo, concretamente en el cuadro 4 que se presenta a continuación:

Cuadro 4: Habilidades básicas que conforman el modelo mixto de Goleman (1998)

HABILIDADES BÁSICAS QUE CONFORMAN EL MODELO MIXTO DE GOLEMAN (1998)	
<i>Habilidades</i>	<i>Descripción</i>
1) Autoconciencia	Capacidad de darse cuenta y tomar conciencia.
2) Auto-dirección	Capacidad de auto-manejo, control y autorregulación.
3) Conciencia social	Habilidad para darse cuenta de cómo están los demás, de su comportamiento y de cómo influimos nosotros en ellos.
4) Manejo social	Habilidad para influir y manejar las relaciones con los demás.

Según Goleman (1998), la Inteligencia Emocional es una metahabilidad que establece la medida en la que las personas podemos utilizar adecuadamente el resto de habilidades que tenemos, incluyéndose la inteligencia. Además, Goleman opina que el Cociente Emocional sustituirá al Coeficiente Intelectual, dado que este último no es significativo con referencia al éxito que una persona pueda alcanzar. Así pues, las personas que tienen éxito serían aquellas que desde pequeñas son capaces de reconocer las dificultades, dominar la frustración que estas puedan ocasionarles, controlar sus emociones y por supuesto regular dichas

emociones para mantenerse en un equilibrio emocional que le permita alcanzar los objetivos que se propone.

1.2.3.3. *Otros modelos de Inteligencia Emocional*

Estos modelos que no forman parte de la gran división entre modelos de habilidades y modelos mixtos, integran habilidades cognitivas, componentes de la personalidad, y otros factores de contribuciones personales. A continuación se exponen algunos de ellos brevemente (Bisquerra, 2009):

- *Cooper y Sawaf (1997)*: modelo dirigido al liderazgo en las empresas, en el que se incluye la alfabetización emocional, la agilidad emocional, profundidad emocional y al química personal.
- *Weisinger (1998)*: modelo de IE en el trabajo que comprende la autoconciencia, la gestión emocional, la automotivación, las habilidades de comunicación efectiva, la pericia interpersonal y la orientación emocional.
- *Petrides y Furnham (2001)*: exponen un modelo denominado de rasgo que se contrapone al modelo de habilidad de Salovey y Mayer incluyéndose en este nuevo: adaptabilidad, autoestima, automotivación, valoración, expresión de las emociones, gestión emocional de los demás, regulación emocional, baja impulsividad, habilidades relacionales, competencia social, gestión del estrés, empatía asgo, felicidad rasgo y optimismo rasgo.

1.2.4. Evaluación de la Inteligencia Emocional

Evaluar la Inteligencia Emocional, supone una ardua tarea, ya que como se ha comentado anteriormente, el tema de las emociones es muy subjetivo y depende de muchas variables. En relación al contexto educativo, en el que se desenvuelve este trabajo, evaluar emocionalmente a los alumnos facilita una información clave para saber su nivel de desarrollo afectivo y saber qué puede esperar de todos y cada uno de ellos.

A continuación, se van a exponer primeramente los métodos clásicos de evaluación de la Inteligencia Emocional, para luego continuar con aquellos que son más propicios para evaluar dicha Inteligencia Emocional en el aula, dado que este es al ámbito al que va dirigido el presente trabajo.

1.2.4.1. Métodos clásicos de evaluación de la Inteligencia Emocional

Los modelos clásicos de evaluación, son aquellos que han sido tradicionalmente utilizados en el ámbito de la psicología, los cuales engloban tres enfoques diferentes: auto-informes, escalas, y cuestionarios.

Dentro de estos modelos, las herramientas de medida están generalmente compuestas por enunciados verbales breves en los que la persona evalúa su Inteligencia Emocional a través de la propia apreciación de sus niveles en ciertas habilidades emocionales.

Esta primera forma de evaluar la Inteligencia Emocional comenzó utilizando las herramientas de auto-informes o cuestionarios que evaluaban el nivel de IE de las personas a través de una serie de ítems con varias opciones de respuesta.

Dentro de estas medidas de auto-informe, se puede observar cómo existen dos formas de conceptualizar la Inteligencia Emocional. Por un lado, se encuentran las medidas de evaluación basadas en el modelo original de IE de Salovey y Mayer (1990). Y por otro lado, se observan las medidas que han resultado de revisar la literatura sobre qué factores son esenciales en el desarrollo de la IE (también en la componente social) y qué aspectos son necesarios para el éxito laboral. Dentro de las medidas de auto-informe, se van a presentar algunas de las más importantes debido a la imposibilidad de exponer todas:

- *Medida de auto-informe de evaluación de Inteligencia Emocional basadas en el modelo Salovey y Mayer (1990):*
 - o *“Trait Meta-Mood Scale-48” (TMMS-48)* (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995): escala creada con el objetivo de obtener una

estimación personal sobre el conocimiento de cada persona sobre sus propios estados emocionales. Esta contiene tres dimensiones esenciales en la IE: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación emocional. Además, evalúa mediante 48 ítems las diferencias individuales en las habilidades con las que las personas son conscientes de sus propias emociones y su capacidad para regularlas. Así pues, pide a la persona que evalúa el grado en el que está de acuerdo con cada uno de esos ítems sobre un escala estilo Likert de 5 puntos (1= totalmente en desacuerdo, 5= totalmente de acuerdo).

- *“Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24” (TMMS-24)* (Fernández-berrocal, Extremera, y Ramos, 2004): esta escala supone una reducción de la anterior realizada por el grupo de investigación de Málaga formado por Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos (2004). Se compone de las tres dimensiones como se componía la anterior: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación emocional, aunque ciertos ítems han sido matizados y otros eliminados, quedándose así en 24 ítems. Una vez eliminados esos ítems que no evaluaban exactamente aspectos de la IE sino más bien aspectos emocionales más generales, esta nueva escala resulta más fiable que la anterior. Por otro lado los ítems con connotaciones más negativas de la anterior escala se reconvierten a aquellos con connotaciones positivas para que puedan comprenderse mejor por aquellas personas que los vayan a realizar. Asimismo, se utiliza el mismo tipo de escala Likert que en la anterior escala de 5 puntos.
- *“Schutte Self Report Inventory” (SSRI)* (Schutte, Malouff, May, Haggery, Cooper, Golden, y Dorheim, 1998): esta herramienta de medida es interesante dado que integra aspectos tanto intrapersonales como interpersonales. Los factores que evalúan son: percepción emocional, manejo de las emociones propias, manejo de las emociones de los demás, y utilización de las emociones. Esta escala se ha considerado de

adecuada validez, gran fiabilidad, con carácter distintivo con respecto a otras variables de la personalidad y con demostrada capacidad predictiva.

- *Medida de auto-informe de evaluación de Inteligencia Emocional basadas en la revisión de la literatura:*
 - *“Bar-On Emotional Quotient Inventory” (EQ-i)* (Bar-On, 1997): esta medida de evaluación diseñada por Bar-On (1997) se compone de los mismos factores que describe en su modelo. Este está formado por 133 ítems evaluándose en ellos la inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés, y el humor general. Utiliza para ello una escala estilo Likert de 5 puntos como las anteriores. Este amplio inventario abarca múltiples competencias sociales y emocionales de forma que no solo proporciona una estimación del nivel de IE, sino también información del perfil social y afectivo.
 - *“Emotional Competence Inventory” (ECI)* (Boyatzis, y Burckle (1999); Boyatzis, Goleman, y Rhee, (2000)): esta medida de evaluación fue diseñada por Daniel Goleman (2000) y su aplicabilidad se centra prácticamente en el mundo laboral. Esta medida mide cuatro dimensiones de la IE dirigidas al liderazgo en el mundo empresarial, las cuales son: auto-conciencia, automanejo, conciencia social y manejo de las relaciones. Esta, a su vez, contiene 110 ítems y comprende dos formas de evaluar. Por un lado, evalúa a las personas en cuanto a la estimación de sus competencias. Por otro lado, se solicita la observación por parte de un observador externo. Este se evalúa teniendo en cuenta una escala tipo Likert de 6 puntos esta vez (1=la persona se comporta así solo esporádicamente, 6=la persona se comporta así en la mayoría de los casos).

1.2.4.2. Medidas de habilidad o ejecución

Esta segunda medida de evaluación consiste en que la persona resuelva determinados problemas emocionales y su respuesta se compara con unos criterios de puntuación establecidos y objetivos. La gran ventaja de esta medida evaluativa es que los resultados que se obtienen se basan en la capacidad que esa persona tiene en ese momento dado y no sólo en lo que ella cree. En relación a esta medida, existen dos versiones: MEIS (versión original) y MSCEIT V 2.0 (última versión modificada), de las cuales se expondrá solamente la última.

- *“Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test” (MSCEIT V 2.0)* (Mayer, Salovey, y Caruso, 2001; Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003; Salovey, Mayer, Caruso, y Lopes, 2002): esta medida de habilidad presenta las mismas áreas que la versión original MEIS (identificación de las emociones, utilización de las emociones, comprensión de las emociones y regulación de las emociones), pero modificándolas y quedándose de la siguiente manera: percepción de emociones, asimilación del pensamiento, comprensión de emociones, y regulación de emociones. Esta medida de habilidad de evaluación de la IE cuenta con 141 ítems además de una adecuada validez factorial, de predicción en criterios de la vida real, y las propiedades psicométricas que contiene son bastante adecuadas.

1.2.4.3. Medidas basadas en observadores externos

Esta medida es la más moderna y se considera suplementaria a las otras dos medidas, en la cual se utilizan herramientas de medida que se basan en la observación externa. Es decir, se solicita a personas externas a aquella a la que se está evaluando que nos faciliten su opinión o valoración sobre cómo ellos perciben a dicha persona que está siendo evaluada. De esta manera, esta medida aporta información de la interacción de la persona evaluada con el resto de personas de su entorno, cómo resuelve los conflictos que pueden aparecer en él, o las formas de afrontamiento de situaciones de estrés o tensión.

Este modelo supone una buena herramienta como forma de complementar las otras dos, ya que contrasta las respuestas que se dan por la persona evaluada (que muchas veces pueden estar influenciadas por la deseabilidad social) con cómo es percibida por las personas de su entorno, aportando una información más objetiva.

1.3. Educación Emocional

1.3.1. Concepto de Educación Emocional

La Educación Emocional supone una innovación en el contexto educativo, la cual se ha hecho necesaria gracias a la importancia que ha adquirido la necesidad de desarrollar la Inteligencia Emocional en la sociedad como manera de conseguir el éxito no solo académico ni laboral, sino también personal. Así pues, la Educación Emocional se define como un “proceso educativo permanente y continuo, que procura potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como aspecto vital del desarrollo de las personas, con el objetivo de capacitarles para la vida y de aumentar su bienestar social y personal” (Bisquerra, 2009, p. 158).

Este proceso es necesario que se inicie desde la infancia, al ser los aspectos emocionales aquellos que “constituyen la base o condición necesaria para el progreso del niño en las diferentes dimensiones de su desarrollo” (López, 2007, p. 9). De esta forma, la Educación Emocional se considera una educación para la vida, la cual debe continuarse a lo largo de todo el proceso educativo, ayudando a los alumnos a ser capaces de percibir sus emociones, expresar cómo se sienten, comprender tanto sus estados de ánimo como los de sus compañeros, y por último ser capaces de regularlos para sacar su máximo potencial en todas las facetas de la vida. En este contexto, es importante recalcar que hasta ahora, los sistemas educativos no han brindado mayor interés a dicho proceso quedando este relegado a un segundo plano en dentro del currículo académico. Sin embargo, gracias a las aportaciones de Daniel Goleman (1995), el interés por la esfera afectiva ha incrementado haciendo que este empiece a tomar forma dentro de dicho currículo, y sea trabajado de forma más eficaz y evidente.

Dicha Educación Emocional capacita para la vida y aumenta el bienestar de las personas en cuanto que atiende los aspectos emocionales, que son aquellos que nos llevan a actuar de una determinada forma u otra, haciendo esto que nos acerquemos o alejemos de los objetivos propuestos a alcanzar. Por otro lado, el hecho de trabajar y entrenar la componente emocional en los alumnos, no solo les brinda bienestar

personal al fomentar su equilibrio emocional, sino que los habilita para la vida en cuanto a la valoración de las situaciones, la toma de decisiones y las acciones que dichas decisiones conlleven.

1.3.2. Justificación de la Educación Emocional

En este apartado, se detallará por qué es importante y necesaria la Educación Emocional en los centros educativos.

En primer lugar y atendiendo a las situaciones que la vida presenta, la Educación Emocional ayuda a las personas a tomar consciencia de las emociones que se experimentan de forma continua (tanto las propias como las de los demás). Por otro lado, es importante trabajar dicha esfera afectiva, ya que continuamente se reciben estímulos que producen tensión emocional, bloqueando en muchos casos a las personas a la hora de actuar. Además, son muchos los obstáculos que debemos superar diariamente, así como contradicciones y conflictos. Por ello, la Educación Emocional capacita a las personas para que aprendan a sobrellevarlos de la mejor manera posible y puedan transformar las situaciones menos favorecedoras en aquellas que les brinden un aprendizaje para otras situaciones. Por último, dentro de la mente se crean conflictos entre lo que se desea y lo que está bien o mal, lo cual produce una sensación de malestar que hay que aprender a lidiar, una de las tareas de la Educación Emocional.

En segundo lugar y más focalizado en el contexto educativo, la Educación Emocional es necesaria ya que, si se tiene en cuenta que el objetivo fundamental de la educación es el desarrollo íntegro de la persona, no puede concebirse una educación en la que los aspectos emocionales de la persona no tengan cabida, ya que el desarrollo emocional está estrechamente vinculado al desarrollo cognitivo. Asimismo, si se acude a la literatura, se observa como el Informe Delors señala que “la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (Delors, 1996, p. 34). Estos dos últimos se relacionan con la inteligencia interpersonal e intrapersonal, y por tanto con la Educación Emocional.

Por otro lado, el hecho de que el rol del profesor esté cambiando desde una postura más transmisora hacia una postura de guía y observador, hace sea indispensable el apoyo emocional del mismo hacia sus alumnos.

Debido a la gran cantidad de personas formadas que la sociedad dispone, se está convirtiendo en aspecto fundamental la competencia de dichas personas en cuanto al manejo de las emociones, ya que la tenencia de habilidades emocionales los hacen más competentes a la hora de lidiar con situaciones complicadas.

Por último señalar que todo proceso educativo requiere una relación interpersonal en la cual influyen los estados emocionales de todas las partes que estén tomando cuenta de dicha relación, por tanto dicha Educación Emocional se hace necesaria para fomentar que dichas relaciones sean lo más óptimas posibles.

1.3.3. Objetivos de la Educación Emocional

El objetivo primordial de la Educación Emocional es desarrollar las competencias emocionales. Estas suponen un término que no es fácilmente definible por los expertos y el cual se encuentra en continua reformulación. Sin embargo, la mayoría de las propuestas en cuanto a su definición establecen que estas se basan en la IE, incluyendo además aspectos sociales y emocionales como: la autoestima, habilidades sociales, conciencia emocional, regulación emocional, competencia social, autonomía personal, habilidades de la vida, automotivación, bienestar, etc.

Para lograr alcanzar dicho objetivo principal, se hacen necesarios otros objetivos específicos, que son:

- Alcanzar un mejor conocimiento de las emociones de uno mismo.
- Reconocer las emociones de los demás.
- Etiquetar cada emoción de forma correcta.
- Desarrollar la capacidad de regular las emociones de uno mismo.
- Aumentar la tolerancia a la frustración.

-
- Prevenir los efectos desfavorables que las emociones negativas suponen para nosotros.
 - Desarrollar la capacidad de generar emociones positivas.
 - Desarrollar la capacidad de automotivación.
 - Poseer una actitud optimista al enfrentarse a la vida
 - Aprender a sobrellevar las situaciones.

Para lograr conseguir estos objetivos que la Educación Emocional trae consigo, se trabajarán los contenidos que se van a exponer a continuación.

1.3.3. Contenidos de la Educación Emocional

Los contenidos que toda Educación Emocional debe englobar, se trabajarán mediante programas de Educación Emocional, los cuales son acciones continuadas previamente planificadas encaminadas a alcanzar unos objetivos con la finalidad de satisfacer necesidades y enriquecer, desarrollar o potenciar las competencias emocionales (Álvarez, 2011).

Dichos contenidos pueden variar dependiendo del programa de intervención que se vaya a diseñar y a llevar a cabo, de los destinatarios y del nivel al que vaya dirigido. Sin embargo, hay una serie de criterios que deben tenerse en cuenta a la hora de seleccionar dichos contenidos, que son los siguientes:

- Ajustarse al nivel educativo de los estudiantes a los que se dirige dicho programa.
- Aplicables a todo el grupo.
- Propiciar procesos de reflexión sobre las emociones de uno mismo y de los demás.
- Dirigirse a desarrollar las competencias emocionales.

Haciendo referencia ahora a los contenidos, estos proceden de la teoría que comprende el tema de las emociones y de las competencias emocionales. Así pues,

los contenidos que deben aparecer en cualquier programa que trabaje la Educación Emocional serán:

- Concepto de emoción y fenómenos afectivos (sentimientos, estado de ánimo, afecto, perturbaciones emocionales, etc.).
- Tipos de emociones: positivas, negativas y ambiguas; primarias y secundarias; estéticas; etc.
- Características de las emociones principales (miedo, ira, tristeza, ansiedad, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc.): causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.
- Naturaleza de la Inteligencia Emocional.
- Habilidades relacionadas la adquisición de las competencias emocionales como: conciencia emocional y regulación emocional (habilidad más importante de ser trabajada en todo programa de Educación Emocional).

1.3.5. Desarrollo Emocional en Educación Infantil

1.3.5.1. Desarrollo Emocional entre 0-3 años

Las emociones empiezan a formar parte de la vida de las personas desde que estas están en el vientre materno. Así pues, a pesar de recibir el alimento a través del cordón umbilical, el feto recibe también todo otro tipo de elementos tanto de la propia madre como del entorno. Las emociones que la madre siente mientras está embarazada (estrés, ansiedad, felicidad, amor, etc.) son las primeras que pueden ser percibidas por el feto, pero no solo estas sino también aquellas que se respiran en el ambiente que rodea a la madre (armonía, felicidad, tranquilidad, agobio, preocupación, ansiedad, etc.). Es por ello, por lo que desde que la persona nace las emociones son esenciales para su desarrollo en las diferentes dimensiones de la vida.

De esta forma, desde su llegada al mundo los bebés dependen de la ayuda del adulto para cubrir sus necesidades básicas, ya que ellos no pueden valerse por sí mismos. Es aquí donde se establecen las primeras relaciones, llamadas *relaciones de apego* las

cuales juegan un papel fundamental en el posterior desarrollo de dichos bebés. Si la relaciones de apego son satisfactorias, los bebés tendrán un mayor equilibrio emocional y por tanto, les será más fácil hacer frente a los obstáculos que se les presenten. De lo contrario, una mala relación de apego puede originar problemas emocionales en el niño de manera que más tarde sea más difícil de conseguir una estabilidad emocional y por tanto bienestar.

En este sentido, es importante recalcar que la familia será por tanto el primer referente que tenga el niño en cuanto a relaciones emocionales, que más tarde será complementado con la escuela. De esta forma, los modelos que sirven de referente al niño varían: primeramente eran familiares aquellos que actuaban como referentes, y más tarde serán sus profesores los que supongan sus modelos.

Para un buen desarrollo emocional, es esencial que el entorno del niño mantenga relaciones positivas, brindándole un clima de confianza y seguridad en el que el niño esté cómodo y se sienta feliz.

Una de las primeras formas de comunicación del niño con el mundo que le rodea es el *llanto*, utilizado como forma de llamar la atención y reclamar cuidado. La expresión del llanto, se relacionará posteriormente con el estímulo externo. A su vez, la *sonrisa* es otra de las primeras expresiones faciales que demuestras que las emociones existen desde la llegada al mundo, ya que según sea una expresión u otra, se puede saber qué emoción está sintiendo ese bebé o niño. Asimismo, "Ortiz señala que las expresiones de *alegría, cólera, sorpresa y tristeza*, aparecen entre el segundo y cuarto mes, y a partir del quinto mes, aparece la de *miedo*" (López, 2007, p. 26). A finales del primer año es cuando los bebés comienzan a manejar información procedente de las expresiones emocionales de las personas de su entorno para regular su propia conducta. Por ejemplo, un bebé de un año que está en la cocina y va a tocar la puerta del horno, al mirar a su madre cuya expresión es de miedo porque no se vaya a quemar, el bebé obtiene información de dicha expresión y aparta rápidamente la mano de donde la iba a poner. Este proceso mediante el cual los bebés regulan su conducta según sean las expresiones faciales de las personas de su entorno se

denomina *referencia social*. Por último, entre el segundo y tercer año de vida aparecen emociones relacionadas con los aspectos sociales y morales como son la *vergüenza, la culpa y el orgullo*.

1.3.5.2. Desarrollo Emocional entre niños de 3-6 años

En la etapa comprendida entre los tres y seis años, se van a dar una serie de situaciones que van a propiciar que los niños desarrollen nuevas formas de expresión y de relación con las personas de su entorno. Así pues, el *lenguaje* va a ser la herramienta principal que les permita comprender qué les sucede, expresar cómo se sienten ellos mismos y los demás, etc. Por eso, desde las primeras etapas educativas (Educación Infantil) será necesario estimular en ellos el lenguaje para que puedan comprender así los aspectos emocionales que dominan sus pensamientos.

A continuación se explicarán algunos procesos emocionales que tienen lugar en estas edades:

- *Conciencia emocional*: entre los tres y los cuatro años los niños son capaces de asociar determinados acontecimientos con determinadas emociones. Por ejemplo, perder un juguete con tristeza. Más tarde, hacia los seis años los niños entenderán que las emociones vienen de las valoraciones que nosotros hacemos de esa situación. Asimismo, es importante tener en cuenta que al principio los niños no son capaces de recordar experiencias emocionales pasadas, pero conforme van creciendo, estos son capaces de recordar, siendo el recuerdo otra fuente de emociones. Por eso, con seis años, pueden recordar una situación que les produjo alegría en un momento dado (como la fiesta por su cumpleaños) y volver a experimentar esa emoción nuevamente.

Por otro lado, comprender lo que le pasa al resto de personas es fundamental en referencia a las relaciones sociales. En este sentido, al principio les costará trabajo debido al egocentrismo en los primeros años. Por último, recalcar que

el juego simbólico será una buena herramienta para propiciar esa toma de conciencia de las emociones tanto propias como, sobre todo, ajenas.

- *Regulación emocional:* al principio todo niño piensa que la emoción es creada por un situación concreta, pero en realidad somos nosotros los que al valorar esa situación, sentimos una emoción u otra, por tanto somos nosotros los que tenemos la capacidad de regular las emociones que sentimos. Sin embargo, esa capacidad se va aprendiendo con el paso de los años y a través de las experiencias vividas, ya que esta es una de las capacidades más difíciles de adquirir.

En la infancia, el niño regula sus emociones principalmente gracias al apoyo de los adultos, siendo la familia el principal núcleo de apoyo. Por otro lado, distraer la conducta y la mirada es otra manera que tiene el niño de regular sus emociones y esperar a ser gratificado. Por último, la estrategia reguladora más complicada de adquirir en la infancia es la distracción cognitiva, la cual se refiere a la capacidad de desviar los pensamientos que le provoquen emociones negativas. Esta capacidad se adquiere cerca de los ocho años, pero aún y todo es difícil de controlar hasta en la vida adulta.

En definitiva, es vital que los niños conozcan estas estrategias de regulación desde pequeños, cómo pueden utilizarlas y las ventajas de su uso. Aprender a regular las emociones desde pequeños es una forma de prevenir malestares futuros y sobre todo favorecer el equilibrio emocional además de la interacción social.

- *Relaciones sociales:* otro aspecto importante a tener en cuenta en el desarrollo emocional infantil, son las relaciones sociales. Estas van aumentando y haciéndose cada vez más importantes conforme el niño crece y se va despegando del núcleo familiar, su primer núcleo de referencia.

Las relaciones sociales implican muchas emociones, intensas y complejas, que el niño debe ir asimilando poco a poco. Asimismo, los niños pasan de una etapa más egocéntrica (yo mismo) a otra en la que los demás empiezan a jugar un papel fundamental en cuanto a su bienestar personal, haciéndose las relaciones

con los demás esenciales para ello. De esta forma, el lenguaje como se ha mencionado antes pasa a ser fundamental para propiciar una buena comunicación entre ellos, facilitando el reconocimiento de emociones, el nombrar los estados de ánimo, expresar cómo se sienten y por qué, etc.

En definitiva, los amigos serán aquellas personas que, junto con la familia, ayudarán al buen estado emocional del niño, y en otras ocasiones, a que el niño tenga que hacer frente a situaciones que le impliquen manejar las emociones y regularlas, utilizando las estrategias que ha ido aprendiendo poco a poco y madurando así su personalidad.

2. PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El presente estudio comprende dos objetivos fundamentales. El primero consiste en elaborar un programa de actividades para trabajar la percepción de las emociones negativas en los alumnos de Educación Infantil, tanto a nivel intrapersonal como a nivel interpersonal. El segundo, comprende la creación del “Cuestionario de Percepción Emocional de Emociones Negativas” (CEEN) para evaluar el desarrollo de la percepción emocional en niños de Educación Infantil.

El hecho de que el concepto de Inteligencia Emocional haya adquirido un papel fundamental en la sociedad actual hace que el campo de la educación deba adaptar sus contenidos a las demandas sociales. De esta manera, se convierte en algo prioritario desarrollar programas que trabajen la Educación Emocional tanto en el profesorado como en el alumnado así como crear medidas de evaluación de dichos programas.

Dichos programas deben empezarse a trabajar desde la infancia, ya que esto ayudará a los alumnos a ir adquiriendo progresivamente las habilidades emocionales necesarias, desde percibir sus emociones hasta ser capaces de controlarlas, para adaptarse mejor a los cambios que experimentan en su entorno día a día.

El programa de actividades que se va a mostrar a continuación se basa en el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) explicado en el marco teórico. A pesar de que este modelo de habilidades estructura la inteligencia emocional en cuatro habilidades (percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional), el programa ha sido diseñado para trabajar exclusivamente la primera de ellas, es decir, la percepción emocional tanto de forma intrapersonal (en uno mismo) como de forma interpersonal (en los demás).

Por otro lado, señalar que las emociones que se incluirán en dicho programa serán diez, cinco emociones básicas (miedo, tristeza, ira, asco y ansiedad) y cinco emociones secundarias (vergüenza, celos, frustración, rechazo e inseguridad). El programa se centra solamente en trabajar las emociones negativas y su percepción porque, aprender a identificar dichas emociones negativas les ayudará a los alumnos a poner

nombre a cómo se sienten y poder solucionar esas situaciones que no les hagan sentirse bien, así como posibles obstáculos con los que puedan encontrarse en su camino día a día. De esta forma, conforme los alumnos vayan creciendo, el haber trabajado desde la infancia la percepción emocional les ayudará a regular dichas emociones negativas y a gestionarlas desarrollando estrategias de resolución de problemas y de afrontamiento.

El segundo objetivo que consiste en crear el “Cuestionario de Percepción Emocional de las Emociones Negativas” resulta esencial ya que es necesario evaluar el desarrollo de dicha habilidad en los alumnos una vez se aplicado el programa. De esta forma, se observará si estos han adquirido la capacidad de identificar tanto sus emociones como las de los demás, para poder después trabajar programas destinados a desarrollar habilidades más complejas como son la comprensión emocional, expresión emocional, o regulación emocional.

Como conclusión, señalar que dicha evaluación debe ser concebida como una herramienta más de aprendizaje ya que aporta gran cantidad de información acerca del desarrollo alcanzado por los alumnos en la adquisición de la percepción emocional. Así pues, dicha evaluación comprende dos fases, una evaluación inicial y una evaluación final, lo que permitirá conocer la capacidad de percepción de los alumnos antes de aplicar el programa y si estos son capaces de desarrollar dicha habilidad gracias a la realización de las actividades del mismo.

3. PROGRAMA PARA TRABAJAR LAS EMOCIONES NEGATIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

3.1. Justificación del programa

Todo aprendizaje tiene una base emocional conformada por las emociones, los sentimientos, los deseos, etc. Trabajar dicha base emocional es esencial ya que todo lo que los niños aprenden quedará almacenado en su mente, sobre todo, si es una cuestión significativa emocionalmente.

La Educación Emocional pretende que los individuos desarrollen sus habilidades emocionales y que estos sean emocionalmente competentes. Esto significa que sepan identificar sus emociones así como las de los demás, diferencien qué están sintiendo en cada momento, comprendan el origen de esa emoción, sepan dirigir su comportamiento en función de lo que estén experimentando y por último, controlen dichas emociones que pueden estar generando su inestabilidad emocional.

La adquisición por parte de los alumnos de estas habilidades emocionales favorece su aprendizaje y su bienestar ya que, como se ha visto en el marco teórico, las emociones y la motivación están totalmente vinculadas y para aprender hace falta estar motivado.

Dado que para que los alumnos lleguen a controlar las emociones negativas que experimentan es necesario un largo proceso de trabajo emocional, este deberá comenzar desde las primeras etapas educativas, es decir, Educación Infantil. Por ello, elaborar un programa de actividades supone una de las maneras más eficaces para que los alumnos comiencen a explorar tanto la esfera afectiva intrapersonal como la interpersonal, necesaria para su bienestar personal y social.

A pesar de la importancia que supone trabajar las emociones en el aula, dicha tarea no es nada fácil ya que actualmente el curriculum establecido para Educación Infantil no dispone de un apartado debidamente desarrollado dedicado a la Educación Emocional. Esta situación hace que todavía no existan programas suficientes con actividades dedicadas a trabajar el desarrollo afectivo de los niños, tan importante en estas etapas de la vida en la que se están forjando los pilares de su personalidad.

Por ello, el programa que se ha diseñado en el presente trabajo pretende trabajar la percepción de las emociones negativas para ayudar a los alumnos a que posteriormente sean capaces de regular y controlar su estado emocional, desarrollando además estrategias para afrontar aquellas situaciones que les produzcan inestabilidad emocional.

3.2. Contextualización

El programa que se ha elaborado para trabajar específicamente la percepción de las emociones negativas en alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil, les permitirá identificar y diferenciar dichas emociones de otras, tanto en ellos mismos como en el resto de sus compañeros.

En cuanto a las emociones propuestas en el programa, las referidas a las emociones primarias resultarán más sencillas de ser entendidas por los alumnos ya que son emociones que pueden sentir en su día a día, mientras que las emociones secundarias pueden ser más complicadas de identificar. Así pues, creando una serie de actividades que se adecuen a su nivel de desarrollo afectivo y que, a su vez, estén relacionadas con actividades de su día a día será la manera más eficaz de que estos las comprendan y aprendan a identificarlas. Además, este programa de actividades podrá adaptarse a otras etapas educativas de dos maneras, trabajando la misma habilidad e introduciendo emociones negativas aún más complejas, o trabajando las diferentes habilidades emocionales descritas por Mayer y Salovey (1997) con las mismas emociones negativas seleccionadas en el presente trabajo.

Este programa no está diseñado para llevarse a cabo en un centro educativo concreto, sino que este puede realizarse en cualquier centro educativo. Asimismo, este será llevado a cabo en las sesiones que cada centro tiene destinadas para trabajar el Plan de Acción Tutorial.

Por otro lado, para llevar a la práctica dicho programa de manera satisfactoria será necesario que el centro educativo cuente con los materiales necesarios para realizar las actividades que se propondrán en dicho programa. Asimismo, resulta

imprescindible la intervención y participación activa por parte de las familias, contribuyendo así a la educación emocional de sus hijos en la medida de lo posible.

3.3. Objetivos

Este programa de actividades cuenta con unos objetivos generales y otros específicos. Todos ellos se centran en desarrollar la habilidad de la percepción emocional, la cual se va a trabajar tanto en la vertiente intrapersonal como en la interpersonal. De esta forma, se proporcionará que los alumnos no solo perciban sus propias emociones sino también las de sus compañeros además de empezar a desarrollar otras habilidades que les faciliten la interacción social. El hecho de trabajar las emociones negativas, es decir, aquellas que en ciertos momentos obstaculizan el camino hacia la consecución de sus objetivos propiciándoles una sensación de malestar, puede ayudar a que se creen entre los alumnos otro tipo de vínculos. Al trabajar situaciones que no son agradables, estos se mostrarán más sensibles y vulnerables, creándose así una atmósfera en la cual lo más importante es percibir cómo se sienten los integrantes del grupo para poder ponerse en el lugar de los mismos.

A fin de desarrollar la percepción emocional, los objetivos generales de este trabajo serán fundamentalmente dos, es decir, que el alumnado llegue a:

1. Percibir e identificar las emociones negativas en uno mismo.
2. Percibir e identificar las emociones negativas en el resto de compañeros.

Para adquirir dicha habilidad, el programa que se ha diseñado cuenta con 20 actividades, diez para trabajar la vertiente intrapersonal de la percepción emocional y diez para trabajar la vertiente interpersonal. De igual manera, cada actividad cuenta con unos objetivos específicos además de los generales que serán diferentes según sea la actividad que se va a llevar a cabo.

3.4. Contenidos

Los contenidos que se trabajarán en el programa son diez emociones negativas, las cuales pretenden desarrollar la habilidad de la percepción emocional tanto en uno mismo como en los demás. Para su selección se ha utilizado la clasificación de Bisquerra (2009), que aparece explicada en el marco teórico, debido a que esta se ha realizado siguiendo un criterio psicopedagógico que puede ser perfectamente aplicado en un programa de educación emocional como este.

Las emociones negativas seleccionadas son de dos tipos: emociones básicas y emociones secundarias. En cuanto a las emociones básicas, se han seleccionado el miedo, la tristeza, la ira, la ansiedad y el asco. Por otro lado, las emociones secundarias que se trabajarán serán la vergüenza, los celos, la frustración, la inseguridad, y el rechazo.

A continuación se mostrarán en el cuadro 5 los contenidos que se trabajarán en el programa:

Cuadro 5. Contenidos del programa de actividades

EMOCIONES NEGATIVAS	
EMOCIONES PRIMARIAS	EMOCIONES SECUNDARIAS
Miedo	Vergüenza
Ira	Celos
Tristeza	Frustración
Asco	Rechazo
Ansiedad	Inseguridad

Una vez presentadas en el cuadro 5 las emociones negativas seleccionadas según la clasificación de Bisquerra (2009), a continuación se definirá cada una de ellas:

Emociones primarias

- *Miedo*: alteración del ánimo que ocasiona angustia ante un peligro, bien sea resultado de la imaginación o propio de la realidad. Es desagradable para quien lo padece, pero funciona como método de supervivencia poniendo en alerta a las personas frente a una amenaza.
- *Ira*: respuesta emocional primaria que se presenta cuando un organismo se ve bloqueado en la consecución de una meta o en la satisfacción de una necesidad. Es displacentero y genera un impulso por eliminar o dañar al agente causante.
- *Tristeza*: emoción que se produce en respuesta a sucesos que son considerados como no placenteros y que denota aflicción o melancolía. En comparación con el miedo que prevé un evento que va a suceder, esta es una respuesta a un acontecimiento que ya ha pasado. Se distingue también de la ira porque la tristeza se muestra cuando nadie es culpable.
- *Ansiedad*: estado emocional de agitación, inquietud y preocupación, parecida a la producida por el miedo, pero que carece de un estímulo desencadenante concreto (miedo sin objeto). La reacción de ansiedad es desproporcionalmente aguda, experimentándose una sensación de angustia y desesperación permanentes, por motivos no conocidos de forma consciente.
- *Asco*: respuesta emocional originada por la repugnancia que se tiene a alguna cosa o por una impresión desagradable que se tiene de algo. Conlleva una respuesta de rechazo de un objeto, de un acontecimiento psicológico o de valores morales repugnantes.

Emociones secundarias

- *Vergüenza*: emoción secundaria autoconsciente que surge de una valoración negativa del yo de carácter global. Esta autovaloración no tiene por qué ser consciente ni explícita. Se considera una emoción social, dado que tiene importantes aspectos interpersonales.

- *Celos*: respuesta emocional natural que aparece cuando una persona percibe una amenaza en relación a algo que considera como propio. Se habla de la amenaza de perder una relación interpersonal esencial para la persona que está experimentando dicha respuesta.
- *Frustración*: estado emocional que surge cuando hay un impulso, un deseo, y la persona no es capaz de satisfacerlo. Es un estado de vacío, de anhelo. Es un sentimiento desagradable que se produce cuando las expectativas de una persona no se satisfacen al no poder conseguir lo que pretendía.
- *Rechazo*: emoción originada por la negación de amor. Surge de la falta de ser amado correctamente. Es especialmente doloroso debido a la naturaleza social de las personas y a la necesidad básica de ser aceptados y queridos en los grupos.
- *Inseguridad*: estado emocional que implica sensación de incomodidad, nerviosismo o temeridad asociado a una variedad de contextos, pudiendo ser causada por la percepción de que uno mismo es frágil, o tener sensación de inestabilidad que amenaza la autoimagen, manteniendo a la persona en parálisis.

3.5. Metodología

La metodología que se va a llevar a cabo en la aplicación de este programa de actividades es *activa-participativa, experimental y flexible*.

En primer lugar, señalar que el hecho de que la metodología sea activa-participativa significa que el niño es protagonista de su propio proceso de aprendizaje, es decir, ya no se toma al niño como “tábula rasa” sino como un sujeto dinámico, que interactúa con el profesor y con el resto de sus compañeros. Asimismo, los alumnos no se encuentran sentados en sus pupitres atendiendo una lección sobre las emociones sino que realizan diferentes actividades relacionadas con el tema, pudiendo ser estas llevadas a cabo en grupo grande (en las que interactúan todos juntos entre ellos), en grupos más pequeños (en los que se favorece otro tipo de relaciones más estrechas), en parejas (favoreciendo sobre todo a aquellos alumnos más tímidos) o incluso

individualmente (para que se trabajen a sí mismos). Estas diferentes organizaciones del alumnado suponen una técnica enérgica y motivante, ayudando esta a la consecución de los objetivos. Además, esto permite a los alumnos aprender por ellos mismos, interaccionando con sus compañeros o con el profesor. En este caso, para que la metodología sea activa-participativa es estrictamente necesario que esta parta de las propias experiencias de los niños para que estos sepan relacionar lo que sucede en el medio ambiente con lo que ellos conocen. Estas características metodológicas confieren eficacia al procedimiento haciendo significativo el aprendizaje ya que son los alumnos quienes establecen las conexiones entre los nuevos aprendizajes y los conocimientos previos que ya tenían. De esta forma, se crea una red conceptual compacta y útil que les permitirá establecer sus primeras relaciones entre ellos y el mundo que les rodea así como entre ellos y el resto de las personas de su entorno.

Por otro lado, a veces no se tiene en cuenta que la metodología incluya la experimentación, la cual les brinda oportunidades únicas de observar, probar, equivocarse, etc. facilitándoles esto la toma de decisiones, la reflexión individual, la predicción de qué va a pasar, entre otros procesos mentales. Favorecer este tipo de situaciones es de vital importancia en los primeros años de vida dado que favorece el desarrollo de la autonomía y la seguridad en sí mismos. Además, incorporando materiales que les ayuden a autocorregirse o darse cuenta de si lo que están haciendo está bien o está mal, propicia que aprendan a establecer la relación causa-consecuencia potenciando el autoaprendizaje.

Además de ser activa-participativa y experimental, la metodología que se va a llevar a cabo también es *flexible*. La flexibilidad indica facilidad para que algo sea modificado. Por ello, que la metodología sea flexible indica que el profesorado que lleve a cabo el programa estará en todo momento dispuesto a modificar ya sean contenidos, actividades, orden en la consecución de las actividades, modificación de la dificultad, adaptación de los materiales, etc. Asimismo, el profesorado deberá reflexionar continuamente sobre si el programa está cumpliendo las expectativas o no y cuál es la razón si este no las cumple. Una reflexión posterior a la puesta en práctica del programa es necesaria ya que esta ayudará al profesor a pensar en posibles

modificaciones futuras para que este sea aún más fructífero en cuanto al desarrollo de la percepción emocional en los alumnos.

Por último, señalar que esta metodología requiere una observación constante por parte del profesor que llevará a cabo el programa elaborado además de un papel de guía en el aula, facilitando que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea el más óptimo posible. Para ello, acompañará a los alumnos a lo largo de todo el programa de actividades y participará cuando sea necesaria una aclaración, explicación o un ejemplo. A su vez, el profesor servirá como modelo de experiencias dado que este puede explicar con ejemplos prácticos que emociones ha percibido y en qué circunstancias, ayudando a los niños a sentirse más cómodos en el aula y creando un clima de confianza.

3.6. Materiales

Los instrumentos elaborados y utilizados en el programa de Educación Emocional presentado en este trabajo son fundamentalmente dos. El primero consiste en el programa de actividades diseñado para trabajar las emociones negativas y la percepción emocional. El segundo es el “Cuestionario de Percepción Emocional de Emociones Negativas” (CEEN) elaborado para evaluar dicha habilidad emocional tanto en la vertiente intrapersonal como en la interpersonal (*véase Anexo I*).

Dicho cuestionario elaborado *ad hoc* para este trabajo y el cual consta de 22 preguntas se divide en dos partes: La primera, formada por once preguntas relacionadas con la percepción de las emociones negativas en uno mismo, la cual será similar para niños y para niñas y distribuido indistintamente; y la segunda, también de once cuestiones relacionadas con la percepción de las emociones negativas en los demás. Esta segunda parte será diferente según los alumnos sean niños o niñas. El motivo por el que se diferencia esta segunda parte en función del género es porque en estas edades a los alumnos les resulta más fácil identificar las expresiones emocionales de niños de su mismo sexo. Además, es interesante recalcar que debido al carácter experimental de dicho cuestionario (creado *ad hoc* para este trabajo), se ha querido comprobar en la segunda parte referente a las niñas, qué sucede si se utilizan en las imágenes de los

distintos enunciados dos niñas diferentes. De esta forma, se podrá observar si les es más complicado a las alumnas identificar las emociones negativas de los dos sujetos por el hecho de ser dos niñas diferentes. Por otro lado, en el cuestionario destinado a los alumnos solamente aparece un único sujeto en las diferentes imágenes, queriendo comprobarse si existe diferencias en cuanto a la percepción entre estos y las niñas.

3.7. Procedimiento

Este programa de actividades está pensado para realizarse en las sesiones que todo centro educativo tiene destinadas al Plan de Acción Tutorial. Para ello, se van a utilizar un total de 22 sesiones que se organizarán manera como se muestra en la figura 3:

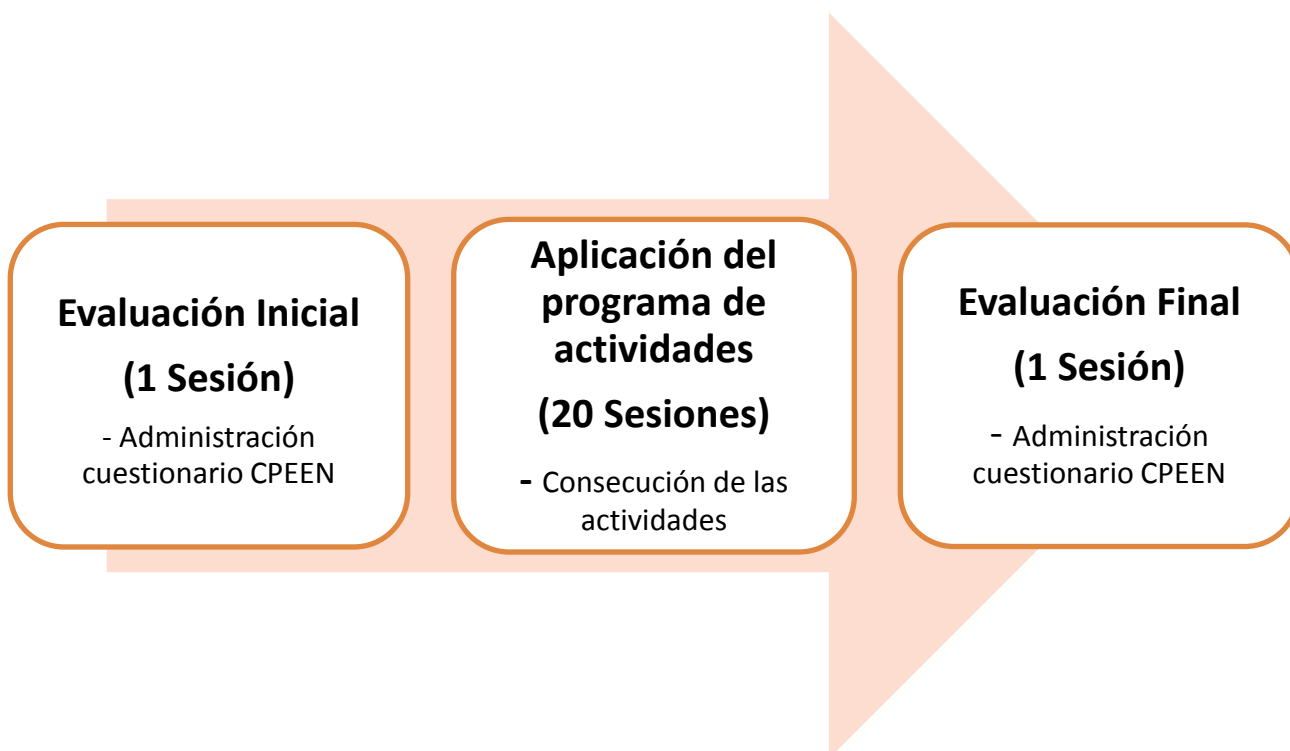


Figura 3. Organización de las sesiones destinadas a trabajar la percepción de las emociones negativas

Previamente a la aplicación del programa de actividades se utilizará una sesión denominada *evaluación inicial* para conocer qué emociones negativas son capaces de percibir en ese momento los alumnos. Para ello, en esta primera sesión se administrará el “Cuestionario de Percepción Emocional de Emociones Negativas”

(CPEEN) explicado en el apartado de materiales (*véase Anexo I*). Dicho cuestionario será leído en voz alta por la profesora, ayudando así al alumnado a realizarlo.

Una vez que se ha administrado y completado el cuestionario, el resto de sesiones se dedicarán a trabajar el programa de actividades elaborado. Estas sesiones conforman la segunda fase denominada *aplicación del programa de actividades*, la cual se compondrá de veinte sesiones de 50 minutos cada una, con una duración total de cinco meses (ya que en todo centro cada semana se dispone de una única sesión para el Plan de Acción Tutorial). En cada una de las sesiones se trabajará la percepción de una de las emociones negativas seleccionadas.

Teniendo en cuenta que la percepción emocional tiene dos vertientes (percepción en uno mismo y percepción en los demás), la organización de las actividades se realizará de tal manera que primero se trabajen todas las emociones negativas en relación a la percepción en uno mismo (una sesión por cada emoción a nivel intrapersonal) y posteriormente las mismas emociones relacionadas con la percepción en los demás (una sesión también para cada emoción a nivel interpersonal). En cada sesión se realizará una actividad que les ayude a entender y percibir cada una de las emociones negativas. El motivo por el cual se destina una sesión completa al trabajo de cada emoción es porque, en estas edades, trabajar las emociones es un tema complicado para los alumnos. Por ello, es necesario invertir más tiempo en cada actividad asegurándose de que estos alcancen los objetivos de las mismas y con ello, el desarrollo de la habilidad seleccionada.

A continuación, se puede observar en los cuadros 6 y 7 cómo se organizan las actividades para trabajar la percepción de las emociones negativas tanto en uno mismo como en los demás:

Cuadro 6: Organización de las actividades destinadas a trabajar la percepción emocional en uno mismo.

ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DESTINADAS A TRABAJAR LA PERCEPCIÓN EMOCIONAL EN UNO MISMO	
CONTENIDOS	ACTIVIDAD
Miedo	Nº1: “¿A dónde me llevan?”
Ira	Nº2: “El mercadillo”
Asco	Nº3: “¿Qué nos da asco?”
Ansiedad	Nº4: “¿Qué pesadillas nos producen ansiedad?”
Tristeza	Nº5: “No me gusta estar triste”
Vergüenza	Nº6: “¿Cuándo se tiene vergüenza?”
Celos	Nº7: “Yo quiero a mis hermanos y hermanas”
Frustración	Nº8: “El abecedario de la frustración”
Rechazo	Nº9: “No nos gusta que nos rechacen”
Inseguridad	Nº10: “No me siento seguro cuando...”

Cuadro 7: Organización de las actividades destinadas a trabajar la percepción emocional en los demás

ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DESTINADAS A TRABAJAR LA PERCEPCIÓN EMOCIONAL EN LOS DEMÁS	
CONTENIDO	ACTIVIDADES
Miedo	Nº11: “Monstruos S.A”
Ira	Nº12: “¿Distinguimos una persona enfadada de otra que no lo está?”
Asco	Nº13: “¡Qué asco da esto!”
Ansiedad	Nº14: “¿Cómo actuamos cuando estamos ansiosos?”
Tristeza	Nº15: “Inventamos nuestras propias historias”
Vergüenza	Nº16: “Teatro de las vergüenzas”
Celos	Nº17: “El sol y la luna”
Frustración	Nº18: “¿Cómo podemos ayudar a alguien que está frustrado?”
Rechazo	Nº19:” ¿Cómo creéis que se sienten estas personas?”
Inseguridad	Nº20: “¿Cómo se si un compañero se siente inseguro?”

Por último, una vez llevado a cabo el programa de actividades, se utilizará una última sesión denominada *evaluación final* destinada a conocer los progresos obtenidos por los alumnos en cuanto a la percepción de las emociones negativas en uno mismo y en los demás. Para ello, se volverá a administrar a los alumnos el “Cuestionario de Percepción Emocional de Emociones Negativas” (CPEEN) que se administró en la

evaluación inicial, de manera que permita conocer si los alumnos han progresado en cuanto a la percepción de las emociones negativas trabajadas.

3.8. Actividades

El programa de actividades para trabajar la percepción de las emociones negativas constará de veinte actividades, cada una de las cuales está dividida en las siguientes partes:

- *Título:* Señala el contenido del que trata la actividad.
- *Objetivo general:* Propósito general que se pretende alcanzar con la realización de la actividad.
- *Objetivos específicos:* Logros más concretos que se pretenden conseguir con dicha actividad.
- *Contenidos:* Emoción negativa determinada que va a ser tratada en la actividad.
- *Habilidad:* Describe la habilidad que se va a trabajar en sus dos vertientes, según el modelo de Mayer y Salovey 1997.
- *Procedimiento:* Explica cómo se va a llevar la actividad a cabo, los pasos a seguir.
- *Recursos materiales:* Objetos tanto personales como del aula que se requieren para realizar la actividad.
- *Temporalización:* Duración necesaria para llevar a cabo la actividad.
- *Observaciones:* Indicaciones que pueden ayudar a que la actividad se desarrolle de la manera más óptima posible.

A continuación, se expondrán las diferentes actividades de las que consta el programa. A fin de que los alumnos trabajen la habilidad de la percepción emocional tanto en la vertiente intrapersonal como en la interpersonal con igual profundidad, las actividades se llevarán a cabo de tal manera: Primero, se mostrarán las actividades que van a trabajar la percepción en uno mismo y en segundo lugar, se expondrán aquellas que se centran en la percepción de las emociones negativas en los demás.

Por otro lado, apuntar que primero se trabajarán las primarias por ser más fáciles de identificar para después continuar con las secundarias por ser algo más complejas de identificar y percibir.

**ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA PERCEPCIÓN
EMOCIONAL EN UNO MISMO**

EMOCIONES NEGATIVAS PRIMARAS

ACTIVIDAD 1: “¿A dónde me llevan?”

Objetivo general: Identificar la emoción de miedo en uno mismo.

Objetivos específicos:

- Identificar las reacciones físicas de nuestro cuerpo ante esta emoción.
- Asociar la emoción con algunos gestos y expresiones faciales.
- Identificar las expresiones conductuales cuando se experimenta esta emoción.

Contenido: Miedo

Procedimiento: Se dividirán a los alumnos en dos grupos y se tapan los ojos y los oídos a los niños de uno de ellos (grupo 1), quienes deberán permanecer quietos mientras la profesora da las instrucciones (las cuales serán diferentes para cada grupo).

A cada niño del grupo 2, se le asignará un compañero del otro grupo con el que solamente va a comunicarse mediante contacto táctil. Así pues, los alumnos que están con los ojos y los oídos tapados serán conducidos por sus parejas por todo el aula (con posibilidad también de salir del aula y usar otros espacios próximos como el pasillo), hasta que finalmente se les dejará solos en un punto fijo.

Cada uno de los niños del grupo 1 no sabrá dónde se encuentra, quien le ha dejado allá y qué está pasando a su alrededor. Tras unos minutos, se pedirá a cada una de las parejas que los han conducido que vayan a por ellos y los lleven al punto de encuentro, la asamblea. En esta, los alumnos que han tenido los ojos y oídos tapados contarán qué emociones han sentido, así como las reacciones de su cuerpo. Después, se cambiarán los grupos y se hará lo mismo.

Recursos materiales: Vendas o pañuelos de tela para tapar los ojos, orejeras o auriculares para tapar los oídos.

Temporalización: 50 minutos.

ACTIVIDAD 2: “El mercadillo”

Objetivo general: Percibir la emoción del enfado o la ira en uno mismo.

Objetivos específicos:

- Identificar las reacciones físicas de nuestro cuerpo ante esta emoción.
- Asociar la emoción con algunos gestos y expresiones faciales.
- Identificar las expresiones conductuales cuando se experimenta esta emoción.

Contenido: Ira

Procedimiento: Se dispondrá la clase como si fuera un mercado. Habrá diferentes puestos: uno de comida, otro de juguetes, otro de telas, otro de libros, etc. Se dividirán los alumnos en dos grupos: los tenderos y los clientes.

A cada cliente se le dará una tarjeta en la que aparecerá dibujado aquello que tiene que intentar conseguir de los diferentes puestos. Por ejemplo, en una tarjeta aparecerá dibujado un plátano y un bolígrafo, significando que el niño deberá hacer lo posible por conseguirlos. Los niños que juegan el rol de clientes deberán emplear todas las estrategias posibles para conseguir aquello que pone en su tarjeta, mientras que a los tenderos se les ha explicado que no deben vender nada de lo que les pidan, inventándose las excusas que quieran.

Después de un tiempo, se detendrá el juego y se sentarán en grupo grande para ver si alguno de los clientes ha conseguido todo lo que ponía en su tarjeta, para saber las reacciones de los tenderos y cómo se han resuelto las diferentes circunstancias.

La segunda parte de la actividad consistirá en que la profesora repartirá tres globos a cada niño: uno rojo, uno verde y otro naranja. Los globos simbolizan el semáforo del enfado. En esta parte, cada uno de los niños que han jugado el rol de clientes deberá explicar cómo se ha sentido, y mientras lo explican, el resto de compañeros señalará cómo ha sido su actitud con los tres globos. El globo verde simbolizará que su compañero ha reaccionado bien (si no se ha enfadado al no conseguir lo que pretendía); el globo amarillo indicará que su reacción no era del todo mala, pero que lo

podía haber hecho mejor (si se ha enfadado un poco); y por último el globo rojo indicará que su reacción ha sido mala (si el compañero al no conseguir lo previsto se ha enfadado, ha insultado, ha llorado, etc.).

Recursos materiales: Materiales del aula escolar: libros, pinturas, cartulinas, papeles, telas, juguetes, frutas, etc. y un espejo mediano.

Temporalización: 50 minutos.

Observaciones: En esta actividad, se pretende trabajar la ira desde otra perspectiva, es decir, mediante la vivencia de los propios alumnos. El hecho de que ellos tengan que conseguir lo que pone en las tarjetas y que sus compañeros no se lo den generará en ellos la emoción de ira al no conseguir lo que se proponen. Así pues, después se trabajará esto con todos los alumnos en el grupo mediante el semáforo del enfado y el espejo les ayudará a identificar sus expresiones faciales cuando están enfadados.

Esta actividad es muy completa y significativa ya que pone a los alumnos en situaciones reales, permitiéndoles así que la identificación de esa emoción sea más fácil dado que ellos mismos la están sintiendo en ese momento. En la parte referente al semáforo, aparte de hablar de cómo se han sentido se está valorando también su comportamiento y reacciones. Además, la profesora también dispondrá de un espejo, que lo mostrará a cada alumno para que puedan observar cómo es su cara cuando están enfadados para que así puedan verse.

ACTIVIDAD 3: “¿Qué nos da Asco?”

Objetivo general: Identificar la emoción del asco en uno mismo.

Objetivos específicos:

- Identificar reacciones fisiológicas que tienen cuando algo les da asco.
- Asociar la emoción con algunos gestos y expresiones faciales.
- Señalar cómo se comportan ante esa emoción: apartarse, fruncir el ceño, etc.

Contenido: Asco.

Procedimiento: Se dividirá la clase en cinco “rincones”, en cada uno de los cuales habrá una prueba. Las pruebas van a estar relacionadas con el sentido del olfato, del gusto y del tacto. Los niños se dispondrán en los cinco rincones en los cuales se dispondrán mesas del aula. Encima de las mesas habrá colocados dos o tres barreños pequeños (dependiendo del número de alumnos que haya) y en los barreños se pondrán diferentes alimentos y elementos que los alumnos (con los ojos tapados) deberán identificar haciendo uso de sus sentidos.

Se buscarán alimentos salados, picantes, amargos, etc. que puedan provocar diferentes gestos en los niños así como sustancias que no sean agradables al tacto o al olfato. Por ejemplo, se podrá utilizar en una de las pruebas harina mezclada con agua, en otra se dispondrá algún alimento como el limón y cuyo olor resulte desagradable, etc. De esta forma, después de darles dos minutos para que huelan o toquen lo que está dispuesto en cada prueba la profesora irá puesto por puesto preguntando a ver qué piensan que es.

Mientras los alumnos están realizando las pruebas, la profesora irá fotografiando las expresiones faciales que estos van poniendo. Después, los alumnos irán rotando de pruebas. Finalmente, se les destaparán los ojos a todos para que vean qué había en cada prueba y se utilizarán todas las fotografías que la profesora ha sacado mientras los alumnos realizaban las pruebas y las pondrá con el proyector en la clase, analizando las diferentes expresiones de cada alumno.

Recursos materiales: Barreños de plástico; harina; agua; limones; papel de lija; estropajos; alimentos amargos, salados, picantes; cámara de fotos digital; ordenador; y proyector.

Temporalización: 50 minutos.

ACTIVIDAD 4: “¿Qué pesadillas nos producen ansiedad?”

Objetivo general: Identificar la emoción de ansiedad en uno mismo.

Objetivos específicos:

- Identificar las reacciones físicas de nuestro cuerpo ante esta emoción.
- Asociar la emoción con algunos gestos y expresiones faciales.
- Identificar las expresiones conductuales cuando se experimenta esta emoción.

Contenido: Ansiedad

Procedimiento: En este caso se va a utilizar el tema de las pesadillas y los monstruos para trabajar la ansiedad ya que todos los niños experimentan pesadillas y con ello, esta emoción.

Para ello, se va a crear “el monstruo come pesadillas”, que la profesora llevará preparado a clase y el cual colocará en la pizarra (*véase Anexo II*). Cada uno de los niños deberá dibujar en un papel una situación con la que suele soñar que le provoca miedo y ansiedad, y deberá meter el papel en la boca del monstruo. Cuando todos los alumnos lo hayan hecho, se hará una asamblea en la que se sacará de la boca del monstruo todas aquellas cosas que les preocupan mientras duermen. Mientras se sacan los papeles uno a uno, cada niño deberá explicar a qué teme.

Tras conocer todas las preocupaciones que producen ansiedad a los alumnos, se procederá a hacer una actividad de relajación, en la que la profesora contará un cuento (*véase Anexo II*) con ayuda de música relajante (*véase Anexo II*), y se les invitará a los alumnos a que piensen en cosas positivas y se dejen guiar por el cuento y la música que escuchan. Tras la relajación, se volverá a hacer una asamblea para saber cómo se sienten los alumnos ahora y para que nos cuenten la diferencia de emociones que experimentan cuando piensan en las pesadillas que los atormentan o cuando están relajados.

Recursos materiales: Papel continuo, folios de colores, lápices, colchonetas, radioasette, CD de música relajante.

Temporalización: 50 minutos.

Observaciones: En esta actividad, a pesar de trabajarse fundamentalmente la ansiedad que les pueden producir ciertas preocupaciones de sus vidas diarias, indirectamente también se trabaja el miedo infantil con el tema de las pesadillas.

ACTIVIDAD 5: “No me gusta estar triste”

Objetivo general: Percibir la emoción de tristeza en uno mismo.

Objetivos específicos:

- Identificar las reacciones físicas de nuestro cuerpo ante esta emoción.
- Asociar la emoción con algunos gestos y expresiones faciales.
- Identificar las expresiones conductuales cuando se experimenta esta emoción.

Contenido: Tristeza.

Procedimiento: En la siguiente actividad, además de trabajar la percepción de la tristeza se va a trabajar el sentido auditivo. La profesora elegirá una serie de canciones, unas tristes y otras alegres (*véase Anexo III*), y repartirá a los alumnos dos caritas: una alegre y la otra triste (*véase Anexo III*).

Se explicará a los alumnos que van a escuchar diferentes canciones y tienen que levantar una u otra cara según la canción les suscite alegría o tristeza. En aquellas canciones en las que los alumnos levanten la carita triste, se parará la música y se les preguntará a qué les recuerda esa canción y qué situaciones les hacen a ellos estar tristes.

Luego, la profesora preguntará uno a uno qué cosas les hacen a ellos ponerse tristes y les entregará un folio con una silueta de una cabeza (*véase Anexo III*) pidiéndoles que hagan un dibujo de ellos mismos estando tristes por algo que les haya pasado. Después se analizarán todos los dibujos entre todos.

Recursos materiales: radiocasete, música, cartulinas, palos de helado y hoja con la silueta de la cabeza dibujada.

Temporalización: 50 minutos.

Observaciones: Las caritas utilizadas en esta actividad (*véase Anexo III*), tendrán además de un palo, una cuerda dado que, a partir de hoy, todos los niños utilizarán las caritas todos los días para decir cómo se encuentran en cada momento. Así pues, cuando estén tristes se pondrán la carita triste para que todos sepan y puedan ayudarles. La profesora hará lo mismo trabajando además de la percepción emocional en uno mismo, la percepción emocional en la vertiente interpersonal.

EMOCIONES NEGATIVAS SECUNDARIAS

ACTIVIDAD 6: “¿Cuándo se tiene vergüenza?”

Objetivo general: Identificar la emoción de vergüenza en uno mismo.

Objetivos específicos:

- Identificar las reacciones físicas de nuestro cuerpo ante esta emoción.
- Asociar la emoción con algunos gestos y expresiones faciales.
- Identificar las expresiones conductuales cuando se experimenta esta emoción.

Contenido: Vergüenza

Procedimiento: Todos los alumnos y la profesora se sentarán en círculo, en medio del cual habrá una botella sobre un tapete. La profesora comenzará contando una historia que le ha pasado ese día y que le ha hecho sentir vergüenza. Después, esta explicará que la actividad consistirá en contar cosas que nos hacen pasar vergüenza.

Mientras todos están con los ojos cerrados pensando en situaciones vergonzosas, la profesora girará a botella. Cuando esta pare, ordenará a los alumnos que abran los ojos y aquel al que señale la botella tendrá que explicar al resto la situación que le hace sentir vergüenza. Después, se preguntará al resto si les ha pasado esto alguna vez a ellos, qué han hecho al respecto, etc. A continuación, todos volverán a cerrar los ojos y ese niño girará la botella para que sea el turno de otro compañero.

Después de esto, el profesor les enseñará dos cubos que ha traído a clase “*Los cubos de la vergüenza*” (véase Anexo IV). Uno a uno los niños irán tirando ambos cubos (uno de los cuales contiene acciones y el otro contiene caras con diferentes expresiones: alegre, tristes, enfadada, etc.) de manera que deberán hacer lo que muestren los dibujos señalados por ambos cubos. Por ejemplo, uno de los dibujos indicará que tienen que bailar una canción y el otro cubo indicará una carita triste, lo que significa

que el niño tendrá que bailar una canción triste. Luego, se compartirá cómo lo han hecho y cómo se han sentido al enfrentarse a toda la clase.

Recursos materiales: Botella, tapete, cartulina para los cubos.

Temporalización: 50 minutos.

Observaciones: Si algún niño tiene vergüenza o no sabe que contar, se pasará su turno hasta que quiera hablar o simplemente se quede escuchando a sus compañeros. Se respetará su decisión completamente.

ACTIVIDAD 7: “Yo quiero a mis hermanitos y hermanitas”

Objetivo general: Identificar la emoción de celos en uno mismo.

Objetivos específicos:

- Identificar las reacciones físicas de nuestro cuerpo ante esta emoción.
- Asociar la emoción con algunos gestos y expresiones faciales.
- Identificar las expresiones conductuales cuando se experimenta esta emoción.

Contenido: Celos

Procedimiento: Una vez que estén sentados todos los alumnos en círculo en el suelo, la profesora leerá un cuento (*véase Anexo V*) representándolo con la ayuda de marionetas. Conforme lee la historia irá haciendo pausas y preguntas a los alumnos que tengan hermanos/as más pequeños para ver si se sienten identificados con la protagonista.

Una vez que han leído el cuento, la profesora preguntará a los alumnos que expliquen si alguna vez les ha pasado algo parecido a lo que le pasa a Claudia y a ver por qué. Después de hablar sobre el contenido del cuento, se verá un vídeo sobre Teo tiene una hermanita (*véase Anexo V*), el cual muestra cómo se debe actuar cuando se va a tener un hermanito.

Recursos materiales: Cuento de ¡No quiero tener un hermanito!, palos de helado, cartulinas, ordenador y proyector.

Temporalización: 50 minutos.

Observaciones: El cuento no cuenta con imágenes. Por ello, para que sea más atractivo para los alumnos se elaborarán unas pequeñas marionetas con palos de helado y cartulinas (*véase Anexo V*) que les facilite entenderlo.

ACTIVIDAD 8: “El abecedario de las frustraciones”

Objetivo general: Identificar la emoción de frustración en uno mismo.

Objetivos específicos:

- Identificar las reacciones físicas de nuestro cuerpo ante esta emoción.
- Asociar la emoción con algunos gestos y expresiones faciales.
- Identificar las expresiones conductuales cuando se experimenta esta emoción.

Contenido: Frustración

Procedimiento: Antes de comenzar la actividad la profesora preguntará en voz alta si saben qué es la frustración. Les dejará reflexionar y aportar sus conocimientos previos, y si estos no saben lo que es, ella se lo explicará.

Para trabajar esta emoción y como forma de repasar el abecedario, la profesora hará un panel grande con todas las letras del abecedario (*véase Anexo VI*). Este se dispondrá en la pizarra y los niños se sentarán alrededor de él. La profesora entregará un papel a cada niño con una letra del abecedario dibujada en él y cada uno de ellos tendrá que pensar en una acción que empiece por esa letra que les origina frustración. Cada acción que se nombre será llevada a cabo por los niños, de manera que puedan observar por ellos mismos qué se siente al querer hacer algo y no ser capaz.

La profesora apuntará lo que las acciones que los alumnos van diciendo con cada una de las letras en el panel, y después de haber completado todas las letras, buscarán entre todos soluciones y estrategias para afrontar esas situaciones y así no les causen más frustración.

Recursos materiales: Panel con el abecedario (cartulinas y rotuladores) y folios.

Temporalización: 50 minutos.

Observaciones: Si a alguno de los niños no se le ocurre ninguna acción que empiece por la letra que le ha tocado, el resto podrá ayudarlo y él podrá decir la acción que se le ocurra aunque para ello utilice otra letra del abecedario que ya ha sido utilizada por otro compañero.

Por otro lado, si cuando todos los alumnos están imitando las acciones que otros compañeros nombran alguno de ellos no se siente identificado con la frustración mientras realiza una acción concreta porque puede realizarla perfectamente, este puede permanecer quieto observando al resto y las expresiones que estos ponen.

ACTIVIDAD 9: “No nos gusta que nos rechacen”

Objetivo general: Percibir la emoción de rechazo en uno mismo.

Objetivos específicos:

- Identificar las reacciones físicas de nuestro cuerpo ante esta emoción.
- Asociar la emoción con algunos gestos y expresiones faciales.
- Identificar las expresiones conductuales cuando se experimenta esta emoción.

Contenido: Rechazo

Procedimiento: Se repartirá a cada alumno un papel con un número (1 ó 2) para hacer dos grupos. El papel estará sujeto con una cuerda para que los alumnos se lo coloquen. La profesora pedirá a cada uno de los grupos que se coloque en un sitio de la clase y espere a sus indicaciones.

Al grupo 1 les dirá que tienen que colocarse en círculo simulando que están jugando todos juntos con los materiales que ella les proporcione, y que si alguno de los niños del grupo 2 se les acerca para jugar con ellos, estos deben negarse y decirles que no quieren. Al grupo número 2 la profesora les explicará que deben ir al círculo donde están sus compañeros jugando y que cada uno debe buscarse una pareja con la que jugar.

Se dejará a los alumnos diez minutos para que jueguen y para que busquen una pareja y después se hará una asamblea para hablar de qué ha pasado y como se han sentido. Después, se les dirá que se va a modificar el juego y cambiaremos el rol de los grupos. Se dejarán otros 10 minutos y se volverá a reunir a los niños en asamblea.

La segunda parte de la actividad consiste en mostrar fotografías que muestran situaciones de rechazo (*véase Anexo VII*) y se hablará de por qué creen ellos que las

personas que aparecen en ellas son rechazadas, si es algo alegre o triste, y sobre cómo creen que se sentirán esas personas.

Recursos materiales: Materiales y juguetes de la clase, cartulinas con cuerdas, fotografías.

Temporalización: 50 minutos.

Observaciones: Las fotografías seleccionadas reflejan esa esfera de rechazo.

ACTIVIDAD 10: “No me siento seguro cuando...”

Objetivo general: Percibir la emoción de inseguridad en uno mismo.

Objetivos específicos:

- Identificar las reacciones físicas de nuestro cuerpo ante esta emoción.
- Asociar la emoción con algunos gestos y expresiones faciales.
- Identificar las expresiones conductuales cuando se experimenta esta emoción.

Contenido: Inseguridad

Procedimiento: Los alumnos y la profesora se sentarán en círculo. Esta tendrá una pelota y empezará ella diciendo qué cosas le hacen sentirse insegura. Después, pasará la pelota a otro alumno y le preguntará a ver a él qué cosas le hacen sentirse inseguro o qué cosas tiene miedo a hacer por no hacerlas bien. Todos los alumnos comentarán sus inseguridades uno a uno, mientras la profesora anota en la pizarra las ideas que salen. Una vez hayan hablado todos, estos elaborarán un panel de seguridad en el cual pongan soluciones a esas cosas que les provocan inseguridad. De esta forma, siempre que se sientan inseguros podrán acudir al cartel de seguridad para buscar ayuda.

Recursos materiales: Papel continuo grande o panel de madera blanca, pinturas y pelota.

Temporalización: 50 minutos.

ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA PERCEPCIÓN EMOCIONAL EN LOS DEMÁS

EMOCIONES NEGATIVAS PRIMARIAS

ACTIVIDAD 11: “Hotel Transilvania”

Objetivo general: Identificar la emoción de miedo en los demás.

Objetivos específicos:

- Identificar reacciones fisiológicas que los personajes de la película tienen cuando sienten miedo.
- Señalar reacciones conductuales que los personajes de la película tienen cuando sienten miedo.
- Identificar qué les hace tener miedo en la película.

Contenido: Miedo

Procedimiento: La profesora pondrá un fragmento de la película “Hotel Transilvania” (*véase enlace en observaciones de la actividad*) y les pedirá a los niños que levanten la mano y le avisen cuando crean que alguno de los personajes tiene miedo. La profesora deberá parar en ese momento la película y los alumnos deberán explicar: por qué creen que alguno de ellos siente miedo, qué piensan que les está provocando ese miedo, reacciones de su cuerpo ante el miedo. Después, se les pedirá que elijan un personaje de la película y lo dibujen con expresión de miedo como lo hayan visto en la película.

Recursos materiales: Ordenador y proyector.

Temporalización: 50 minutos.

Observaciones: Enlace película: <http://gnula.nu/animacion/ver-hotel-transilvania-2012-online/> (opción 2, castellano).

ACTIVIDAD 12: “¿Distinguimos a una persona enfadada de otra que no lo está?”

Objetivo general: Identificar la emoción de ira en los demás.

Objetivos específicos:

- Identificar reacciones fisiológicas que las personas que aparecen en las fotografías pueden sentir cuando se enfadan.
- Señalar reacciones conductuales que las personas de las fotografías pueden tener cuando se enfadan.
- Identificar por qué puede que estén enfadados.

Contenido: Ira

Procedimiento: La profesora dividirá la clase en 5 grupos de 4 alumnos cada grupo (según el número de alumnos que haya) y a cada grupo le otorgará dos cajas. Una en la que aparecerá una cara sonriente (emociones positivas y alegres), y otra en la que aparecerá una cara enfadada (emociones negativas). Así pues, la profesora les dará una serie de fotografías de personas de distintas culturas en las cuales unas aparecen con la expresión de enfado y otras con expresiones alegres (*véase Anexo VIII*). Los alumnos de cada grupo deberán ponerse de acuerdo para saber cuáles representan la cara de enfado y cuales no y depositarlas en las cajas correspondientes. Entre todos, se analizará si se han diferenciado bien las dos emociones.

En la segunda parte de la actividad se repartirán dos cajas más a cada grupo: una que haga referencia al miedo y otra a la tristeza. En esta ocasión, se repartirán nuevas fotografías (*véase Anexo VIII*) y los alumnos ahora deberán diferenciar entre las diferentes emociones negativas: miedo, ira y tristeza (las más fáciles de identificar para ellos). Entre todos, verán si ambos grupos han conseguido distinguir entre los diferentes tipos de emociones negativas y qué fotografías han sido más difíciles de analizar.

Recursos materiales: Cajas de cartón pequeñas (pueden ser cajas de zapatos), fotografías de gente de diferentes culturas expresando ira, miedo, tristeza, y alegría.

Temporalización: 50 minutos.

Observaciones: Esta actividad también ayuda a reforzar la identificación del resto de emociones negativas estudiadas y a distinguirlas entre ellas.

ACTIVIDAD 13: “¡Qué asco da esto!”

Objetivo general: Identificar la emoción de asco en los demás.

Objetivos específicos:

- Identificar reacciones fisiológicas que los compañeros pueden tener cuando sienten asco.
- Señalar reacciones conductuales que los compañeros pueden tener cuando sienten asco.
- Identificar qué les hace tener asco.

Contenido: Asco

Procedimiento: La profesora pondrá cuatro barreños en frente de la clase y todos los alumnos se colocarán sentados enfrente de los barreños. La actividad va a consistir en que, por tandas de cuatro, los alumnos irán saliendo donde están colocados los barreños vacíos. Se les colocará una venda en los ojos a los alumnos para que no puedan ver nada y, parecido a la actividad para trabajar el asco en la percepción individual, la profesora dispondrá un alimento o sustancia (que será vista solamente por el resto de los compañeros que no están realizando la prueba, sin que puedan decir qué es).

El alumno que está dispuesto en cada barreño deberá degustar, oler o tocar (según corresponda) lo que hay dentro del barreño y adivinar qué puede ser. El resto de compañeros mientras podrán ver las expresiones de asco que sus compañeros ponen.

Si los compañeros que están con los ojos tapados no aciertan, el resto les podrá dar pistas. Una vez se haya hecho con la primera tanda, irá saliendo la segunda, disponiéndose esta vez diferentes alimentos o sustancias. La profesora irá sacando fotografías a las diferentes caras que los alumnos van poniendo.

Después de que todos los alumnos hayan hecho la actividad, se analizarán las expresiones y gestos que aparecen en las fotos y se hablará de ellas y de qué han sentido durante la actividad.

Recursos materiales: barreños de plástico; harina; agua; limones; estropajos; papeles de lija; alimentos salados, picantes, amargos; cámara digital; ordenador y proyector.

Temporalización: 50 minutos.

ACTIVIDAD 14: “¿Cómo actuamos cuando estamos ansiosos?”

Objetivo general: Identificar la emoción de ansiedad en los demás.

Objetivos específicos:

- Identificar reacciones fisiológicas que los demás pueden tener cuando tienen ansiedad.
- Señalar reacciones conductuales que los demás pueden tener cuando están ansiosos.
- Identificar qué situaciones pueden hacer a otras personas sentir ansiedad.

Contenido: Ansiedad

Procedimiento: La profesora explicará a los alumnos que van a ver un fragmento de una película y que se tienen que fijar en cómo actúan los personajes, identificar qué les pasa e intentar adivinar cómo se sienten. La película se llama “Ants” (*véase el enlace en las observaciones de la actividad*), y en esta se puede percibir claramente la ansiedad de los personajes.

Una vez visto el video, la profesora preguntará a sus alumnos acerca del comportamiento y de las expresiones faciales de las hormigas que aparecían en la película. Después, les pedirá a los alumnos que realicen un dibujo en el que elijan a uno de los personajes que aparece en el fragmento de la película y en el que se pueda ver la expresión de la ansiedad. Después cada uno explicará su dibujo y dónde se puede observar la expresión de ansiedad en él.

Por último, se hará la misma actividad de relajación que utilizamos en la actividad previa relacionada con la ansiedad para que vayan adquiriendo estas técnicas.

Recursos materiales: Ordenador, proyector, colchonetas, radioasette, y CD de música relajante.

Temporalización: 50 minutos.

Observaciones: El enlace del fragmento de la película utilizado, es el siguiente:
<https://www.youtube.com/watch?v=WA3QIhIZEJI>

ACTIVIDAD 15: “Inventamos nuestras propias historias”

Objetivo general: Identificar la emoción de tristeza en los demás.

Objetivos específicos:

- Identificar reacciones fisiológicas que otras personas pueden padecer cuando están ansiosas.
- Señalar reacciones conductuales que otras personas pueden padecer cuando tienen ansiedad.
- Identificar por qué puede que tengan ansiedad.

Contenido: Tristeza

Procedimiento: Para esta actividad se van a seleccionar diferentes cuadros artísticos que reflejan situaciones tristes (*véase Anexo IX*). Esta consiste en que se va a crear una “galería” en el aula, de manera que cada cuadro elegido será expuesto en una zona del mismo.

Los niños deberán pasear por la clase y analizar todos los cuadros. Después de darles un tiempo para que los observen todos, se les dispondrá por grupos de manera que a cada grupo formado por tres o cuatro alumnos se les asignará un cuadro de todos los expuestos. A continuación, la profesora pedirá a cada grupo que analice muy bien las expresiones de los personajes, sus gestos, posibles movimientos, vestimenta, etc. porque van a inventarse una pequeña historia para cada uno de los cuadros. Tras dejarles un tiempo para que inventen la historia pondremos todas ellas en común en grupo grande y comentaremos las posibles emociones que están sintiendo los personajes de cada cuadro.

Posteriormente, si da tiempo, la profesora pedirá a cada grupo que intente dramatizar delante de sus compañeros la historia que se han inventado ayudándose de lo que han observado en el cuadro. El resto deberá decir si sus caras reflejaban la misma emoción que las de los personajes de los cuadros.

Recursos materiales: Cuadros que reflejen situaciones tristes.

Temporalización: 50 minutos.

EMOCIONES NEGATIVAS SECUNDARIAS

ACTIVIDAD 16: “Teatro de las vergüenzas”

Objetivo general: Identificar la emoción de vergüenza en los demás.

Objetivos específicos:

- Identificar reacciones fisiológicas que los demás pueden tener cuando sienten vergüenza.
- Señalar reacciones conductuales que los demás pueden tener cuando tienen vergüenza.
- Identificar qué situaciones les hacen tener celos.

Contenido: Vergüenza

Procedimiento: La profesora repartirá un papel a cada niño con un número cada uno, de forma que los niños tendrán que buscar al compañero que tenga el mismo número. Una vez agrupados, se jugará al “Teatro de las vergüenzas”. Este juego consiste en que, por parejas, los niños irán saliendo en frente de la clase y tendrán que escenificar una situación en la que por lo menos uno de ellos refleje estar pasando vergüenza. El resto de los compañeros deberán adivinar quién de los dos es el que está pasando vergüenza y por qué, y cuál es la situación que se está escenificando que le hace pasar vergüenza.

Al final de las escenificaciones se hablará en asamblea de lo que se ha observado, si han entendido todas ellas y que opinan, si han vivido alguna vez alguna de estas situaciones, si han visto a otras personas en situaciones embarazosas, etc.

Recursos materiales: Telas, diferentes objetos de la clase, maquillaje, elementos de disfraces...

Temporalización: 50 minutos.

ACTIVIDAD 17: “El sol y la luna”

Objetivo general: Identificar cuando una persona (o nuestros mismos compañeros) está celosa.

Objetivos específicos:

- Identificar reacciones fisiológicas que los demás pueden tener cuando sienten celos.
- Señalar reacciones conductuales que los demás pueden tener cuando tienen celos.
- Identificar qué situaciones les hacen tener celos.

Contenido: Celos

Procedimiento: Primero, la profesora hará una asamblea en la que preguntará a los alumnos si se acuerdan de qué eran los celos, cuando se sentían celos, que actividad realizaron que hablaba de ellos, etc.

Después, les contará el cuento de la luna y el sol titulado “*Primera discusión*” (véase Anexo X). Mientras les cuenta el cuento, la profesora irá eligiendo a aquellos alumnos que mejor se estén portando para que sean los personajes de la historia y vayan dramatizándola. Esta leerá el cuento poco a poco para que los alumnos elegidos vayan dramatizando cada una de las escenas y, al mismo tiempo, irá haciendo pausas y preguntando al resto de los alumnos sobre cómo creen que se sienten los personajes, si están contentos, tristes, etc.

Tras la lectura del mismo, la profesora hará una similitud entre este cuento y temas cotidianos como puede ser cuando los niños tienen hermanos pequeños, o cuando pretenden que la profesora sólo les haga caso a ellos, etc. y les explicará que a veces a algunos niños les pasa como al sol y la luna. Preguntará a los alumnos a ver si esto les ha pasado alguna vez a ellos y conversarán sobre el tema de los celos.

Por último, se utilizarán las diferentes imágenes referentes a todas las emociones negativas (*véase Anexo X*): enfadado, triste, con miedo, con frustración, ansiedad... y se les preguntará a ver cuáles de ellas creen que reflejan mejor la emoción de celos.

Recursos materiales: Cuento del sol y la luna.

Temporalización: 50 minutos.

ACTIVIDAD 18: “¿Cómo podemos ayudar a alguien que está frustrado?”

Objetivo general: Identificar la emoción de frustración en otras personas.

Objetivos específicos:

- Identificar reacciones fisiológicas que los demás pueden tener cuando se sienten frustrados.
- Señalar reacciones conductuales que los demás pueden tener cuando están frustrados-
- Identificar qué situaciones pueden hacer a otras personas sentirse frustrados.

Contenido: Frustración

Procedimiento: La profesora pondrá a los niños un vídeo en el que aparece un niño que no sabe pronunciar la palabra “hipopótamo” (*véase el enlace al vídeo en las observaciones de la actividad*) y este se enfada porque un familiar le insiste a pronunciar dicha palabra constantemente. Tras verlo una vez, la profesora preguntará a los niños a ver qué creen que le pasa al niño. Se hablará en la asamblea sobre las frustraciones.

Después, estando los niños sentados en círculo se jugará a un juego llamado “situaciones que nos frustran” que consistirá en que la profesora tapaná a todos los niños la boca con un pañuelo, de manera que ninguno podrá hablar y les va a explicar que el juego consiste en adivinar qué nos quiere decir el compañero y que es algo muy importante. Para ello, irá eligiendo uno a uno a diferentes niños y les dirá al oído aquello que tienen que escenificar y que sus compañeros deben adivinar.

Uno a uno, cada niño escenificará una situación diferente que la profesora les irá diciendo y el resto si creen saber lo que es, tendrán que levantar la mano y cuando la profesora les conceda la palabra podrán quitarse la venda y decir qué creen que quiere decirnos el compañero. Así pues, ninguno de los niños podrá hablar nada y aquel que se quite la venda quedará descalificado.

Después de unas cuantas rondas, la profesora les pedirá que se quiten la venda y cuenten cómo se han sentido y ella les irá guiando y dando pautas de que eso mismo que han sentido ellos se siente cuando uno está frustrado.

Recursos materiales: Pañuelos.

Temporalización: 50 minutos.

Observaciones: El vídeo que se ha seleccionado para llevar a cabo esta actividad, se ha elegido ya que al ser el protagonista otro niño esto puede ayudarles a ellos a identificar mejor la emoción de frustración, empezando por sus iguales y siguiendo por el resto de personas. Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=VcnReXg4e-8>

ACTIVIDAD 19: “¿Cómo se sienten aquellas personas que son rechazadas?”

Objetivo general: Identificar la emoción de rechazo en los demás.

Objetivos específicos:

- Identificar reacciones fisiológicas que los demás pueden tener cuando son rechazadas.
- Señalar reacciones conductuales que los demás pueden tener cuando son rechazados.
- Identificar qué situaciones conocen en las que se esté rechazando a alguien.

Contenido: Rechazo

Procedimiento: En esta actividad, se va a trabajar la percepción de diferentes situaciones de rechazo. Para ello, se van a poner en círculo todos juntos y la profesora dispondrá en medio del círculo una serie de fotografías (*véase Anexo VII*), cada una de las cuales muestra una situación de rechazo diferente.

Después, pedirá a los alumnos que miren la primera fotografía y que piensen qué refleja. A continuación, les pedirá que intenten explicar cómo creen que se sienten las personas de las fotografías y por qué, y luego se hará lo mismo con el resto de fotografías comparándolas entre ellas.

Una vez hecho este ejercicio, la profesora dispondrá otra serie de fotografías de rechazo (*véase Anexo XI*), cada una de las cuales tiene su pareja con las dispuestas anteriormente. Es decir, si una fotografía era de rechazo social habrá en esta nueva tanda otra que refleje lo mismo. Si antes había una fotografía de rechazo amoroso, ahora habrá otra que se le corresponda.

En este momento, se formarán dos grupos dentro del círculo, cada uno de los cuales poseerá las dos tandas de fotografías teniendo que unir de cada una de ellas, cada foto

con su correspondiente. Después se comprobará entre todos si han unido las parejas adecuadamente.

Por último, se propondrán entre todos soluciones para evitar que esas situaciones se produzcan. Para ello, la profesora tomará cada pareja de fotografías que acaban de formar y les preguntará que soluciones se pueden buscar para evitar que eso pase y cómo detectarían ellos que una persona está siendo rechazada.

Recursos materiales: Fotografías, cartulinas y rotulador.

Temporalización: 50 minutos.

ACTIVIDAD 20: “¿Qué les pasa a mis compañeros cuando se sienten inseguros?”

Objetivo general: Identificar cuando otras personas están inseguras.

Objetivos específicos:

- Identificar reacciones fisiológicas que los demás pueden tener cuando se sienten inseguros.
- Señalar reacciones conductuales que los demás pueden tener cuando están inseguros.
- Identificar qué situaciones pueden hacer a otras personas sentir inseguridad.

Contenido: Inseguridad

Procedimiento: Esta actividad se realizará en el aula de psicomotricidad.

Primeramente, la profesora distribuirá el grupo por grupos de 3-4 niños. Cada grupo se sentará en una parte del aula y la profesora les hará una pregunta acerca de la identificación de la inseguridad en otros, como por ejemplo: ¿cómo sabéis si vuestros compañeros se sienten inseguros a la hora de hacer la voltereta o trepar por las espalderas? La profesora les dejará 5-10 minutos para que discutan el tema y después se pondrá en común.

Después, se creará un circuito en el que haya diferentes pruebas: pasar por los aros saltando sobre un pie, subir a un banco y avanzar saltando con los dos pies juntos, darse una voltereta sobre una colchoneta, hacer un sprint, coger una cuchara en la boca con una pelota pequeña y procurar que esta no se caiga al suelo, y por último andar por encima de una cuerda, procurando no salirse de ella con los ojos cerrados, subir a las espalderas, subir nuevamente con los ojos cerrados, etc.

Los niños irán haciendo el circuito por los grupos que habían formado anteriormente, mientras el resto de compañeros les miran para intentar detectar situaciones, gestos o miradas de inseguridad.

Después de que cada grupo ha pasado el circuito, se hará una asamblea para hablar de qué han podido observar los compañeros que estaban viendo el circuito y si las emociones que creen que sentían sus compañeros son de inseguridad o no y por qué.

Recursos materiales: cuerdas, colchonetas, bancos, aros, cucharas y pelotitas pequeñas.

Temporalización: 50 minutos.

3.9. Evaluación

La evaluación del programa de actividades es una herramienta esencial ya que esta permitirá al docente observar si se han alcanzado los objetivos del programa. En este caso, está permitirá conocer si los alumnos han desarrollado la percepción emocional tanto en la dimensión intrapersonal como en la personal. Para ello, se utilizará el “Cuestionario de Percepción Emocional de Emociones Negativas” (CPEEN) (*véase Anexo I*), el cual será distribuido dos veces. La primera de ellas, en la evaluación inicial, permitiendo conocer la capacidad actual de los alumnos de percibir las emociones negativas. La segunda vez, el cuestionario se administrará una vez el programa sea aplicado para observar si los alumnos han desarrollado dicha habilidad gracias a las actividades trabajadas.

Este cuestionario contiene dos partes, una dedicada a la percepción en uno mismo y otra dedicada a la percepción en los demás. Ambas partes constan de diez preguntas cada una, formando un total de veinte cuestiones. Cada cuestión está valorada con un punto si se contesta correctamente, o con ningún punto si se contesta incorrectamente. De esta forma, la puntuación máxima que podrá ser obtenida por cada alumno será veinte puntos. Sin embargo, por el hecho de contar con dos partes diferentes, también podrá observarse si el alumno tiene adquirida dicha habilidad en ambas dimensiones (intrapersonal e interpersonal), o si éste ha desarrollado dicha habilidad más en una de las dos vertientes que en la otra. Es decir, si un alumno obtiene en cada una de las partes una puntuación de diez, será que tienen totalmente adquirida esta capacidad. Si este obtiene mayor puntuación en la primera parte que en la segunda, será porque éste sabe percibir mejor las emociones en sí mismo que en los demás. Si por el contrario, obtiene más puntuación en la segunda parte, quiere decir que identifica mejor las emociones en los demás (aunque que adquiera primero la habilidad en los demás que en él mismo suele ser menos frecuente).

En definitiva, el mínimo de puntuación obtenida para considerar que un alumno ha adquirido dicha habilidad en ambas dimensiones, será de cinco puntos en cada una de las partes, sumando un total de diez puntos. A partir de diez puntos en adelante, se irá

considerando un mayor grado de dominio de la habilidad hasta llegar al dominio completo, de veinte puntos.

Dicho cuestionario se realizará conjuntamente por la profesora y los alumnos dado que puede que no todos ellos hayan alcanzado todavía el nivel de lectura que el cuestionario requiere para su realización. Por ello, este les resultará más fácil de ser completado si la profesora lee los enunciados en voz alta y explicándoles que ellos deben rodear el emoticono o la imagen (dependiendo la parte del cuestionario que sea) que consideren como respuesta correcta. Por otro lado, el cuestionario se realizará individualmente y para ello, se pedirá a los alumnos que cada uno escoja un lugar del aula en el que se siente cómodo para realizarlo tranquilamente. De esta forma, se evitará que ningún niño pueda influir en las respuestas de sus compañeros.

CONCLUSIÓN

Educar emocionalmente es uno de los aspectos esenciales a tener en cuenta dentro de la educación y, sobre todo en Educación Infantil, ya que son muchos los cambios que se producen en esta etapa evolutiva que afectan al estado emocional de los niños. Sin embargo, trabajar las emociones no ha sido uno de los temas transversales en la educación hasta que el concepto de Inteligencia Emocional fue introducido.

Personalmente, considero la Educación Emocional uno de los aspectos más importantes a trabajar tanto en el aula como fuera de ella, por considerar imprescindible el conocimiento de uno mismo para entender posteriormente las relaciones que cada uno establecemos con el entorno y con el resto de personas.

En relación a este trabajo fin de grado, me gustaría señalar que el comienzo del mismo fue costoso e incierto a pesar del interés que este tema suscitaba en mí. Las dificultades encontradas en el inicio del trabajo fueron desapareciendo gracias a la gran labor de introducción del tema que la tutora hizo, explicándome cómo buscar aquellas bases científicas que sustentarían el marco teórico del trabajo. De esta forma, poco a poco se fue profundizando en el tema de la Educación Emocional. En este caso, cabe recalcar que el hecho de haber estado en otro país durante la realización del mismo ha complicado en algún momento la tarea de búsqueda. Sin embargo, se ha acudido a todos los recursos necesarios para que el resultado fuera lo más satisfactorio posible.

Una vez obtenida y trabajada la información que compondría el marco teórico, me centré en desarrollar los dos objetivos fundamentales del trabajo, elaborar un programa de actividades para trabajar la percepción de las emociones negativas en Educación Infantil y crear el “Cuestionario de Percepción Emocional de las Emociones Negativas” (CPEEN). El motivo que me impulsó a trabajar las emociones negativas fue que, después de haber presenciado en más de una ocasión la realidad en el aula, observaba que rara vez se atendía el tema afectivo y cuando se atendía, las emociones negativas eran consideradas como algo perjudicial. Esto llevaba a los niños a reprimir dichas emociones en la mayoría de los casos, afectando dicha represión su bienestar personal y social. De hecho, considero necesario trabajar cuándo los niños no sé

encuentran bien y por qué, ya que el entorno escolar supone el segundo núcleo más importante para favorecer que el desarrollo integral en la infancia sea óptimo. A su vez, otro de los motivos que me ha animado a la elaboración de dicho programa ha sido pensar que toda experiencia que cause una emoción negativa aporta a su vez algo positivo. Por ello, es esencial que desde los primeros años de vida se atienda y se trabajen las necesidades afectivas de los niños.

Personalmente, la elaboración del presente trabajo me ha aportado multitud de conocimientos que serán de gran utilidad para mí en mi futuro como docente, no solo en el tema afectivo sino también en el tema académico. Por un lado, este me ha ayudado a profundizar en el tema de las emociones así como a reflexionar qué tipo de actividades son adecuadas para trabajar en Educación Infantil la dimensión afectiva y tomar conciencia de las habilidades emocionales que los niños pueden adquirir en dicha etapa. Por otro lado, este me ha permitido observar cómo elaborar un trabajo fin de grado de semejante importancia, cómo redactar adecuadamente, cómo manejar las diferentes bases de datos y los diferentes recursos, y cómo elaborar un programa de Educación Emocional completo.

Otro aspecto que me gustaría señalar del trabajo es la elaboración del “Cuestionario de Percepción Emocional de Emociones Negativas” (CEEN), el cual evalúa las dos dimensiones (intrapersonal e interpersonal) de dicha habilidad con niños de Educación Infantil. Detectar si los alumnos perciben tanto sus emociones como las de los demás es esencial si se pretende que estos aprendan a regular sus comportamientos y conducta además de crear un buen clima de convivencia. Por ello, no solamente es importante intervenir en el aula enseñándoles y trabajando dichas emociones sino también evaluando el punto de partida y el punto que alcanzan para ver si el programa diseñado les ha ayudado a adquirir dicha habilidad. Se puede corroborar, por tanto, que este es uno de los puntos más importantes de este trabajo junto con el programa de actividades elaborado.

Así pues, se concluye que es necesario seguir trabajando en el desarrollo afectivo y sobre todo en el desarrollo de programas de Educación Emocional y en la creación de cuestionarios de evaluación que faciliten a los alumnos conocerse mejor a sí mismos y

a sus compañeros. Cualquier programa que carezca de una evaluación perderá fiabilidad y validez. Esta herramienta también ayudará a los propios alumnos a que tomen conciencia del progreso en la percepción de sus emociones.

A pesar de que el trabajo se ha centrado en la habilidad de la percepción emocional, cabe señalar que todas ellas (facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional) descritas también por Mayer y Salovey (1997) son igualmente importantes para llegar a alcanzar un equilibrio emocional que nos permita ser felices en la vida.

Por todo ello, se concluye que una buena Educación Emocional es necesaria para favorecer el desarrollo integral de los alumnos y crear atmósferas seguras y cálidas en las que estos se sientan cómodos vivenciando experiencias más positivas para su desarrollo. Para que dicha Educación Emocional sea de calidad en el aula es necesario enfatizar que también deben existir programas de formación para que el profesorado otorgue al tema afectivo la importancia que este comporta dentro de la educación.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Educación emocional y en valores*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (2006). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Arnold, M. B. (1970). *Feelings and Emotions: The Loyola Symposium*. Chicago: Loyola Univeristy of Chicago.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., y Emery, G. (1983). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Boyatzis, R. E., y Burckle, M. (1999). *Psychometric properties of the ECI: Technical Note*. Boston: The Hay/ McBer Group.
- Boyatzis R. E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On, y J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: Organización de las Naciones Unidas.
- Ekman, P., y Oster, H. (1979). Facial Expression of Emotion. *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755.
- Fernández Berrocal P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Salovey y Mayer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Flack, W. F., y Laird, J. D. (1998). *Emotions in Psychopathology: Theory and Research*. Nueva York: Oxford University Press.
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La Inteligencia Emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.
- Gendron, M., Roberson, D., Van der Vyver, J. M., y Barrett, L. F., (2014). Perceptions of emotion from facial expressions are not culturally universal: Evidence from a remote culture. *Emotion*, 14(2), 251-262.
- Izard, C. E., Ackerman, B. P., Schoff, K. M., y Fine, S. E. (2000). Self-Organization of Discrete Emotions, Emotion Patterns, and Emotion-Cognition Relations. En M.D. Lewis, e I. Granic (Eds.), *Emotion, Development, and Self-Organization. Dynamic Systems Approaches to Emotional Development* (pp. 15-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Klinnert, M. D., Campos, J. J., Emde, R. N., y Svejda, M. (1983). Emotions as a behaviour regulators: social referencing in infancy. En R. Plutchik, y H. Kellerman, *Emotion. Theory, research, and experience. Emotions in Early Development* (pp. 57-82). Nueva York: Academic Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lewis, M., y Haviland, J. (1993). *Handbook of emotions*. Nueva York: Guilford Press.

- Estivill, E., y Domènech, M. (2004). *Cuentos para antes de ir a dormir. Historias para ayudar a crecer a los más pequeños*. Barcelona: Planeta S.A.
- López, E. (2007). *Educación Emocional. Programa para 3 a 6 años*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Manassero, M. A, y Vázquez, A. (1995). La atribución causal y la predicción del logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología: Studies in Psychology* 16(3), 3-22.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2001). *Technical Manual for the MSCEIT V. 2.0*. Toronto. Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., y Sitaneiros, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea S.A.
- McDougall, W. (1926). The Principal Instincts and the Primary Emotions. En W. McDougall (Ed.), *An Introduction to Social Psychology* (pp. 47-92). Nueva York: Dover Publications.
- Moore, S. C., y Oaksford, M. (2000). *Emotional Cognition: From Brain to Behaviour*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Morillo-Velarde, D. (2001). *René Descartes*. Madrid: EDAF, S.A.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., y Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Illinois: University of Illinois Press.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Nueva York: Oxford University Press.

- Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A. E., y Oblitas, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica* 16(2), 85-112.
- Plutchik, R. (2001). That Nature of Emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *Sigma Xi, The Scientific Research Society*, 89(4), 344-350.
- Reisenzein, R. (1995). On Oatley and Johnson-Laird's Theory of Emotion and Hierarchical Structures in the Affective Lexicon. *Cognition and Emotion* 9(4), 383-416.
- Russell, J. A. (1980). A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-1178.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence*. Yale: Yale University.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., y Lopes, P. N. (2002). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the MSCEIT. En S.J. Lopez, y C.R. Zinder (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment* (pp.251-265). Washington DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Trevarthen, C., y Kenneth, J. A. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal Child Psychology Psychiatry* 65(1), 3-48.

Trujillo, M. M., y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.

Turner, J. H. (2006). *Handbook of Sociological Theory*. Nueva York: Springer Science-Business Media, LLC.

WEBGRAFÍA

Chóliz, M. La expresión de las emociones en la obra de Darwin. En F. Tortosa, C. Civera y C. Calatayud (Comps): *Prácticas de Historia de la Psicología*. Valencia: Promolibro. Recuperado de www.uv.es/=choliz

Gendron, M., Roberson, D., Van der Vyver, J. M., y Barret, L. F. (2014). Perceptions of emotion from facial expressions are not culturally universal: Evidence from a remote culture. *Emotion*, 14(2), 251-262. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1037/a0036052>.

ANEXOS

A. Anexo I

Cuestionario sobre Percepción Emocional de las Emociones Negativas en niños de Educación Infantil (CPEEN)

Nombre: _____ Apellidos: _____

INSTRUCCIONES

En el siguiente cuestionario se formularán algunas cuestiones relacionadas con las emociones. De las opciones dadas en cada cuestión, tienes que elegir aquella que creas que es la correcta.

PERCEPCIÓN DE LAS EMOCIONES NEGATIVAS EN UNO MISMO

1. ¿Qué emoticono refleja mejor cómo sería tu cara si tuvieras miedo?



2. ¿Qué emoticono refleja mejor cómo sería tu cara si estuvieras enfadado?



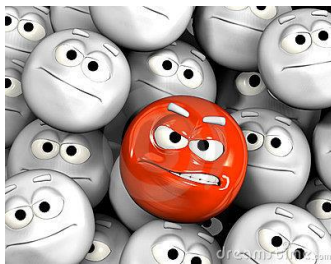
3. ¿Qué emoticono refleja mejor cómo sería tu cara si algo te diera asco?



4. ¿Qué emoticono refleja mejor tu cara si estuvieras ansioso?



5. ¿Qué emoticono refleja mejor tu cara si estuvieras triste?



6. ¿Qué emoticono refleja cómo sería tu cara si tuvieras vergüenza?



7. ¿Qué emoticono refleja cómo sería tu cara si tuvieras celos de otra persona?



8. ¿Qué emoticono refleja mejor tu cara si te sintieses frustrado?



9. ¿Qué emoticono refleja mejor tu cara si te sentirías rechazado?

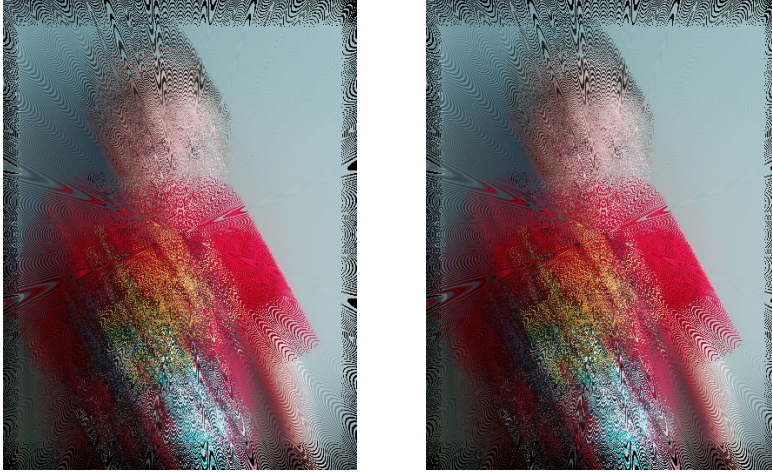


10. ¿Qué emoticono refleja mejor tu cara si te sintieses inseguro?



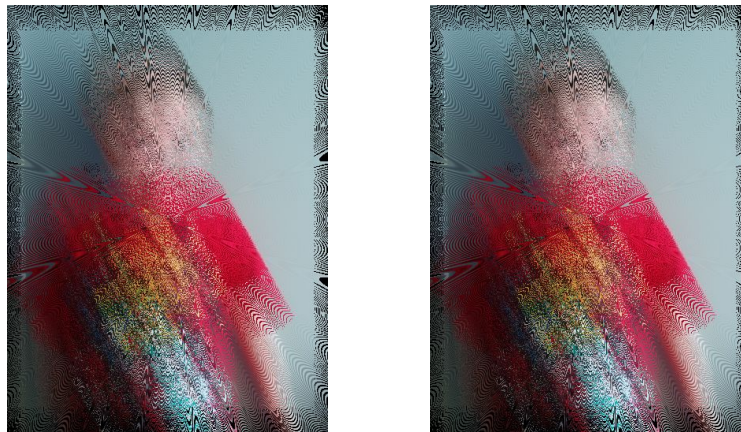
PERCEPCIÓN DE LAS EMOCIONES NEGATIVAS EN LOS DEMÁS (NIÑOS)

1. ¿Qué foto de las dos refleja que el niño tenga miedo?

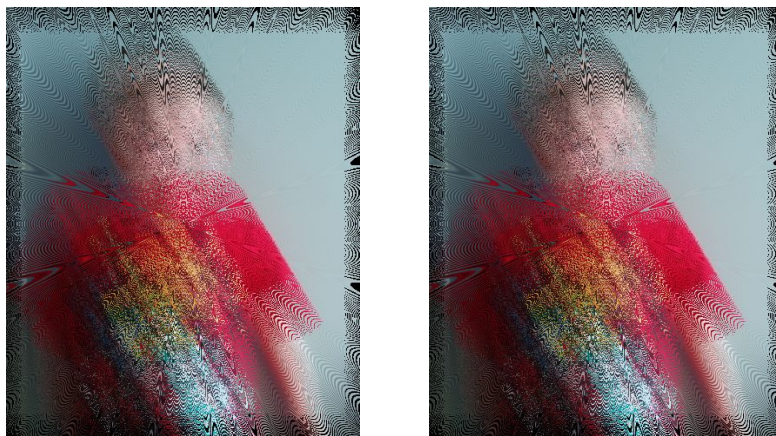


2. ¿Qué foto de las dos refleja que el niño está enfadado?

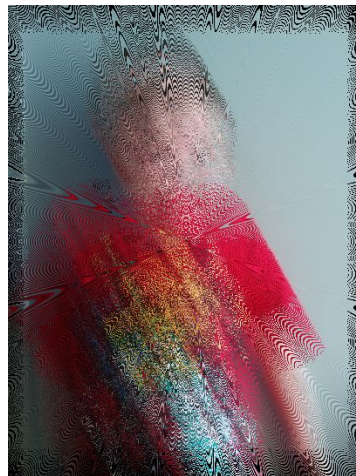
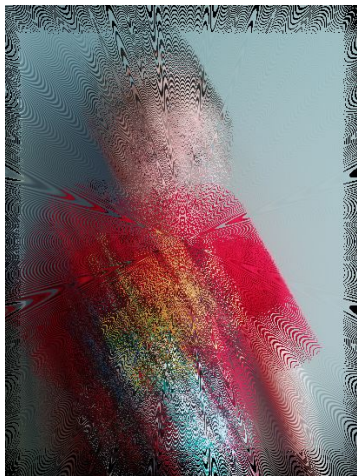
3.



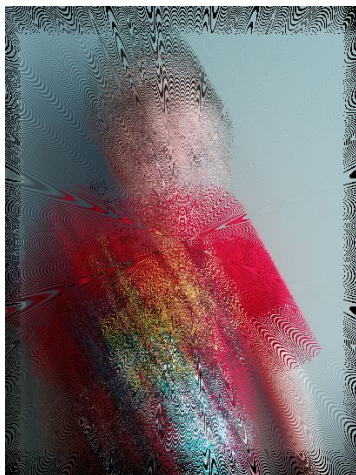
3. ¿Qué foto de las dos refleja que el niño tenga asco a algo?



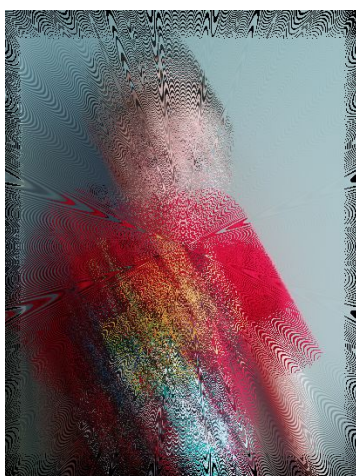
4. ¿Qué foto de las dos refleja que el niño esté ansioso?



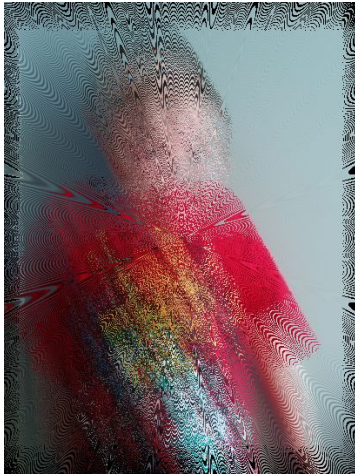
5. ¿Qué foto de las dos refleja que el niño está triste?



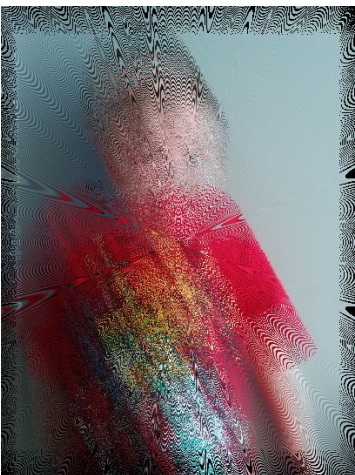
6. ¿Qué foto de las dos refleja que el niño tiene vergüenza?



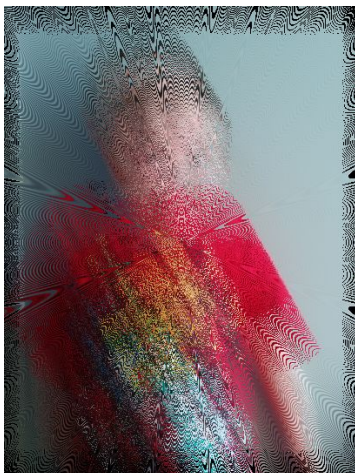
7. ¿Qué foto de las dos refleja que el niño está celoso de alguien?



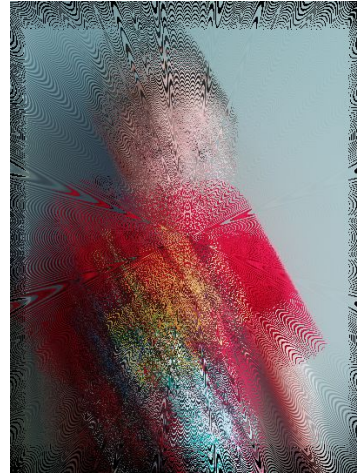
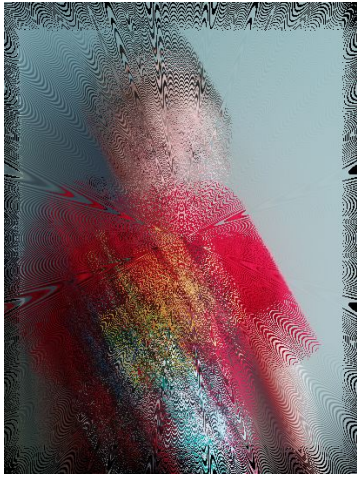
8. ¿Qué foto de las dos refleja que el niño está frustrado?



9. ¿Qué foto de las dos refleja que el niño se siente rechazado?



10. ¿Qué foto de las dos refleja que el niño está inseguro?



PERCEPCIÓN DE LAS EMOCIONES NEGATIVAS EN LOS DEMÁS (NIÑAS)

1. ¿Qué foto de las dos refleja que la niña tenga miedo?



2. ¿Qué foto de las dos refleja que la niña está enfadada?



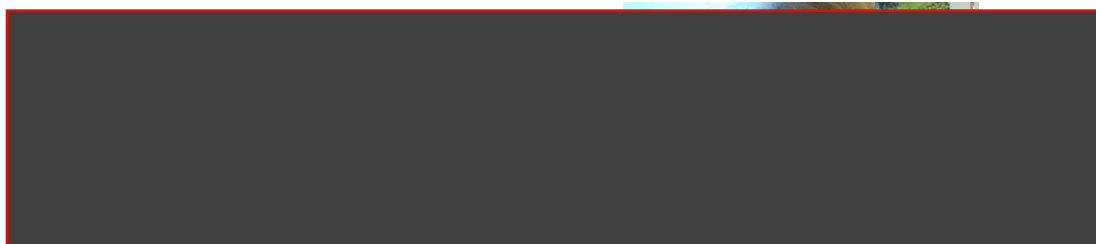
3. ¿Qué foto de las dos refleja que la niña tiene asco a algo?



4. ¿Qué foto de las dos refleja que la niña está ansiosa?



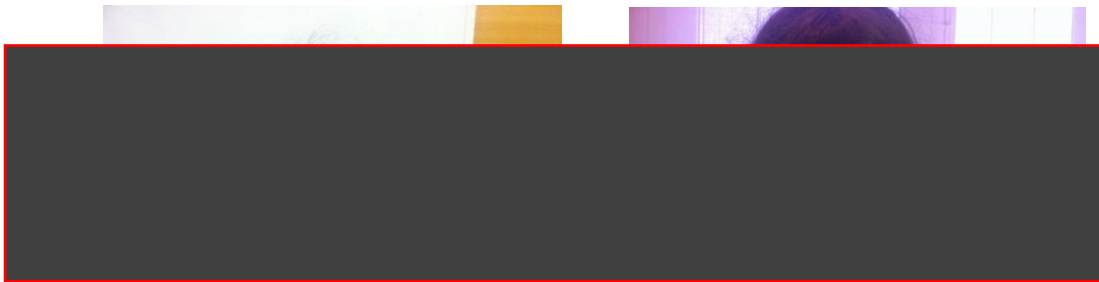
5. ¿Qué foto de las dos refleja que la niña está triste?



6. ¿Qué foto de las dos refleja que la niña tiene vergüenza?



7. ¿Qué foto de las dos refleja que la niña está celosa de alguien?



8. ¿Qué foto de las dos refleja que la niña se siente frustrada?



9. ¿Qué foto de las dos refleja que la niña se siente rechazada?



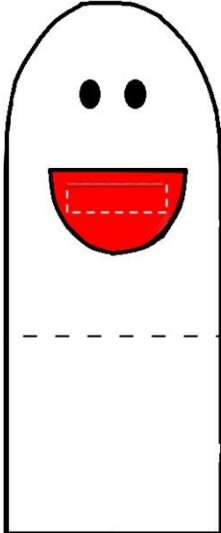
10. ¿Qué foto de las dos refleja la niña se siente insegura?



B. Anexo II

ACTIVIDAD 4

II.I Monstruo come pesadillas



INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL MONSTRUO COME PESADILLAS:

1. Se dibuja el monstruo en papel continuo en tamaño bastante grande (60 cm de ancho por 150 cm de alto).
2. Se recorta la pestaña de la boca (la cual hará de buzón).
3. Por la línea discontinua, se dobla hacia atrás (para que quede una especie de bolsa sin que se puedan escapar las cartas por debajo) y se pega por los lados con cello.



II.II Cuento de relajación y música relajante

Cuento de la gotita de lluvia (inventado)

Érase una vez una gotita de lluvia que vivía en una nube muy muy oscura. No le gustaba nada la nube en la que le había tocado vivir porque había demasiadas gotas como ella, además estas siempre estaban enfadadas porque querían bajar a la tierra y hacía mucho que esa nube no rompía a llover. Un buen día, esa nube chocó con otra igual de fea y oscura que ella y por fin, empezó a llover.

La gotita de agua cayó a un inmenso y verde jardín, en el que había un lago precioso. Esta se quedó enamorada de la belleza de aquel lugar y se tumbó en la cómoda hierba a descansar.

Empezó por concentrarse en escuchar el silencio que reinaba en aquel lugar e intentar oír el cantar de algún pajarito. Sin embargo, el silencio y la paz que se respiraba en ese lugar eran increíbles. La gotita empezó a respirar muy lenta y profundamente: Inspiraba, espiraba, inspiraba, espiraba...así hasta que se empezó a notar como todo su cuerpo se relajaba y sentía cada una de las partes de él. Empezó por mover todos los deditos de sus piecitos y a estirarse para estar más cómoda. Luego, giró los piecitos para adentro y para fuera (giramos los piecitos). Una vez estirados los piecitos, se dio cuenta de que sus piernas se habían relajado completamente y pudo notar cómo por primera vez desde hacía mucho tiempo sentía un alivio en ellas. Al pensar en lo a gusto que estaba tumbadita en esa mullida hierba, se dio cuenta de que ya no sentía nervios en la tripa y notaba como esta subía y bajaba conforme respiraba. Al llegar a los hombros, hizo tres o cuatro ejercicios para trabajar la tensión que había acumulado desde hacía tanto tiempo. Subía los hombros, bajaba los hombros, subía los hombros, bajaba los hombros, así hasta diez veces y luego hizo algo parecido con las manos. Apretaba con fuerza los puños y luego los soltaba, apretaba con fuerza y soltaba, luego uno a uno. Por fin, una vez que había terminado con su cuerpo, volvió a concentrarse en el lugar en el que estaba.

En este momento, una leve brisa rozó su carita húmeda y está empezó a notar que se estaba quedando dormidita mientras escuchaba el agua ondear de fondo en el lago. (Dejarles un rato con música relajante)

Después de un largo rato dormida, un pequeño pajarito se posó en su cabecita y dándole unos suavitos toques con el pico, la despertó. (Tocar las cabecitas de los niños con la yema de los dedos y masajear un poquito). Esta estiró sus brazos y sus manos y estiro sus pies, y los estiró

toooooo lo que pudo. Después volvió a girar sus piecitos y sus manitas, a la vez que giraba su cabecita y poco a poco fue despertándose y levantándose de aquel precioso lugar. Una vez ya de pié, sonrió y pensó que ese sería el lugar en el que se quedaría para siempre.

Música relajante (enlace): <https://www.youtube.com/watch?v=oE8FQyD34Wk>

C. ANEXO III

ACTIVIDAD 5

III.I Canciones alegres y tristes

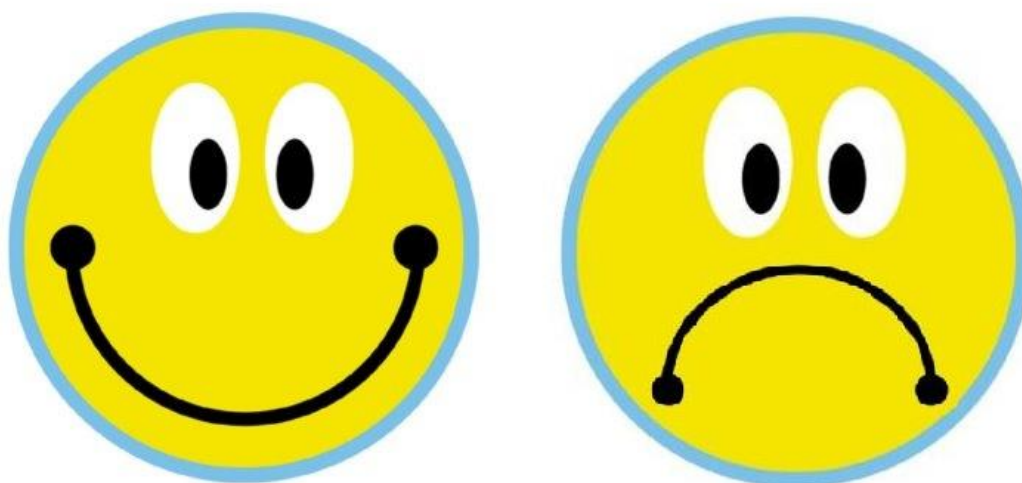
Canciones alegres (instrumentales):

- "Barcelona Nights", de Ottmar Liebert-
- "Calliope House / The Cowboy Jig Medley", de Alasdair Fraser.
- "Over the Rainbow/Simple Gifts", de The Piano Guys
- "Summer samba" , de Walter Wanderlev
- "Four seasons", de Vivaldi

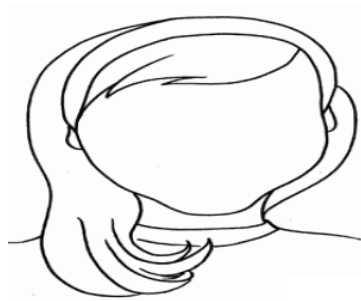
Canciones tristes (instrumentales):

- "Sincerely Abbey (A Love Poem)", de Semaj The Poet.
- "Cold", de Jorge Méndez (Sad Piano & Violin Instrumental)
- "Love I lost", de Michael Ortega (Michaels Piano Songs).
- "Sad Song", de Jesse Cook (guitarra acústica)
- "Sadness and sorrow", de Naruto (Violin)

III. II Caritas alegres y caritas tristes



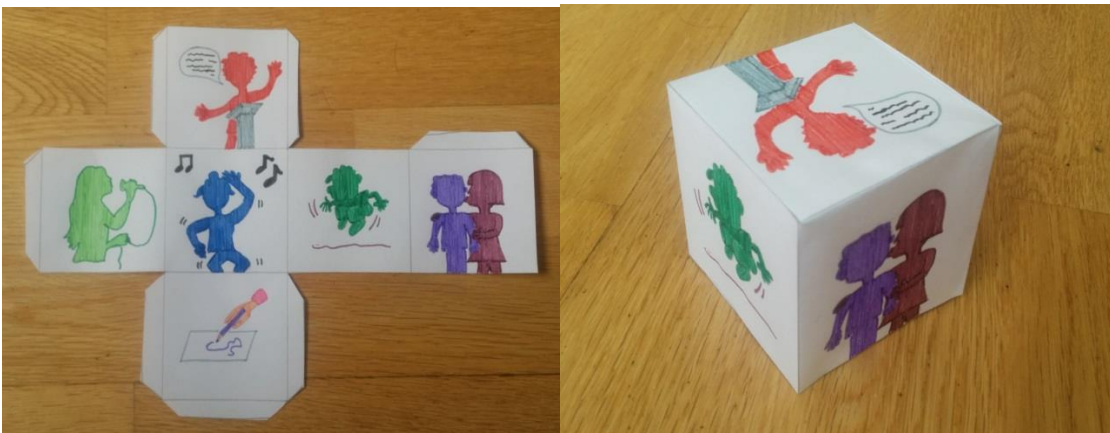
III.III Folio con patrón de la cabeza para que se dibujen a ellos mismos en situaciones que les producen tristeza



D. ANEXO IV

ACTIVIDAD 6

IV.I Cubos de la vergüenza



E. ANEXO V

ACTIVIDAD 7

V.I Cuento sobre los celos

“María y la bruja Carlota” (Estivill, y Domènech, 2004)

(Modificado)

María estaba contenta porque acababa de tener una hermanita muy guapa. Toda la familia estaba encantada con ella- Su madre se pasaba todo el día cuidándola, pues los bebés recién nacidos dan muchísimo trabajo. También su padre la mimaba y la cuidaba, y siempre que volvía de trabajo aparecía con algún juguete para ella. Pero los que más cogían en brazo a la niña y más a mimaban eran los abuelos de María.

- ¡Qué gordita y blanca es! – exclamaba el abuelo.
- Y mira qué rizos de color del oro tiene – decía la abuela-. Es como una muñeca.

María ayudaba también haciendo recados. Siempre faltaban pañales y había que ir a la tienda a buscarlos. Y a la farmacia a buscar leche, pomadas o talco...

Los vecinos y familiares venían a casa a ver a la niña de los rizos de oro cargados de regalos. Colonia, vestidito diminutos, oso de peluche etc. Le traían de todo, pero a ella nunca le traían nada y tampoco le hacían caso. Siempre estaban hablando de su hermanita. ¡Hasta su padrino se había olvidado de ella! Ya nunca jugaban a la Oca, el juego que él le regalo, su juego favorito.

María se miraba con frecuencia al espejo y siempre se veía fea. Los vestidos le quedaban pequeños y además ya no tenía el cabello rubio como cuando era pequeña.

Un domingo toda la familia se fue a comer al campo. Después de comer, su padre y su padrino se fueron a pescar, su abuelo (como de costumbre) se había quedado dormido con la pipa en la boca y su madre y su abuela no dejaban de observar y comentar graciosamente los movimientos de su hermana que estaba en el moisés. Nadie le hacía caso a ella. Aburrida, María se fue a investigar los alrededores de aquel sitio tan bonito y sin darse cuenta, apareció en un bosquecillo precioso en el que se oía el

sonido de un manantial cercano. María fue en su búsqueda hasta que lo descubrió: el río comenzaba siendo un pequeño chorrito y se iba haciendo cada vez más y más ancho hasta convertirse en un gran río.

María estaba sola en medio de aquel bosque y entonces, vio a una señora mayor sentada en una piedra y se acercó.

- ¿Qué haces por aquí, niña? – le preguntó la anciana.
- He venido a comer con mi familia – contestó María muy apurada – pero creo que me he perdido. No sé si sabré volver.

El cielo se había vuelto muy oscuro. De pronto unos nubarrones muy feos y oscuros empezaron a cubrir el cielo azul.

- No te preocupes – dijo la anciana con dulzura - . Averiguaremos donde vives y te llevaré con tus padres.

María le contó que no quería volver con ellos nunca más. Ahora tenían una niña pequeña y a ella nadie le hacía caso.

- Pero ellos seguro que te quieren – dijo la señora.
- No – dijo María. Ya no me quieren. Estorbo siempre y me hacen trabajar como si fuera una criada. ¡Sólo se ocupan de la niña!
- Entonces, ¿querrías hacer desaparecer a tu hermana?
- ¿Podía hacerlo usted?
- ¡Claro! Tengo poderes especiales. Puedo hacer desaparecer niños y muchas otras cosas.
- ¿Es usted bruja? – preguntó María asustada, pero muy interesada.
- ¡Si quieres llamarme así! Pero me llamo Carlota

Como estaba oscureciendo y María no quería volver a su casa, Carlota se la llevó a la cabaña e la que ella vivía junto al bosque. María se quedó fascinada al ver todos los frascos que tenía Carlota en la cabaña, todas ellas eran diferentes pócimas mágicas.

- Y ahora, prepararé una pócima para que tu hermana desaparezca y tus padres vuelvan a quererte como antes. ¿Es eso lo que quieres?

- ¡Sí! Quiero que desaparezca y así solo me harán caso a mí y me volverán a querer.

Dicho y hecho, la bruja preparó su pócima y con unas palabras mágicas la tiró al aire, perdiéndose en la inmensidad de aquel oscuro cielo.

Al día siguiente, Carlota llevó a María a su casa, la dejó en el portal y desapareció. Cuando María tocó al timbre, se encontró a su mamá y a su papá llorando desconsoladamente. María al ver a su papá y su mamá más tristes que nunca, se dio la vuelta y fue corriendo a buscar a la bruja, pero nunca la encontró. Desde ese día, María nunca volvió a encontrar a la bruja, su hermana nunca más volvió a aparecer y nunca más volvió a ver a nadie de su familia alegre. Entonces María se dio cuenta de que verdad ella quería mucho a su hermana, pero nunca más la volvió a ver.

V.II Marionetas diseñadas para el cuento



V.III Vídeo: “Teo tiene una hermanita”

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=3wcc_olxX10

F. ANEXO VI**ACTIVIDAD 8****VI.I El abecedario de las frustraciones**

G. ANEXO VII

ACTIVIDAD 9

VII.I Fotografías de diferentes situaciones de rechazo









H. ANEXO VIII

ACTIVIDAD 12

VIII.I Fotografías de diferentes culturas con expresiones alegres y de enfado.



I. ANEXO IX

ACTIVIDAD 15

IX.I Cuadros artísticos que reflejen la emoción de tristeza





J. ANEXO X

ACTIVIDAD 17

X.I Cuento

“La primera discusión. Cuento sobre la envidia y los celos.” (Autora: Liana Castello. Modificado del original.)



Hace muchos, muchos años, tantos que ya nadie sabe decir, se creó el mundo.

Con él se crearon también las maravillas más increíbles: el agua, las montañas, las nubes, las estrellas, el sol y el cielo, entre tantas otras.

Dicen que cuando el sol y la luna fueron creados, se conoció la primera discusión. Como ambos brillaban, se consideró que sería mejor que cada uno iluminara en momentos diferentes del día.

A la luna se le asignó la noche y por ser ésta tan oscura, creó las estrellas para que la ayudasen a iluminar con sus mejores destellos.

Las estrellitas estaban felices con su misión, pero no así el sol y la luna.

En lugar de agradecer y cumplir con alegría su tarea de iluminar, empezaron a discutir sobre cuál de los dos era mejor y más importante.

– ¡Sin mí no habría día! – Decía el sol presumido.

– ¡Sin mí la noche no sería lo mismo! – Contestó la luna.

– ¡Eres pálida! – Gritó él.

– ¡Y tu pareces una bola de fuego! – Replicó ella.

Las estrellas miraban a uno y a otro sin poder creer tan inútil discusión.

– Yo iluminaré las noches de los enamorados – Dijo la luna en forma desafiante.

– Y yo haré crecer la vegetación con mi luz – contestó el sol.

Cansadas ya de tanta pelea, las pequeñas estrellas intentaron que ambos entraran en razón, sin mucho éxito por cierto.

– Los dos son hermosos y por igual importantes. No se crean seres feos o inútiles. Todos tenemos una misión que cumplir en este mundo, cada uno la suya y ninguna por encima de la otra – Les dijo una de las estrellitas, mientras le guiñaba el ojo a todo el resto. Dicen que cuando las estrellas titilan, es que le están guiñando un ojo a otra.

Ni el sol, ni la luna depusieron actitudes. Uno creía que era más importante que el otro y ninguno estaba dispuesto a ceder.

Sin saber cómo terminar con tan tonta pelea, las estrellitas se juntaron en grupos a pensar una posible solución. Parece ser que, de esa manera, se formaron las primeras constelaciones.

– ¡Tengo la solución! – Gritó el lucero – ¡Llamaremos a las nubes!

– No entiendo en qué nos podrían ayudar – Contestó otra estrellita.

– Ya verás – Dijo el lucero, quien aun brillando mucho más que todas las demás, no hacía alarde del don que había recibido.

Y partió a encontrarse con las nubes. Para su sorpresa, vio que todas estaban muy tristes.

– ¿Por qué esas caritas? – Preguntó preocupado.

– No tenemos claro para qué hemos sido creadas – Contestó la nube más gordita de todas – No damos luz, ni calor, tampoco brillamos.

– Estamos todas desparramadas – Agregó otra muy pomposa, pero desanimada – Unas por aquí, otras por allá.

– Ese es el problema – Dijo el lucerito – Que están todas desparramadas. Si se unen y se quedan muy, pero muy juntas, producirán lluvia y con ella algo indispensable para el planeta.

Las obedientes nubes probaron unirse unas con otras y ese fue el primer día que llovió en el mundo.

Ya más tranquilas y contentas, las nubecitas preguntaron:

– ¿En qué podemos ayudarte? ¿Necesitas que hagamos llover en algún lado?

– No precisamente – Contestó la estrella – Las necesito para poner fin a una discusión absurda.

Sin entender demasiado, pero dispuestas a ayudar a su nuevo amigo, las nubes emprendieron el viaje hacia donde estaban el sol y la luna.

En el camino, el lucerito les contó sobre la discusión que mantenían y también acerca de la idea que él había tenido para que se pusieran de acuerdo de una vez y para siempre.

Al acercarse, ya se escuchaban los gritos.

– ¡Yo soy el rey sol!

– ¡Tú de rey no tienes nada! Mi brillo no se iguala a ningún otro – Dijo la luna.

– Sin mí no habría vida – gritó el sol.

– Es hora de intervenir – Dijo el lucero a las nubes.

Pidió a todas: gordas, delgadas, pomposas, finitas, más claras y más oscuritas, que se pusieran mitad delante del sol y la otra mitad, delante de la luna.

Las nubes obedecieron y de pronto, el único brillo que se vio en el cielo fue el de las estrellas

Ambos quedaron opacados por las nubes y sin saber qué decir. De pronto, aquel brillo que cada uno de ellos sostenía era el mejor, había desaparecido. Ya no había de qué jactarse.

– Ahora falta que se empiecen a pelear a ver quién de los dos brilla menos – Pensó el lucerito.

Por suerte, nada de ello ocurrió. Seguían mudos, sin entender cómo de repente, en un abrir y cerrar de ojos, eran iguales el uno al otro, opacos, sin destellos, ni luz.

– ¿Han visto que no había de qué presumir? – Preguntó triunfante el lucerito y continuó:

– Si las nubes se lo proponen, los opacan por completo. Eso les demuestra que todos tenemos una razón de ser y un por qué, no hay uno más importante que el otro. Todos

y cada uno de nosotros, tenemos una misión que cumplir en esta tierra y un lugar que ocupar.

Dicen que, detrás de las nubes, el sol se puso más rojo de vergüenza y la luna empalideció por la actitud que había tenido.

Ambos entendieron lo que el lucerito les había querido demostrar y cada uno fue a ocupar su lugar, en paz y sin molestar al otro.

Las nubes estaban felices por haber encontrado su misión y haber podido ayudar.

El sol y la luna no volvieron a pelear jamás y el lucero, aún hoy, guiña el ojito a todos y cada uno de nosotros -por cierto- todos iguales de importantes.

Fin

Enlace: <http://www.encuentos.com/autores-de-cuentos/la-primera-discusion/>

X.II Fotos de diferentes emociones negativas



L. ANEXO XI

ACTIVIDAD 19

XII.I Segunda tanda de fotografías de rechazo









Un programa para trabajar la percepción de las emociones negativas en Educación Infantil



Estíbaliz Iturralde Salvador

