



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y Trabajo  
Social**

**GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**Programa de intervención  
psicoeducativa para la mejora de la  
Inteligencia Emocional en alumnado  
de Educación Infantil**

**Alumna: Jennifer Gutiérrez Prieto**

**Tutor: Carlos de Frutos Diéguez**



## RESUMEN

En los últimos años, la Inteligencia Emocional ha experimentado un gran crecimiento respecto a su importancia y la necesidad de aplicarla en el aula. Se ha demostrado que mejora la calidad de vida de los individuos, previene problemas derivados de malas conductas, y genera actitudes y emociones positivas, beneficiosas para el bienestar personal y social. La Educación Emocional permite desarrollar competencias emocionales en los alumnos, esenciales para su desarrollo y vida diaria, complementándose con competencias académicas y profesionales.

La primera parte de este trabajo se centrará en la fundamentación teórica de las Inteligencias Múltiples, la Inteligencia emocional y el *Visible thinking*, desarrollado por diferentes autores como Gardner o Goleman. Una segunda parte, incluye la propuesta de intervención centrada en tres aspectos clave: conciencia emocional, regulación emocional y autoconcepto, aplicada a niños de tres años de Educación Infantil. Y, por último, los resultados y conclusiones a las que se han llegado, tras la puesta en práctica. Estos resultados muestran la efectividad del programa y la necesidad de continuar trabajando las emociones dentro de la clase.

**Palabras clave:** Inteligencia Emocional, Inteligencias Múltiples, *Visible thinking*, Conciencia emocional, Regulación emocional, Autoconcepto, Educación Infantil.



## ABSTRACT

In the last years, Emotional Intelligent has experienced a great growth respect to its importance and the need to apply it in classroom. It has been shown that improves life's quality, prevents problems derivate from bad conduct and generates positive attitudes, beneficial to personal and social well-being. The Emotional Education allows developing emotional competences on students, essentials for their development and daily life, complemented with academic and professional competences.

The first part of this work is focused in the theoretical foundation of Multiple Intelligences, Emotional Intelligent and Visible thinking, developed by different authors such as Gardner and Goleman. The second part includes an intervention focused on three key aspects: Emotional Conscience, Emotional self-regulation and Self-concept, applied to three-years-old children of Pre-school Education. Finally, the results and conclusions, after the implementation. These results show the effectiveness of the implementation and the need to continue working emotions in the classroom.

**Keywords:** Emotional Intelligent, Multiple Intelligences, Visible Thinking, Emotional Conscience, Emotional self-regulation, Self-concept, Pre-school Education.



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quería agradecer a Miriam Durantez, tutora del grupo de niños que participan en el programa de intervención propuesto en este trabajo. Por ayudarme siempre que lo necesitaba, guiarme, dejarme trabajar con sus alumnos y sobre todo, transmitirme con cada uno de sus actos que el creer en lo que se hace y en uno mismo son los dos elementos más importantes para que todo cuanto te propongas funcione.

En segundo lugar, agradecer a mi tutor de la Facultad el esfuerzo constante, los ánimos y, las horas dedicadas a este trabajo a fin de que el resultado fuese el mejor.

Por último, a mi familia por el apoyo día tras día. Gracias por enseñarme que nunca nada es imposible y, que siempre hay que seguir adelante, a pesar de las adversidades.



## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO .....	9
4. MARCO TEÓRICO.....	12
4.1.LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	12
4.1.1. Influencia de la obra de Piaget: concepción genética del concepto de inteligencia .....	13
4.1.2 Teoría del procesamiento de la información .....	14
4.2.CONCEPTO DE INTELIGENCIA .....	16
4.3.INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: TIPOS.....	18
4.4.INTELIGENCIA EMOCIONAL .....	20
4.4.1. Modelo de inteligencia emocional según Goleman .....	21
4.4.2. La inteligencia emocional según Gardner .....	22
4.5.VISIBLE THINKING: RUTINAS DE PENSAMIENTO .....	24
4.5.1. Rutinas para presentar y explorar ideas .....	24
4.5.2. Rutinas para sintetizar y organizar ideas.....	25
4.5.3. Rutinas para explorar las ideas más profundamente.....	25
5.1.Justificación del programa de intervención.....	27
5.2.Descripción de las características del alumnado a intervenir .....	29
5.4. Procedimiento .....	32
5.4.1. Evaluación inicial .....	32
5.4.2. Implementación del programa .....	33
5.4.3. Evaluación final .....	34
5.6. Contenidos a trabajar en la intervención.....	35
5.6.1. Conciencia emocional.....	35
5.6.2. Regulación emocional .....	36
6. ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	39
6.1.Contenido 1: Conciencia Emocional .....	39
6.1.1. Actividad 1: Averigua la emoción .....	39
6.1.2. Actividad 2: El reloj de las emociones .....	42
6.2.Contenido 2: Regulación Emocional .....	43
6.2.1. Actividad 1: ¡Vamos a ducharnos!.....	43
6.2.2. Actividad 2: Los animales .....	44
6.3.Contenido 3: Autoconcepto .....	45
6.3.1. Actividad 1: Mi reflejo .....	45



6.3.2. Actividad 2: Qué voy a ser de mayor .....	46
7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS .....	47
8. CONCLUSIONES .....	50
8.1. De los objetivos específicos planteados para la propuesta de intervención .....	50
8.1.1. Objetivo 1: Reconocer y expresar sentimientos y emociones.....	50
8.1.2. Objetivo 2: Comprender y regular las propias emociones.....	52
8.1.3. Objetivo 3: Desarrollar de forma óptima su autoconcepto.....	53
8.1.4. Objetivo 4: Facilitar y promover la verbalización de lo que sienten, por qué lo sienten y cómo pueden manejar las emociones.....	54
8.2. Del objetivo general de la propuesta de intervención .....	55
8.3. Limitaciones de la intervención y nuevas líneas de investigación.....	56
8.3.1. Previa a la puesta en práctica .....	56
8.3.2. Durante la puesta en práctica .....	56
8.3.3. Tras la puesta en práctica .....	57
8.4. Nuevas líneas de investigación .....	57
9. CONCLUSIONES FINALES DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO .....	59
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	61
ANEXOS .....	64
Anexo 1. Horario de puesta en práctica de la intervención.....	64
Anexo 2. Tablas de escala grupal e individual.....	64
Anexo 3. Imágenes emociones .....	65
Anexo 4. Gráficos .....	68



## 1. INTRODUCCIÓN

Al iniciar mi formación como maestra de Educación Infantil, me di cuenta del gran peso que se dan a los contenidos propios del saber y la poca importancia que se otorga a la parte emocional del ser humano. El trabajar aspectos emocionales con los niños me satisface porque, por experiencias previas, trabajar las emociones, motivar a los alumnos, mostrarles afecto etc., provoca en ellos una actitud positiva y activa.

Con este Trabajo de Fin de Grado pretendo acercar la Inteligencia Emocional dentro del aula de Educación Infantil al lector, a fin de que comprenda su importancia y utilidad. Incluye un acercamiento teórico además de una propuesta de intervención llevada a cabo en un aula de tres años. El objetivo de trabajar las emociones con los niños, buscando mejorar su conocimiento sobre las mismas, ser capaces de regularlas y lograr que tengan una visión sobre sí mismos positiva y ajustada a la realidad.

Para facilitar la lectura del documento, paso a explicar la estructura que sigue el mismo:

En primer lugar, se incluye un acercamiento teórico a las Inteligencias Múltiples. En él puede leerse qué es la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983,1993) y la influencia que tienen en ella otros autores como Piaget u otras teorías como la del procesamiento de la información.

En segundo lugar, se aporta información sobre el concepto de inteligencia propuesto por Gardner. El autor pretende superar concepciones tradicionalistas en las que se daba más peso a los contenidos académicos y pasar a una concepción en que la inteligencia es un potencial educable, de la que existen diferentes tipos, que cubren esos contenidos académicos y, además, la parte más creativa y emocional de la inteligencia. También se incluyen una serie de criterios propuestos por Gardner (1983) para considerar una inteligencia como tal.

En tercer lugar, en relación con lo anterior, se encuentran los diferentes tipos de inteligencias múltiples y su ampliación de siete a ocho. Sumado a esto, hay una serie de aspectos relacionados con algunos de los tipos de inteligencia, que complementan a la definición de las mismas.



En cuarto lugar, el apartado de la Inteligencia Emocional. Parte del cambio que ésta ha ido experimentando en los últimos años, diferentes modelos de dicha inteligencia según Goleman (1995) y Gardner (1983,1993).

Por último, en lo que respecta al marco teórico, se incluye el *visible thinking*: rutinas de pensamiento, desde su definición y objetivo, hasta las diferentes rutinas categorizadas dependiendo del para qué puedan emplearse.

Un segundo bloque, es el referido a la propuesta de intervención. Esta propuesta consta de una primera parte, su justificación, objetivos y la descripción de las características del alumnado al que se intervendrá. Posteriormente, podrá leerse cómo se va llevar a cabo la intervención –el procedimiento-, los contenidos que se van a trabajar ligados a los objetivos planteados y las actividades que van a posibilitar el logro tanto de los objetivos como los contenidos. Para cerrar este bloque, el análisis de los datos obtenidos en la puesta en práctica, los gráficos representando dichos resultados y, las conclusiones y limitaciones encontradas en todo el proceso de intervención. Para finalizar este trabajo, unas conclusiones generales del mismo.





## 2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir con la realización de este Trabajo de Fin de Grado, son los siguientes:

### 2.1. Generales

- Impulsar el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado de Educación Infantil.
- Poner en práctica un programa de intervención para trabajar las emociones con niños de tres años.

### 2.2. Específicos

- Investigar acerca de la Teoría de las Inteligencias Múltiples.
- Comparar la tradicional concepción de inteligencia de Piaget, con el modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner.
- Contrastar la Teoría de Procesamiento de la información, con las ideas planteadas por Gardner.
- Conocer los diferentes tipos de Inteligencias Múltiples.
- Profundizar en el concepto de Inteligencia Emocional.
- Realizar una propuesta de intervención para trabajar la Inteligencia Emocional en un aula de Educación Infantil.
- Registrar los resultados de la puesta en práctica, durante las sesiones a través de tablas de escala.
- Analizar los resultados obtenidos tras la realización de la intervención.
- Identificar las limitaciones del programa en el aula intervenido.
- Evaluar posibles cambios necesarios para posteriores puestas en práctica.



### 3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

La elección de la Inteligencia Emocional y el uso del *Visible thinking*, como tema para realiza el Trabajo de Fin de Grado, en alumnos de Educación Infantil, parte de mi interés por trabajar desde edades tempranas, no solo contenidos estrictamente académicos, sino contenidos relacionados con la parte conductual del ser humano.

La Inteligencia Emocional, tal y como la comprendo, permite a través de su inclusión en el aula, complementar la acción de las familias en el desarrollo personal y social de sus hijos. Se trata de conseguir individuos que sepan reconocer lo que les pasa, cómo pueden regularlo y, en sus relaciones sociales, identificar que las emociones están impresas en todo cuanto hacen y en todo cuanto comparten.

Goleman (1995), hablando de la importancia de la Educación Emocional, demostró con sus investigaciones que ser “analfabetos” emocionalmente tiene efectos negativos sobre la sociedad y las personas que la conforman. Es un gran motivo para considerar que el desarrollo y comprensión de las emociones –propias o ajenas- necesita de una educación que permita, en este caso a los niños, poder enfrentarse a múltiples experiencias en las que las emociones juegan un papel importante en la toma de decisiones, su vida diaria, y como no podía ser menos, no dejarse llevar por impulsos emocionales que causen al niño problemas internos -tanto psicológicos como físicos- y, externos en su contacto con el medio.

Por otro lado, el pensamiento visible -y más concretamente las rutinas de pensamiento- permiten a los niños, expresar lo que piensan y lo que van comprendiendo de lo que se les está enseñando. Considero esencial que el docente tenga información constante del lugar en el que se encuentran sus alumnos durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, el niño se hace más consciente de sus emociones al transmitir a otros lo que le ocurre, posibilitando un *feedback* que le ayude a solucionar el problema que se le presenta (por ejemplo, llora porque le han empujado; al expresar que se siente mal, la profesora o el compañero intervendrá, para mejorar su situación, transformando esa emoción negativa en positiva).

En base a todo lo anterior, creí necesario la aplicación de un programa de intervención, centrada en tres aspectos clave: conciencia emocional, regulación emocional y



autoconcepto. En primer lugar, porque es necesario que los niños partan del conocimiento de sí mismos y de sus emociones, los tipos de emociones que hay, qué les provoca tales emociones etc., para poder, así, poner nombre a lo que les ocurre. Una vez que se han hecho conscientes de ello, serán capaces de autorregularse emocionalmente. Y por último, les ayudará a tener un autoconcepto ajustado a su persona. El análisis de dicha intervención, nos permitirá determinar las ventajas e inconvenientes al aplicarla y la efectividad de la misma.

El análisis de la puesta en práctica y del trabajo teórico me ha permitido ver la necesidad de trabajar la Inteligencia Emocional en el aula. Como mejora sustancialmente la confianza de los niños en ellos mismos y en la profesora, al darles la oportunidad de expresarse y como han mejorado las relaciones interpersonales del aula.

Durante la elaboración del trabajo, he alcanzado una serie de competencias presentes en el Grado de Educación Infantil, relacionándose de la siguiente forma:

Competencias generales del Grado en Educación Infantil	Relación de las competencias con el Trabajo de Fin de Grado
<i>Conocimiento y comprensión de conocimientos para la aplicación práctica</i>	En el T.F.G. se incluyen terminologías educativas (C.I., I.M etc.). Tanto la teoría como la intervención, han sido ajustadas a la etapa de Educación Infantil, teniendo en cuenta las características psicológicas, sociológicas y de enseñanza del sistema educativo dentro del que se enmarcan. Y a su vez, a los principios metodológicos de la etapa.
<i>Aplicar los conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias demostrables con la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de la Educación.</i>	Esta competencia se ha adquirido al llevar a cabo la propuesta de intervención, dentro de la cual han surgido problemas relacionados con las necesidades de los alumnos durante la puesta en práctica de la misma y que ha sido necesario resolver. El texto se basa en argumentos críticos y reflexivos, teniendo en cuenta la teoría y la etapa con la que se ha trabajado.



<i>Tener capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan reflexiones.</i>	Al final de la intervención se incluye un análisis de los datos obtenidos en la observación y práctica, así como reflexiones de los mismos y de futuras intervenciones en materia de Inteligencia Emocional, mejorando así la práctica educativa
<i>Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público especializado como no especializado.</i>	Toda la información obtenida de las fuentes bibliográficas ha hecho que pueda adquirir conocimientos y vocabulario específico del tema escogido. Y que pueda presentarlo ante la comisión evaluadora.
<i>Los estudiantes desarrollen habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con alto grado de autonomía.</i>	Ejercida durante toda la elaboración del trabajo, la propuesta de intervención y su posterior puesta en práctica. Además, las conclusiones finales extraídas de la práctica educativa me han mostrado aún más la importancia de la Inteligencia Emocional en el aula y la necesidad de la misma para mejorar la calidad de la práctica docente y el desarrollo de nuestros alumnos.



## 4. MARCO TEÓRICO

El modelo de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner se encuentra recogido por primera vez en su libro “Estructuras de la mente: la Teoría de las Inteligencias múltiples”, en el año 1983. Gardner defiende que cada inteligencia –de las ocho que propone– se refiere a la capacidad que tenemos cada persona para resolver problemas que se nos pueden presentar en el día a día y en diferentes contextos. Esta inteligencia tendría un componente psicológico y, a su vez, un componente biológico. En base a esos componentes, el procesamiento de la información varía, creando soluciones para resolver los problemas en dichos contextos.

Por tanto, cada inteligencia conlleva un desarrollo diferente, dependiendo del grado de interacción entre la genética, la educación y el contexto.

### 4.1. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Howard Gardner (1943- ), es codirector del Proyecto Zero en la Escuela Superior de Educación de Harvard, profesor de educación y psicología y, además, profesor de neurología en la Facultad de Medicina de Boston.

En base a diferentes investigaciones, centradas en el análisis de las capacidades cognitivas en niños y adultos, desarrolló su teoría de las Inteligencias Múltiples. En 1983 publica esta teoría en su libro “Estructuras de la mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples”. En él defiende que no solo existe una inteligencia, sino numerosas –8 en concreto– no medibles por los test de inteligencia. Así, cada individuo desarrolla diferentes inteligencias que le permiten ser más o menos competente en diferentes campos (por ejemplo, un niño puede resolver sin dificultad un problema matemático –tiene desarrollada la inteligencia lógico matemática– pero puede tener problemas a la hora de relacionarse con sus compañeros en el aula –no tiene desarrollada la inteligencia interpersonal). Además existe otra diferencia con la idea tradicional y estática de inteligencia y es que, hasta el momento de la creación de la teoría, la inteligencia únicamente quedaba limitada a capacidades lógicas y humanas del ser humano sin tener en cuenta como éste procesa información relacionada con otros contenidos de tipo espacial, musical, etc.



#### **4.1.1. Influencia de la obra de Piaget: concepción genética del concepto de inteligencia**

Uno de los autores que más inspiró a Gardner en su concepción de la inteligencia fue Piaget. Jean Piaget (1896-1980), epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo, es conocido por su “Teoría del desarrollo cognitivo”, publicada en 1969, en la cual establecía diferentes etapas (sensorio-motora, pre-operacional, operaciones concretas y operaciones formales) por las que pasan los niños hasta llegar a seres capaces de adquirir, construir y analizar conocimiento. Dicho conocimiento surgía de la interacción entre lo percibido, la adaptación de lo percibido y la manipulación del entorno que rodea al individuo. El desarrollo cognitivo, por tanto, era una constante reorganización de diferentes procesos mentales de orden superior provocados por la maduración biológica y la experiencia que se iba produciendo al interactuar con el medio.

La crítica fundamental de Gardner a Piaget fue la colaboración de éste en el perfeccionamiento de las pruebas de inteligencia de cociente intelectual, llevadas a cabo por Stern, impulsor del concepto. Esas pruebas únicamente estiman la inteligencia de una persona, pero no aplicada a una disciplina o contexto. Nacieron como un método para puntuar los resultados de los test de inteligencia para niños de Binet-Simon (1905) y, así, poder compararlos.

Según Gardner (1983), el C.I. sobre el que trabajó Piaget

*“Sólo se basa en pruebas con poder predictivo acerca del éxito en la escuela... No hay una intención de proceso, de cómo se resuelve el problema: únicamente existe la cuestión de si uno obtiene la respuesta correcta. Por otra parte, las tareas que contiene la prueba de C.I., en realidad son microscópicas, a menudo no están relacionadas entre sí, y en apariencia representan un enfoque de ‘escopetazo’ a la evaluación del intelecto humano”.*

De ahí una de las diferencias con Piaget, las tareas llevadas a cabo –en laboratorios– no son más que un medio para suponer sobre el intelecto presente, o incluso futuro del niño, pero de forma estática, ya que no tiene en cuenta la creatividad empleada por el niño para resolver el problema, ni si son artísticos en sus formas, etc. Es decir, plantea un “*patrón universal de crecimiento cognoscitivo*” a través de las etapas que estableció y por las que

pasa todo niño, pero no da lugar a resolución de problemas cotidianos y no da tampoco importancia a la forma en la que se resuelven.

Además, a diferencia de las respuestas estáticas o la poca importancia que se daba a estas en los test llevados a cabo, Gardner destaca la importancia de la información que el niño emite cuando se le pregunta, ya que da una información directa y real del nivel en el que el niño se encuentra y, por donde, el profesor o evaluador puede continuar para seguir construyendo conocimiento en el sujeto.

Sumado a esto, el concepto universal de inteligencia, entendiendo esta como una propiedad que se va desarrollando en una serie de etapas por la que todos los niños pasan, queda superada por el modelo de inteligencias múltiples, al entender que la inteligencia no se desarrolla automáticamente y de la misma forma en todos los niños. Esto se relaciona con la ‘Teoría no universal’ de Feldman (1980), en la cual se establecen una serie de dominios por los que los niños van pasando y que se refieren a éxitos evolutivos:

- Dominios universales: experiencias evolutivas innatas al ser humano.
- Dominios que no necesitan de enseñanza formal: sino que se van dando de forma espontánea al interactuar con otros humanos.
- Dominios culturales: conocimientos y destrezas básicas para todo ser humano como puede ser el lenguaje o la escritura.
- Dominios inherentes a una disciplina: conocimientos y destrezas básicos de cualquier disciplina como puede ser, por ejemplo, las matemáticas.

Gardner se basa, como vemos, en muchas ideas de Piaget, pero su teoría podría considerarse como una superación y avance hacia unas inteligencias más reales y plurales y, no solo, a una inteligencia única que tiene con fin último la creación de individuos que piensen como científicos.

#### **4.1.2 Teoría del procesamiento de la información**

La teoría del procesamiento de la información, según Gimeno y Pérez (1993), pretende explicar el funcionamiento de la mente del ser humano, considerando al hombre como un procesador de información, que tiene como función recibir dicha información, elaborarla y actuar en consonancia con ella. Ésta es capaz de procesar información desde que entra a través de los órganos receptivos (*input*) hasta el momento de su salida (*output*) a través de diferentes procesos como es la recogida de información, el procesamiento,



almacenamiento, recuperación... que van dándose de forma secuencial, siendo un proceso la base del siguiente. La memoria es el proceso principal y consiste en la recepción, retención y recuperación de conocimientos.

Los modelos estructurales, o modelos multialmacén, son los predominantes. Reconocen una serie de etapas o secuencias en la información captada. En este sentido, y en relación con la memoria, la información que procede del medio se almacena en la memoria sensorial –donde reside en intervalos cortos de tiempo– y pasa, posteriormente, a la memoria a corto plazo, que transfiere la información a la memoria a largo plazo.

Todos los datos que se van obteniendo se integran y se unen a los conocimientos previos o memoria pre-almacenada. Se dan entonces una serie de aspectos que influyen en este almacenamiento:

- Elaboración: añade significado a la nueva información, relacionándola con la información previa que el sujeto ya tiene almacenada. Integra y comprueba la información nueva con los esquemas y conocimientos que ya se tienen.
- Organización: ayuda al aprendizaje. Estructura la información dependiendo de la naturaleza del concepto.
- Contexto: tanto físico como emocional. El recordar la información es más sencillo si el contexto en la que ha sido percibida e integrada es similar al original, es decir, al contexto donde, de nuevo, utilizamos la información.

Estas teorías del procesamiento de la información eran “jóvenes” cuando Gardner las comenzó a considerar para la “Teoría de las Inteligencias múltiples”. Los puntos con los que estaba de acuerdo, y que consideró útiles para relacionarnos con la Teoría de las Inteligencias Múltiples en relación con las teorías del procesamiento recogidas en su libro (1983), eran:

- Se comienza a dar importancia a la información que el niño recibe y transmite, ya que se analiza cómo “entra” la información en la mente, los mecanismos a través de los cuales lo lleva a cabo, donde queda almacenada dicha información y cómo se emplea...



Pero, como no podía ser menos, difería en otros:

- Carecía de una teoría articulada y, en ese momento, se presentaba más como experimentaciones, investigaciones... que tenían en cuenta a autores como Piaget.
- Los problemas que la teoría del procesamiento de la información estudió en sus inicios solo eran problemas lógico-matemáticos, en los que claramente se pueden establecer secuencias para su resolución.

## 4.2. CONCEPTO DE INTELIGENCIA

Después de estudiar diferentes autores, tanto psicólogos como neurólogos, Gardner se da cuenta de que no puede establecerse una lista cerrada de inteligencias y una única forma de procesamiento de la información, que sea prolongable para todos los tiempos y no superable por nuevas investigaciones.

*“Jamás existirá una lista maestra de 3, 7 ó 100 inteligencias que puedan avalar todos los investigadores. Podremos aproximarnos más a esta meta si nos atenemos sólo a un nivel de análisis (por ejemplo: la neurofisiología) o una meta (por ejemplo: la predicción del éxito en una universidad técnica); pero si estamos buscando una teoría decisiva del rango de la inteligencia humana, podemos esperar que jamás completaremos nuestra investigación” (Gardner, 1983).*

En el concepto de inteligencia o inteligencias lo que Gardner resalta es que el individuo, cuando posee una inteligencia, ésta equivale a un potencial. No hay ninguna situación o contexto en la que no pueda ser utilizada. Más concretamente, las inteligencias las denomina “conjuntos de saber cómo”, es decir, saber cómo es el procedimiento para saber acerca de las cosas (los procesos, habilidades etc. que intervienen cuando conocemos). Podemos deducir, por tanto, que al considerar un potencial la inteligencia o una destreza, ésta es educable dependiendo del medio en el que nos desarrollemos, de las experiencias que vayamos acumulando, la educación escolar y familiar, etc. Además, la lista de siete inteligencias que un individuo posee y puede desarrollar, propuesta por Gardner en un inicio, no se propone como definitiva; sino como una guía, para todos aquellos investigadores sobre el intelecto humano, en constante evolución.

En este sentido, es el propio Gardner en su obra “La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XX” (1993), quien redefine las inteligencias,



estableciendo ahora ocho de ellas: lingüística-verbal, lógico-matemática, corporal-kinestésica, espacial, musical, interpersonal e intrapersonal, a las que añadió la naturalista.

Sumado a lo anterior, existen ocho criterios propuestos por Gardner, y a disposición de interesados, para considerar una inteligencia como tal (1983, pp. 62):

- Aislamiento producido por un daño cerebral: cuando se produce un daño cerebral está demostrado que una habilidad puede estar afectada pero el resto puede que no estén perjudicadas.
- Existencia de “sabios idiotas”, prodigios y otros individuos excepcionales: en relación con lo anterior, destaca también a estos tres tipos de individuos. Entre los prodigios, tienen desarrollada una o varias inteligencias de forma excelente sobresaliendo en comparación con otros seres; los “idiots savant” o “sabios idiotas” (dentro de los cuales incluye a los que sufren algún trastorno como los autistas o a individuos con retrasos intelectuales) que desarrollan una habilidad quedando otras muchas muy relegadas, siendo prácticamente incapaces en su puesta en práctica.
- Operación modular o conjunto de operaciones identificables: existen diferentes operaciones o mecanismos básicos de procesamiento de la información que permiten determinar y manejar las formas en las que entra la información a la mente del humano.
- Historia definitiva de desarrollo, conjunto definible de desempeños expertos de “estado final”: la inteligencia ha de ser definitiva y ha de explicar el desarrollo por el que pasan los individuos –tanto normales como dotados– desde la infancia a la vejez. La identificación y concreción de la historia del desarrollo, además del análisis de lo susceptible que es cada individuo ante la modificación o capacitación mental, ha de ser un estudio esencial, para todos aquellos que trabajan en educación.
- Historia evolucionista y evolución verosímil: todas las especies muestran inteligencia o ignorancia, por lo que hay que estudiar las habilidades específicas que aparecen aisladamente en unas especies u otras, pero que aparecen unidas entre sí en el ser humano.
- Apoyo a tareas psicológicas experimentales.

- Apoyo de hallazgos psicométricos.
- Susceptibilidad a la codificación de un sistema simbólico.

### 4.3. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: TIPOS

Dentro de la “Teoría de las Inteligencias Múltiples”, Gardner (1983) establece 7 inteligencias, dependiendo de su naturaleza, aumentadas a ocho en su reformulación en 1993. Éstas, quedan definidas de la siguiente forma (Román Sánchez, 2014):

- Inteligencia lingüística: es un conjunto integrado de estrategia, habilidades y automatismos (contar, leer, escribir historias...) para poder realizar dos tipos de tareas de naturaleza lingüística:
  - Resolver problemas (entender una conversación, dar y entender ordenes...) o presentarlos de forma verbal.
  - Crear nuevos productos de naturaleza lingüística (oral o escrita). Es el elemento más importante de una generación, la innovación.
- Inteligencia lógico-matemática: es uno conjunto integrado de estrategias, habilidades y automatismos para realizar dos tipos de tareas de naturaleza lógico-matemática:
  - Resolver problemas lógico-matemáticos o presentados en lenguaje matemático.
  - Crear nuevos productos de naturaleza lógica o matemática (plantear una conjetura o hipótesis).
- Inteligencia musical: es un conjunto integrado de estrategias, habilidades y automatismos para realizar dos tipos de tarea de naturaleza musical:
  - Resolver problemas musicales o presentados en lenguaje musical.
  - Crear nuevos productos de naturaleza musical.
- Inteligencia espacial: es un conjunto integrado de estrategias, habilidades y automatismos (discriminación visual, reconocimiento, proyección, imagen mental, razonamiento espacial, manipulación espacial, duplicación de imágenes, planificación, visualización de movimientos y figuras en el espacio, organización e interpretación de mapas) para realizar dos tipos de tareas de naturaleza espacial:
  - Resolver problemas espaciales o presentados en lenguaje espacial.
  - Crear nuevos productos de naturaleza espacial.



- **Inteligencia cenestésica:** es un conjunto integrado de movimientos creativos, coordinación corporal, destrezas físicas, deporte, danza y otros aspectos del movimiento, usar el cuerpo para expresar emociones e ideas, explorar el mundo y desarrollar la coordinación corporal, motricidad fina y gruesa, coordinación óculo-manual, gusto por experiencias que exijan actividad y movimiento... para realizar dos tipos de tareas de naturaleza cenestésica:
  - Resolver problemas cenestésicos o presentados en lenguaje corporal.
  - Crear nuevos productos de naturaleza cenestésica.
- **Inteligencia interpersonal:** es un conjunto integrado de estrategias, habilidades y automatismos (identificación y control de estados de ánimo de los demás, establecimiento y mantenimiento de relaciones y amistades, liderazgo de grupos, asunción de diferentes roles dentro de un grupo, solución o mediación en conflictos entre las personas, realización análisis sociales, etc.), para realizar dos tipos de tareas de naturaleza interpersonal.
  - Resolver problemas interpersonales (sociales) o presentados en lenguaje relacional.
  - Crear nuevos productos de naturaleza interpersonal.
- **Inteligencia intrapersonal:** es un conjunto integrado de estrategias, habilidades y automatismos (identificación y control de los propios estados emocionales y estados de ánimo de los demás, uso de emociones para facilitar el pensamiento y automotivación, comprensión de emociones, regulación de emociones etc.), para realizar dos tipos de tareas de naturaleza emocional:
  - Resolver problemas emocionales o presentados en el lenguaje de la afectividad.
  - Crear nuevos productos de naturaleza intrapersonal.
- **Inteligencia naturalista:** es un conjunto integrado de estrategias, habilidades y automatismos (método científico, dialogo socrático, coleccionar, realizar experimentos, utilizar instrumentos, diseño y construcción de aparatos...) para realizar dos tipos de tareas de naturaleza científico-natural:
  - Resolver problemas científico-naturales presentados en terminología física, química o biológica.
  - Crear nuevos productos de naturaleza científico-natural.

En “Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender” (Prieto y Ballester, 2013), se incluyen aspectos que considero importantes, en relación a estas inteligencias:

- Respecto a la inteligencia lingüística, el contexto escolar es clave para el desarrollo del lenguaje ya que, en él, se dan oportunidades para utilizar esas estrategias, habilidades lingüísticas, debido al contacto entre los niños que comparten el aula. Sobre todo, en las edades más tempranas.
- Una de las mejores formas para trabajar la inteligencia lógico-matemática, es el aprendizaje constructivista. Se parte de conceptos generales y, de forma descendente, se llegan hasta conceptos más complejos. Siempre teniendo en cuenta el interés de los alumnos y centrando la explicación en contenidos verdaderamente significativos para ellos.
- La música puede ser empleada para fines concretos. Aparte de enseñar a los niños a escuchar, identificar instrumentos, estilos etc., ésta puede ser empleada para cuatro propósitos específicos: relajarles, estimularles, centrar su atención o marcar los cambios de clases.
- Hay que favorecer un aula, donde exista un sentimiento de comunidad, que permita que todos se expresen emocionalmente, de forma libre, en base a valores humanos.

#### 4.4. INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional se presenta en los últimos años como una “revolución”. En el pasado, se consideraba a los niños individuos cuyo desarrollo se centraba únicamente en el incremento de su inteligencia, mayor si dominaba todas las disciplinas (matemáticas, lengua...), pero no se prestaba ningún tipo de atención a cómo se sentía ese niño durante el proceso de aprendizaje, cómo se sentía con el resto de compañeros junto a los que aprendía o, incluso, cómo se sentía con aquellos que impartían clase.

*“La educación en el siglo XX se ha centrado en el desarrollo cognoscitivo, donde la adquisición de conocimientos ha ocupado la mayor parte del currículo académico. Es cierto que siempre ha habido algún profesor/a, o algún centro educativo, que por propia iniciativa se han preocupado de otros aspectos como las emociones. Pero eso no se puede*



*considerar como la excepción que confirma la regla. No es hasta finales del siglo XX cuando se inicia un cambio” Bisquerra (2011).*

Uno de los motivos por los cuales se ha dado este cambio en la visión de la educación y del estudiante respecto a siglos anteriores, ha sido el hecho de que no necesariamente quienes tienen un mayor cociente intelectual, o más disciplinas controlan, son los que mejor se desenvuelven en su día a día. Por ejemplo, un profesor puede ser buen docente, puede conocer mucho acerca de lengua y literatura, pero si no es capaz de tratar de forma adecuada con sus alumnos y compañeros, el mensaje que quiera transmitir no va a llegar al público. No disponen de recursos o mecanismos necesarios en las relaciones humanas (empatía, respeto, saber motivar etc.) para alcanzar el éxito.

Por otro lado, la inteligencia tampoco nos asegura que nuestras relaciones más personales (familia, pareja, amigos) sean buenas. Necesitamos saber qué sentimos y cómo lo sentimos, equilibrarnos emocionalmente y, a partir de ahí, relacionarlos con nuestros iguales.

Para el desarrollo de la Inteligencia Emocional, existen diferentes modelos e interpretaciones de la inteligencia emocional. Entre ellos, el Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (1995) y la Inteligencia Emocional en el Modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983, 1993).

#### **4.4.1. Modelo de inteligencia emocional según Goleman**

Goleman (1995) definió la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”.

Para este autor, la inteligencia emocional se trata de:

- Conocer las propias emociones: es necesario tomar conciencia de nuestras emociones, reconocer por tanto lo que sentimos en cada momento y controlarlas.
- Manejar las emociones: tener habilidad para manejar las emociones posibilita expresarnos de forma adecuada además de ser fundamental en las relaciones intra e interpersonales.
- Motivarse a uno mismo: emoción y motivación están intrínsecamente relacionadas. Controlar las emociones y regularse a fin de conseguir unos

objetivos planteados hacen que las gratificaciones se comprendan como no inmediatas y los impulsos no existan, logando esas metas de forma más gratificante.

- Reconocer las emociones de los demás: con la empatía como base.
- Establecer relaciones: en relación con todo lo anterior, conociendo nuestras emociones, controlándolas y conociendo también que sienten los demás, la habilidad social se desarrollará plenamente.

Podrían considerarse por tanto dos grandes bloques:

- La capacidad de cada individuo para reflexionar sobre las propias emociones y su regulación.
- La habilidad para reconocer las emociones de los demás.

#### 4.4.2. La inteligencia emocional según Gardner

Garden en su ‘Teoría de las Inteligencias múltiples’ (1983, 1993), incluyó en éstas la inteligencia emocional social y, dentro de ésta, una distinción entre inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Esta distinción, no se debe más que al hecho de que existe una parte emocional en todo individuo, referida a uno mismo (cómo sentimos, qué sentimos, por qué sentimos...) y otra, que surge al relacionarnos con el resto de las personas, donde no sólo tenemos en cuenta nuestras emociones sino también las de los demás.

##### Inteligencia social

Esta inteligencia queda definida como la capacidad que tienen los individuos para relacionarse e interactuar con los iguales. En este sentido, surgen dos subinteligencias:

- Inteligencia intrapersonal: incluye pensamientos y sentimientos, autorreflexión, metacognición y autopercepción de uno mismo y lo que le ocurre. Cuanto mayor sea una persona consciente de lo que es, mejor imagen se proyectara al exterior y además, mejor sabrá regularse en diferentes aspectos de la vida en la que los sentimientos y emociones primen.
- Inteligencia interpersonal: comprendiendo en primer lugar lo que sentimos, en el proceso de relación y comunicación con los otros más fácil nos resultará saber qué piensa y qué siente el contrario.



Cobra por tanto gran importancia la empatía. Es decir, la capacidad para ponerse en el lugar del otro y conocer que le pasa, que piensa, siente etc. Cuanta mayor empatía tengan los individuos, mejores relaciones se crearán.

### Características de los niños con una óptima capacidad social

Gardner, así mismo, estableció una serie de características que deberán cumplir los niños que tienen una buena inteligencia intra o inter personal, recogidas por González-Herrero, Prieto y Ferrando, en “Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender” (2013):

Respecto a la intrapersonal:

1. Son conscientes de sus emociones.
2. Sabe expresar lo que siente y piensa.
3. Tiene una buena imagen de sí mismo.
4. Se encuentra motivado para lograr objetivos propuestos.
5. Vive y se desarrolla a partir de unos valores éticos.
6. Trabaja de forma independiente, no siendo incompatible con la colectividad.
7. Es curioso.
8. Controla su aprendizaje.
9. Buscar y comprender sus experiencias.
10. Sirve de modelo para otros.
11. Muestra interés por las profesiones relacionadas con el trabajo de sentimientos, emociones, pensamientos, autorregulación etc. como puede ser la psicología, psiquiatría etc.

En cuanto a las características de los que se desenvuelven con facilidad en el área social interpersonal, se encuentran (González-Herrero, Prieto y Ferrando, 2013):

1. Favorece y mantiene buenas relaciones sociales.
2. Reconoce y utiliza diferentes formas de relación.
3. Percibe fácilmente los sentimientos, pensamientos, motivaciones etc. de aquellos con los que se relaciona.
4. Participa en tareas cooperativas asumiendo diferentes roles dentro del grupo.
5. Influyen sus comentarios en las opiniones y acciones de otros.
6. Comprende formas verbales y no verbales de comunicación.



7. Adapta su comportamiento a todo tipo de ambientes y gentes, y posibilita un *feedback* entre todos ellos.
8. Cuenta con habilidades de mediación en conflictos buscando una solución que sea útil y razonable para todas las partes.
9. Expresa interés por profesiones relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales, comunicación etc., como por ejemplo, profesor, orientador, político...

#### **4.5. VISIBLE THINKING: RUTINAS DE PENSAMIENTO**

Las rutinas de pensamiento nacieron dentro del “Proyecto Zero”, llevado a cabo por David Perkins y Howard Gardner (1967) en la Universidad de Harvard. El objetivo de este proyecto era investigar sobre los procesos de aprendizaje por los que pasan, tanto niños como adultos, y poder así comprender y mejorar los procesos a través de los cuales llegan al conocimiento.

Dentro de este proyecto encontramos las denominadas “rutinas de pensamiento”, desarrolladas por los mismos autores en el año 2008. Éstas se definen como estrategias cognitivas que consisten en realizar preguntas o afirmaciones abiertas que promueven el pensamiento de los estudiantes. Es decir, el alumno es capaz de crear pensamiento y además hacen visible al mismo, ya que al preguntarles emiten respuestas que permiten al docente ver en qué punto se encuentran los niños: qué saben, qué quieren saber, qué creen que saben etc. La idea principal, por tanto, es que los alumnos transmitan lo que piensan, y, de esa forma, les resultará más sencillo aprender. Y como no podía ser menos, formar individuos reflexivos y críticos con todo lo que les rodea, sobre ellos mismos y su aprendizaje.

Para hacer esto posible se diseñan las rutinas de pensamiento, con el objetivo de aplicarlas en las aulas y que éstas se transformen en un lugar en el que los alumnos puedan pensar y expresarse libremente. Ritchhart, Church y Morrison (2014), basándose en Perkins y Gardner (2008), establecen 20 rutinas, divididas en 3 categorías dependiendo de para qué puedan emplearse:

##### **4.5.1. Rutinas para presentar y explorar ideas**

- *Veo, pienso, me pregunto*: ayuda a describir, interpretar y preguntarse.

- *Pensar-inquietar-explorar*: permite actividad los conocimientos previos, preguntarse y planear.
- *Conversación en papel*: descubrir conocimientos e ideas previas, y preguntarse sobre todo ello.
- *Puente 3-2-1*: sirve para actividad los conocimientos previos, cuestionar, extraer y establecer conexiones a través del uso de metáforas.
- *Puntos de la brújula*: empleada para la toma de decisiones y planear, y descubrir reacciones personales. Al plantear una propuesta o plan, se recibe una respuesta por parte del grupo, que se tomará en cuenta para la decisión final.
- *El juego de la explicación*: permite observar detalles y construir explicaciones. Es una variante de la rutina *veo-pienso-me pregunto*.

#### 4.5.2. Rutinas para sintetizar y organizar ideas

- *Titular*: sirve para resumir, captar la esencia del contenido a trabajar.
- *CSI color-símbolo-imagen*: permite descubrir a través de metáforas. No es una rutina verbal sino que se lleva a cabo, a través de conexiones visuales.
- *Generar-clasificar-conectar-elaborar mapas conceptuales*: se trata de descubrir y organizar los conocimientos previos para identificar conexiones con los nuevos.
- *Conectar-ampliar-desafiar*: se establecen conexiones, identificando conocimientos/ideas nuevas, y se hacen preguntas.
- *CDCC Conexiones-Desafíos-Conceptos-Cambios*: consiste en establecer conexiones, identificar el concepto “clave”, preguntarse y considerar implicaciones.
- *El protocolo de loco-reflexión*: sirve para enfocar la atención, analizar y reflexionar sobre lo trabajado. Fácilmente combinable con otras rutinas.
- *Antes pensaba...ahora pienso*: favorece la reflexión y la metacognición. Se usa para que los aprendices puedan reflexionar sobre su propio pensamiento, cómo ha cambiado con el paso del tiempo y los conocimientos adquiridos.

#### 4.5.3. Rutinas para explorar las ideas más profundamente

- *Qué te hace decir eso*: permite razonar a través de la evidencia.
- *Circulo de puntos de vista*: posibilita tomar diferentes puntos de vista sobre un tema o problema.



- *Tomar posición:* igual que la anterior, salvo que en este caso, el alumno toma una posición determinada e intenta hablar y describir desde esa posición, el tema o problema, comprendiéndolo mejor.
- *Luz roja, luz amarilla:* se emplea para identificar errores que pueden surgir en los razonamientos o áreas que necesitan cuestionarse.
- *Afirmar-apoyar-cuestionar:* se trata de identificar generalizaciones y teorías, razonar en base a una evidencia, contraargumentar...
- *El juego de la soga:* consiste en identificar, razonar... los diferentes puntos de vista en un argumento o problema.
- *Oración-frase-palabra:* resumir y extraer. Es decir, tratar de identificar y hacer visible lo que el lector de un texto considera importante.

Es importante tener en cuenta que se trabajan conjuntamente con la dinámica diaria del aula, siendo un complemento de ésta. Se adaptan a los contextos, materiales, edades del alumnado etc. Cabe destacar también que su puesta en práctica debe de estar medida y cuidada y se han de escoger aquellas rutinas que sean más atractivas para el alumno y útiles para el aprendizaje de los contenidos que se quieran trabajar. Y, sobre todo, que permitan la verbalización de lo aprendido por parte de los individuos con los que se esté trabajando.

## 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### 5.1. Justificación del programa de intervención

En los últimos años, se han estado llevando a cabo diferentes programas y estudios sobre la Inteligencia Emocional en las diferentes etapas del desarrollo (López Cassá, 2005) y son varios los profesionales que la consideran un medio a través del cual, se pueden atajar los problemas escolares y sociales, que con mayor frecuencia se están sucediendo en las aulas de nuestros centros escolares (Fundación Botín, 2015). A pesar de esta importancia que tantas veces se defiende, son pocas las intervenciones que se llevan a cabo, sobre todo en la etapa de Educación Infantil.

Según Bisquerra (2003), hay una serie de motivos por los cuales son necesarios los programas de Educación emocional. Como por ejemplo:

- Las competencias socio-emocionales son básicas en el desarrollo del ser humano y la preparación para la vida y, por tanto, implican la práctica educativa.
- Hay un interés cada vez mayor, por parte de los educadores, sobre el tema emocional.
- Los medios de comunicación transmiten contenidos con alta carga emocional, que el receptor debe procesar adecuadamente.
- Es necesario aprender a regular las emociones, evitando así comportamientos extremos (consumo de psicotrópicos, depresiones...).
- La necesidad de dotar a los niños de “estrategias de afrontamiento” para enfrentarse a situaciones contraproducentes con mayores probabilidades de éxito (separación familiar, fallecimientos etc.).

Los tres aspectos sobre los que se apoya la intervención, y dan respuesta a lo anteriormente citado, están relacionados con tres teorías que se han de conjugar para la puesta en práctica. En primer lugar, el concepto de Inteligencia Emocional que se va a desarrollar con esta intervención es el propuesto por Gardner (1983). En segundo lugar, las rutinas de pensamiento (Perkins y Gardner, 2008). Estas rutinas permiten que los conceptos emocionales que se trabajen sean interiorizados y sobre todo, sean los alumnos capaces de transmitir lo que piensan y sienten. Y, por último, y no menos importante, el programa base para la intervención va a ser el de López Cassá (2003), aunque con ciertas modificaciones, a fin de adecuar las actividades al grupo a intervenir.



Más concretamente:

- La “Inteligencia Emocional intrapersonal” de Gardner (1983): esta inteligencia se centra en la autorreflexión, metacognición y autopercepción que tiene una persona de sí misma (González-Herrero, Prieto y Ferrando, 2013). Expresa esa idea de que cuanto más conozcamos y más conscientes seamos sobre lo que sentimos, mejor imagen proyectaremos a los demás y más seguros nos sentiremos en todo aquello que realizamos. Esta inteligencia se enmarca dentro de su teoría de las inteligencias múltiples.
- Las “Rutinas de pensamiento” (Perkins y Gardner, 2008): uno de los puntos más importantes en todo proceso de enseñanza es el conocer en qué punto se encuentran los alumnos, qué están aprendiendo, qué no, y que estrategias podemos emplear para lograr el mayor éxito en el aprendizaje. Estas rutinas aportan esa información al hacer que los alumnos verbalicen todo lo que van conociendo, lo que creen y sobre todo en lo que piensan, a través de preguntas abiertas que realiza el profesor.
- Programa para 3-6 años en Educación emocional (López Cassá, 2003): programa que tiene como objetivo favorecer el desarrollo de los niños contemplando diferentes dimensiones como son la cognitiva, la fisiomotora, la psicológica, social y sobre todo la afectivo-emocional.

El programa de intervención que a continuación se presenta está basado en el de López Cassá (2003), pero para su aplicación, han sido modificados algunos de sus aspectos:

- En primer lugar, muchas de las actividades del programa de intervención “base”, tienen una primera parte en la que se cuentan historias sobre las que los niños deben interpretar y dar a conocer a la profesora cómo se sienten los personajes que han ido apareciendo. En las actividades propuestas en esta intervención, son ellos los protagonistas de todo lo que se hace, expresando en primera persona situaciones que les hacen sentir de unas formas u otras, aportando ideas acerca de cómo sentirse mejor y reflexionando sobre lo que ven y lo que la profesora les está explicando. Durante el periodo de prácticas, trabajando con este grupo, se pudo observar cómo, preguntándoles directamente, se sienten participes de lo que se hace, están atentos y comprenden mejor los contenidos, al recordarse, imaginarse o experimentar dichas situaciones.

- En segundo lugar, dado que el tiempo disponible para la intervención llevada a cabo es menor que el empleado para el programa de Cassá, el número de actividades se ha tenido que reducir sustancialmente. Este hándicap, puede reducir la eficacia del programa.
- En tercer lugar, algunas actividades han sido modificadas en cuanto a su forma o al material necesario para llevarlas a cabo. Por ejemplo, en la actividad del reloj de las emociones, será utilizado el cuento de ‘El monstruo de colores’ de Anna Llenas (2012). En este cuento, cada emoción está relacionada con un color (rojo-ira, calma-verde...), por lo que, en el reloj, aparecerá el monstruo gesticulando una emoción u otra y deberán colorearla de ese color. No como propone Cassá, ya que en su ficha son caras que los niños elaboran y colorean libremente, fijándose solo en la forma de la boca, los ojos, cejas etc. La modificación, por tanto, servirá para no confundir a los alumnos con otros dibujos, sino que, al emplear a los propios monstruos y la forma de gesticular cada emoción por ellos, mostrados en el libro, serán más fácilmente identificables.

Además, no todos los contenidos que se trabajan en el programa han sido incluidos en esta intervención. De acuerdo con la teoría de Gardner (1983), los contenidos elegidos del programa de Cassá para cumplir con sus postulados, son conciencia emocional, regulación emocional y autoconcepto. Sumado a esto, y como se explicaba antes, la verbalización de lo que los alumnos van aprendiendo juega un papel esencial, de ahí el uso de las rutinas de pensamiento.

## 5.2. Descripción de las características del alumnado a intervenir

La clase donde se ha llevado a cabo la intervención es un aula de niños de 3 años. Son un total de 21 alumnos, de los cuales 10 son niños y 11 son niñas. Es un grupo trabajador, con niños con un nivel madurativo e intelectual bastante alto, que comprenden los contenidos con facilidad, pero que también necesitan espacios de tiempo que les permitan moverse. Razón por la cual la profesora, continuamente, utiliza recursos para captar su atención y así poder proseguir con el desarrollo de la explicación o actividad.

Son autónomos para cualquier tipo de tarea pese a tener tres años, pocas veces necesitan la ayuda del adulto, salvo que el conflicto que se les presente les supere. Además en



muchas ocasiones se ayudan unos a otros, por ejemplo a la hora de abrocharse los botones, por lo que ese reclamo es todavía menor.

En base a la teoría de las diferentes asignaturas, relacionado con la edad que nos ocupa, se ha podido observar en el grupo objeto de intervención algunos aspectos característicos del periodo:

- Son capaces de ir ordenando poco a poco los hechos, sobre todo al contar las historias. Aunque ven el pasado como algo relativamente cercano.
- El juego, elemento fundamental en Educación Infantil, se presenta claramente en el aula en el que se ha trabajado. Sobre todo el juego simbólico, al imitar las acciones de la profesora. El juego simbólico de imitación de los roles familiares, no suele sucederse en el día a día.
- En cuanto al lenguaje, su desarrollo es el adecuado en cada niño, pero cada uno de ellos presenta sus particularidades.

Centrando el análisis en aspectos emocionales, cabe destacar que no tienen ningún problema a la hora de relacionarse, pero sí cuando tienen que transmitir lo que sienten en primera persona. El llanto es uno de los recursos más empleados para captar la atención de las profesoras, apareciendo la mayoría de las veces sin motivo alguno más que ese. En otros casos, aparece fruto de un conflicto que ha surgido entre individuos (se han empujado sin querer, alguien no deja a otro algo etc.), cuando la profesora les corrige por una mala conducta, o cuando se frustran porque no consiguen resolver las tareas. En cualquiera de los casos, si se les pregunta acerca de qué es lo que les sucede, muy pocas veces son capaces de expresar por qué lloran, de explicar cuál es el motivo de su llanto, ni saber cómo calmarse. No saben expresar o no lo expresan adecuadamente, haciendo en algunas ocasiones, difícil la comprensión a la profesora de lo que al alumno le ocurre. Por consiguiente, es difícil tranquilizarles, más que obviando el posible motivo y estar con ellos hasta que se calman.

Hay determinados sujetos –con nombres ficticios– dentro del grupo que merecen una especial mención por sus comportamientos:

- Lucía: esta niña presenta problemas, en general, para hablar de cualquier cosa. En el momento de la asamblea, cuando se dan los buenos días, es necesario señalarle

la boca para que emita palabra; si tiene algún problema con algún compañero, la profesora solo se entera si lo ha visto, pero la niña nunca se acerca a contar nada. A diferencia del resto, no se la ve cómoda cuando recibe un abrazo y no responde a las sonrisas que se le muestran cuando la miran. No mantiene la mirada y suele estar distraída cuando no se está realizando una tarea específica. A pesar de que no habla, ni muestra afecto o interés por nada relacionado con las emociones, sus compañeros cuentan con ella para jugar y, cuando en la asamblea se dan las gracias entre ellos, es de los alumnos que siempre mencionan. Por lo que sabe la tutora, y ha podido ver, habla con su madre sin ningún problema y se muestra cariñosa en las salidas y entradas del colegio con la misma.

- Diego: la mayoría de los días llora en clase. A la entrada cuando se va a despedir de su padre, se pone a llorar; los días que se queda en el comedor, después del recreo, llora también; y, durante el día, hay ocasiones en las que también se pone en ese estado, sin motivo aparente. Cuando le ocurre, deja que la profesora se le acerque y le ayude a calmarse. No obstante, se suele acercar cuando el niño se encuentra ya en una situación ansiosa (por ejemplo, cuando sabe que va a ir al comedor y llora). Muchas veces podría considerarse que le dan ataques de ansiedad, pues es incapaz de tranquilizarse y hasta llega a quedarse sin aire. La tutora considera que, quizá, su reacción se deba a que es pequeño tanto de edad como de constitución, por lo que puede sentirse agobiado con tantos niños, pequeños o mayores, en el mismo espacio. A inicios de curso le ocurría lo mismo cuando había que salir al patio.
- Miguel: este niño presenta cierto problema a la hora de autorregularse. Se muestra agresivo con el resto, les pega sin motivo, aunque otras veces se muestra muy cariñoso y contento. Cuando se le corrige la actitud se enfada y es necesario sacarle del aula o de la actividad para que reflexione. En otras ocasiones, cuando hace algo incorrecto, se da cuenta y pide disculpas.

Sobre estos alumnos se prestará mayor atención. Para ello, durante la realización de las actividades, sobre todo en el tiempo que se les da para que participen y se expresen, se les preguntará directamente. Si en alguno de los casos no son capaces de responder, se les pedirá que se tomen tiempo para pensar la respuesta, y tiempo después, se les preguntará de nuevo.



Tras cada intervención, tanto de estos niños como del resto de la clase, se les reforzará positivamente (¡Qué bien lo has hecho! ¡Has estado muy atento!). De esta forma, se les motiva a seguir participando y verbalizando lo que sienten y piensan.

### 5.3. Objetivos del programa de intervención

El objetivo general del programa de intervención es evaluar el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo de alumnos de primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, tras la aplicación de un programa de intervención en el que se trabajan las emociones y su expresión.

Ligados al anterior, surgen una serie de objetivos específicos:

1. Reconocer y expresar sentimientos y emociones.
2. Comprender y regular las propias emociones.
3. Desarrollar de forma óptima su autoconcepto.
4. Facilitar y promover la verbalización de lo que sienten, por qué lo sienten y cómo pueden manejar las emociones.

### 5.4. Procedimiento

#### 5.4.1. Evaluación inicial

Los datos previos obtenidos se han extraído durante la realización del Practicum II por la profesora de prácticas. La tutora del grupo ha informado ésta, que la inteligencia emocional se trabaja desde el inicio de curso:

- En las clases de inglés, antes de comenzar a las actividades del método, se van pasando en círculo, unos a otros, a *Dex* –la mascota-, para que le abracen, le den un beso y los buenos días...

Además de esto, para ampliar su vocabulario en inglés en relación a las emociones, hay un tiempo en el cual gesticulan una emoción con la cara. La profesora invita a mirar a uno de los niños al resto, y todos comienzan a cantar una canción que tienen asociada a cada emoción (por ejemplo, si el niño se muestra feliz “*if you’re happy, happy, happy, clap your hands...*”).

- En el aula ordinaria la tutora, en diferentes momentos de la jornada, pregunta a los niños como se encuentran, si lo están pasando bien, les motiva para trabajar... Hay que recordar que son niños de tres años, por lo que varias veces a lo largo de

la mañana diferentes alumnos se cabrean, se frustran, se “pelean” entre ellos y, sobre todo, todo esto suele tener como resultado que lloren.

También, cuentan con un “termómetro de las emociones”, el cual cuenta con diferentes dibujos de caras de niños, expresando una emoción. Se colocan dentro de ese termómetro, visible por todos, con la emoción que en ese día han experimentado durante la asamblea.

- Para mejorar la imagen de sí mismos, potenciar su capacidad de trabajo y los buenos resultados que derivan de éste, y regular sus reacciones y emociones en determinados momentos, la tutora emplea refuerzos positivos, negativos o la técnica del tiempo fuera.

Estos aspectos observados antes de poner en práctica la intervención, han servido para saber si con anterioridad se trabajaban las emociones y cómo se hacía, de ser así. Como sí que se incluye en el aula la inteligencia emocional, los niños con los que se va a trabajar tienen conocimientos previos sobre los conceptos emocionales.

#### **5.4.2. Implementación del programa**

La intervención va a ser aplicada durante una semana, dentro del horario escolar y del desarrollo natural de la programación diaria (*véase anexo 1.Figura 1.1.*).

En la primera sesión, el contenido que se va a trabajar va a ser “Conciencia Emocional”. Comenzar por este contenido es esencial, ya que a través de las actividades iremos enseñándoles vocabulario emocional, útil para el desarrollo de las siguientes actividades y para su vida diaria. Contarán a partir de entonces con palabras para nombrar lo que sienten.

Para la segunda sesión, el contenido a desarrollar será “Regulación Emocional”. Una vez han conocido cada emoción, y hemos reflexionado sobre diferentes situaciones en las cuales se sienten de unas formas u otras, han de aprender cómo gestionarse emocionalmente. Es decir, no experimentar emociones en tan alta intensidad que les sea imposible regularse y seguir con aquello que estaban haciendo. Y como no podía ser menos, evitar que dichas emociones les hagan comportarse de forma no adecuada con ellos mismos y sus compañeros (pegar, insultar, patear etc.).



En la tercera sesión, se trabajará el contenido “Autoconcepto”, en la hora de psicomotricidad. Se utilizará esta hora porque la sala de psicomotricidad dispone de un espejo amplio, necesario para una de las actividades. Otra de ellas se realizará en el aula, ya que se necesitan mesas y material (pinturas, papel...).

Siempre será aplicado por la misma profesora y será ésta, quien evaluará el logro de los objetivos propuestos en cada actividad. Las actividades serán todas de media hora. Trabajando con el grupo, se ha observado que media hora es el tiempo necesario, entre que se prepara a los alumnos para la actividad, se centran en trabajar en la misma y terminan.

### 5.4.3. Evaluación final

La forma de evaluar será por tablas de escala de los contenidos y objetivos propuestos. Para recoger estos datos, la observación es el elemento clave. Ésta es un proceso en el cual interviene tanto la percepción, como una parte interpretativa, así como el conocimiento previo que se tiene del grupo a intervenir.

La observación para poder evaluar la intervención aplicada, basada en el programa de Cassá (2003), va a estar integrada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que en ningún caso suponga una ruptura con la dinámica general del grupo diaria. Dicha observación será:

- Evaluativa: ya que se va a conocer el grado del logro de los objetivos propuestos y posteriores decisiones, en base a los resultados obtenidos.
- Directa: el investigador va a participar con el grupo que va a ser observado e intervenido.
- Sistemática: porque se delimita previamente, lo que se va a observar y cómo se va a realizar dicha observación. Así como los objetivos que se pretenden con la intervención.

Los datos obtenidos durante la observación serán registrados para su posterior análisis, en una tabla individual por alumno y una grupal:

- En la tabla individual, se evaluará con 0 si no se ha logrado el objetivo propuesto, con 1 si se ha logrado parcialmente y con 2 si se ha logrado íntegramente el objetivo. Estará dividida en los bloques temáticos que se van a trabajar (conciencia

emocional, regulación emocional y autoconcepto) y estos a su vez en sus diferentes objetivos, planteados en cada actividad (*véase anexo 2. Figura 2.1.*).

- En la tabla grupal, se evaluará y recogerá conjuntamente el logro de los objetivos según los bloques temáticos y sus correspondientes objetivos. De esta forma, podremos ver a nivel general, cómo ha resultado la intervención en el conjunto de los alumnos (*véase anexo 2. Figura 2.2.*).

## 5.6. Contenidos a trabajar en la intervención

Los contenidos elegidos para trabajar en el programa de intervención se basan en la gran importancia que tiene en el ser humano el conocer qué es lo que le ocurre emocionalmente, qué nombre recibe eso que siente y cómo es capaz de regularlo, a fin de tener relaciones tanto intra como interpersonales, satisfactorias. Además, van ligados a los objetivos que se van a trabajar en la intervención.

### 5.6.1. Conciencia emocional

Como afirma Cassá (2003), desde en el momento en el que, cognitivamente, nos desarrollamos, las personas comenzamos a pensar, sentir, a actuar en base a esto, es decir, nos hacemos conscientes de nuestras emociones. Este proceso es nuestro día a día. Un proceso que trae consigo que sea necesario reflexionar sobre lo que nos ocurre y poder así ponerle nombre. Así, el lenguaje emocional a trabajar con los niños tiene que serles útil para identificar y reconocer qué está pasando, cómo se sienten, cómo pueden actuar frente a esto... Es decir, saber expresar lo que se siente uno mismo en cada momento, y lo qué sienten aquellos con los que se relacionan.

Inspirándonos en el mismo autor, el lenguaje emocional que vamos a trabajar con los niños se compondrá de un vocabulario que incluye los siguientes conceptos, divididos en dos grupos:

- Emociones:
  - *Alegría*: es la emoción que se produce cuando hay un hecho beneficioso.
  - *Emoción*: es un estado del organismo que se caracteriza por cambios fisiológicos y endocrinos, junto con una reacción subjetiva ante el hecho. Un estado del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada.

- *Enfado/Ira*: es una reacción caracterizada por una irritación, furia o cólera provocada porque el individuo siente transgredidos sus derechos.
- *Miedo*: sentimiento que se experimenta cuando hay un peligro o daño real o inminente.
- *Preocupación*: sentimiento que siente el individuo cuando piensa que algo puede ir mal y si puede o no evitarlo.
- *Sorpresa*: reacción provocada por un hecho imprevisto de forma positiva o negativa.
- *Tristeza*: sentimiento que se experimenta ante una pérdida de algo que se considera importante (por ejemplo, un ser querido).
- Componentes o tipos de emoción:
  - *Estado de ánimo (o de humor)*: estado emocional de mayor duración que las emociones, pero de menor intensidad.
  - *Sentimiento*: componente subjetivo o cognitivo de las emociones.
  - *Sentimiento de ambivalencia*: es un estado emocional en el cual la persona siente dos emociones opuestas en el mismo momento. Por ejemplo, tristeza y preocupación.

En relación a los objetivos específicos planteados para esta intervención, el *objetivo 1: reconocer y expresar sentimientos*, se logrará con las actividades en las que se trabaje este contenido.

### 5.6.2. Regulación emocional

Recogiendo las ideas de Cassá (2003), una vez que nos hemos hecho conscientes de lo que sentimos y somos capaces de expresarlo adecuadamente, dándole nombre, también hemos de aprender a saber manejar esas emociones, regulando la medida en la que las sentimos. La regulación emocional sería aquella capacidad que nos permite evitar tener respuestas emocionales extremas, sobre todo en situaciones de ira, provocación o miedo.

Es evidente que sentimos multitud de emociones, positivas o negativas. Ambas son necesarias e inevitables en nuestras vidas, pero es cierto que las negativas en muchas ocasiones suponen un problema, sumiendo a la persona en un estado emocional y anímicamente dañino. Es una de las reacciones psicofísicas más complicadas de dominar,

ya que en la mayoría de las ocasiones las emociones, frente a determinadas situaciones, nos sobrepasan y no sabemos bien como controlarlas.

Los conceptos que se van a enseñar en relación a este contenido son:

- *Asertividad*: es la capacidad que tienen los humanos para expresar sus sentimientos, necesidades y derechos a la vez que respetan los sentimientos, necesidades y derechos de los que les rodean y con los que se relacionan.
- *Canalización de las emociones*: regular las emociones hasta lograr bienestar.
- *Emoción*: estado del organismo que se caracteriza por una excitación o cambio producido por una respuesta frente a un estímulo.
- *Emoción positiva*: es aquella que lleva consigo un sentimiento agradable de corta duración, con una valoración de una situación beneficiosa para el individuo. Surgen sobre todo cuando se logra una meta y provoca la utilización de pocos recursos para afrontarla.
- *Emoción negativa*: el individuo la experimenta cuando conlleva un sentimiento desagradable, valora una situación como dañina, de corta duración. Y además, provoca la utilización de muchos recursos para su afrontamiento.

Es por estos motivos por los que se hacen necesarias una serie de estrategias que nos permitan controlar esas reacciones. Según Mara Tudela (2013), el que se controle una emoción en ningún caso significa que se trate de evitar lo que se siente, sino que hay que disminuir la intensidad de las emociones que resultan negativas para el bienestar de la persona. Propone una serie de estrategias:

- La técnica del semáforo: consiste en lograr que el niño asocie los colores del semáforo con las emociones y su respuesta a estas.
  - Color rojo: asociado a STOP. Se le explica que cuando se siente muy enfadado, frustrado, etc., y termina llorando o gritando, tiene que imaginarse que es un conductor de un coche que se encuentra parado en el semáforo.
  - Color amarillo: asociado al momento de PENSAR. El niño se para a reflexionar, a tratar de deducir cuál es el motivo por el que se siente así. El conductor que se había parado busca una solución para poder continuar.

- Color verde: asociado a la SOLUCIÓN. En este momento, cuando ya ha reflexionado, puede continuar su camino.

Es necesario que, en cada color, el niño verbalice lo que le ocurre. De esta forma, expresando lo que siente, le es más fácil encontrar una solución y, sobre todo, calmarse.

- Técnica de distracción: cuando el niño ha reaccionado, le pedimos que se siente y piense en otra cosa. Que cante, que hable con otro compañero o con la profesora, que juegue, etc. Es decir, buscar algo que le distraiga para que la intensidad de la emoción disminuya.
- Técnica del tiempo fuera: podemos dejar al niño que se aparte del resto, tomándose un tiempo para estar solo, consigo mismo, hasta calmase momento en el que puede unirse al resto.
- Uso del sentido del humor: la utilización del humor y la risa desdramatiza cualquier situación. Se les puede hacer, por ejemplo cosquillas, contarles algo gracioso... para que reaccionen positivamente y se relajen.

Estas técnicas serán empleadas siempre por la profesora que lleve a cabo la intervención. Para trabajar con niños, como veremos después, la relajación juega un papel esencial. Les ayuda a calmarse cuando sienten una emoción desmedida –sea positiva o negativa. Por lo que, pararse a pensar qué les ocurre, por qué, cómo lo cambiarían, relajarse y continuar con su actividad, es el proceso que deben aprender para la autorregulación emocional.

En relación a los objetivos propuestos, este contenido, a través de las actividades correspondientes, va a permitir la consecución del *objetivo 2: comprender y regular las propias emociones*.

### 5.6.3. Autoconcepto

Hay diferentes definiciones sobre el autoconcepto, de entre las cuales es oportuno destacar:

- Según Burns (1990), el autoconcepto es un juicio personal de valor que se muestra en las actitudes que tiene una persona respecto a si misma. Implica tener en cuenta la conducta de ésta, no solo a través de lo que otras personas expresen, sino

también de la perspectiva interna y subjetiva, de forma que el medio donde se mueve tiene como punto inicial y central el autoconcepto.

- Según Myers y Spencer (2001), es un conjunto de conceptos relacionados entre sí y organizados, en los que se incluyen aspectos que van desde el aspecto físico pasando por el aspecto social y emocional, incluso, llegando al académico incluso.
- De acuerdo con Bruno (1995), el autoconcepto se forma entre los 18 meses y los 3 años. La calidad de las relaciones que el pequeño haya tenido hasta ese momento permite y promueve el desarrollo del autoconcepto de forma positiva.

De lo que se trata, por tanto, es que el niño tenga una buena percepción de sí mismo, que le permita proyectar al exterior una imagen positiva y adecuada a sus capacidades y a su realidad. A mayor calidad del autoconcepto, de mejores y mayores relaciones sociales disfrutarán.

El *objetivo 3: desarrollar de forma óptima su autoconcepto*, planteado para la intervención, se logrará con el trabajo sobre este contenido.

## **6. ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

### **6.1. Contenido 1: Conciencia Emocional**

#### **6.1.1. Actividad 1: Averigua la emoción**

##### Objetivos:

- Nombrar y reconocer las emociones a través de las imágenes.
- Imitar y reproducir las emociones mostradas a través de su expresión facial y corporal.
- Expresar cómo se sienten y cómo creen que se sienten los personajes que aparecen en las imágenes.

##### Materiales:

- Imágenes de diferentes escenas donde se muestran emociones en los rostros de los personajes.
- Sobre.
- Blue-tack.
- Pizarra.





### Temporalización:

La duración de la actividad será de media hora.

### Desarrollo:

Previo a la realización de la actividad, se va a explicar a los alumnos los conceptos que se van a trabajar. Para indagar en su pensamiento acerca de lo que se les muestra, se va a emplear la rutina “veo-pienso-me pregunto”.

En primer lugar, se les muestra el sobre. La profesora les cuenta que contiene imágenes en las que aparecen diferentes estados de ánimo: tristeza, alegría, sorpresa, miedo, rabia/enfado y calma. Abre el sobre y saca las imágenes aleatoriamente y las pega en la pizarra, pidiendo a los niños que las observen en silencio (*véase anexo 3. Figura 3.1.*).

En segundo lugar, el profesor les pregunta que es lo que ven. Aún los niños no intervienen, sino que se les sigue dando tiempo para que piensen, pero ya se les ha dado la premisa de qué piensen sobre lo que ven. No simplemente observarla como en el paso anterior.

En tercer lugar, la profesora comienza a realizar pregunta a los niños del tipo “¿Qué está pasando?” “¿En qué pensáis cuando veis la imagen?” “¿Por qué estará así el niño?” Irá anotando las respuestas de los niños, aunque estos no sean capaces de leer. Esto motiva a que sigan hablando, ya que van a ver que aquello que dicen es tomado en consideración. No hay respuestas más validas que otras, ni erróneas, por lo que todo lo que dicen será anotado.

En cuarto lugar, se sigue preguntado para guiarles “¿Qué has visto en la imagen que te haga pensar eso que has dicho?” “¿Qué piensas después de ver la imagen?”. Se anotan de nuevo sus respuestas.

En quinto lugar, les pide que tras observar la imagen y verbalizar lo que pensaba, hablen con su compañero de al lado sobre lo que han visto. Les explica que tienen que emplear las palabras “veo-pienso-me pregunto”, para que vayan interiorizando la rutina y siguiendo el mismo orden que el profesor ha seguido. Una vez que hayan hablado con su compañero, les pide que hablen en asamblea entre todos. Levantando la mano, por turnos, irán contando lo que han pensado. Puesto que es una clase de infantil, de tres años, no se le obligará a ningún niño a hablar, sino que lo harán aquellos que lo deseen.



Una vez finalizada la rutina inicial y conociendo lo que los alumnos han interpretado, el profesor les hará preguntas imagen por imagen pero las respuestas ahora serán en el momento, y estarán relacionadas con lo que hayan reflexionado cuando se les ha dado tiempo para ello.

Les preguntará, para reforzar lo anterior y guiarles, cosas como las siguientes:

“¿Qué hay en esta foto?” “¿Esta cara cómo está? Mirad las cejas, la boca, los ojos...”  
“¿Creéis que está contento, enfadado, preocupado...?” Aquí, dará turnos de palabra para que los niños intervengan de nuevo.

Ahora, la profesora, dirá la emoción que corresponde, por ejemplo la alegría, y gesticulará con el cuerpo y la cara, la emoción (sonríe, abre o achina los ojos, salta...). Pedirá a los niños que lo hagan también, es decir, que expresen la emoción sobre la que están hablando de la forma que deseen.

Una vez lo hagan, se les preguntará que creen que hace que ese niño/a se sienta así y cuándo ellos se sienten así. Se les dará de nuevo tiempo para que reflexionen y lo comenten con el resto de compañeros. Según el grado de comprensión que tengan sobre las emociones que se han trabajado, se les “complicarán” las fichas, mostrando varias en una misma imagen, sobre la que tendrán que decir cuál es la emoción que les dice la profesora:

- Ficha uno: alegría-enfado-calma. Les preguntará por la calma (*véase anexo 3. Figura 3.2.*).
- Ficha dos: alegría-sorpresa-tristeza. Les preguntará por la alegría (*véase anexo 3. Figura 3.3.*).
- Ficha tres: tristeza-enfado-sorpresa. Les preguntará por el enfado (*véase anexo 3. Figura 3.4.*).
- Ficha cuatro: tristeza-miedo-sorpresa. Les preguntará por el miedo (*véase anexo 3. Figura 3.5.*).
- Ficha cinco: miedo-sorpresa-tristeza. Les preguntará por la sorpresa (*véase anexo 3. Figura 3.6.*).
- Ficha seis: alegría-calma-tristeza. Les preguntará por la tristeza (*véase anexo 3. Figura 3.7.*).

### 6.1.2. Actividad 2: El reloj de las emociones

#### Objetivos:

- Reconocer las emociones a través del cuento.
- Asociar un color a cada emoción.
- Expresar cómo se sienten al resto de los compañeros.

#### Materiales:

- Libro del monstruo de los colores.
- Plantilla circular con particiones, donde haya una emoción en cada partición (alegría, tristeza, rabia, miedo y calma).
- Pinturas.
- Cordón, encuadernadores.

#### Temporalización:

La duración de la actividad será de 30 minutos.

#### Desarrollo:

Al inicio de la sesión, se les contará el cuento de “El monstruo de los colores”. En este cuento, se muestra la alegría, miedo, tristeza, rabia y calma, con un color cada una, y una situación que la provoca. Al monstruo se le han descolocado y necesita organizarlas.

Tras la lectura, la profesora les preguntará a los niños “¿Qué ha pasado en el cuento?” “¿Qué emociones han aparecido? “¿De qué color era (emoción)?”, etc. Es importante que identifiquen cada color con cada emoción para poder pintarlo después.

Una vez que hayan reflexionado y comprendido el cuento, se les explicará que van a hacer una rueda de emociones, con la cual podrán jugar. Cada niño deberá fabricar la suya, solo se les proporcionará la plantilla para que colorean. Una vez la tengan pintada les dividiremos en dos grupos que se cambiarán cuando cada uno de ellos termine su actividad:

- Un grupo jugará a adivinar, con mímica, lo que siente el que está interpretando. El mimo girará la rueda y expresará la emoción que le haya tocado y los demás tienen que adivinarla.



- El segundo grupo, con turno de palabra, y presente el profesor si lo desea, contarán un día en el que se sienten como la emoción que les haya tocado. Girarán la rueda previamente. Y el resto deberá adivinar lo que sintió. Es evidente que en ningún caso el niño que este narrando nombrará la emoción.

Después, se sentarán en sus sitios, la profesora les colgará el reloj de sus sillas. Les pedirá que pongan la aguja en la emoción que estén experimentando en ese momento.

## 6.2. Contenido 2: Regulación Emocional

### 6.2.1. Actividad 1: ¡Vamos a ducharnos!

#### Objetivos:

- Identificar las emociones que han sentido durante los juegos previos, y la jornada escolar.
- Aprender la importancia de la relajación como medio para regularse.
- Trabajar juntamente con los compañeros.

#### Materiales:

- Reproductor de música.

#### Temporalización:

La duración de la actividad será de media hora.

#### Desarrollo:

En la sala de psicomotricidad, tras realizar los juegos propios de la hora de psicomotricidad, del horario “tipo”, los alumnos se sentarán en asamblea.

Como en la misma hora se trabajará con el autoconcepto, y previamente se trabajará con la conciencia emocional, en la asamblea se hablará con los niños sobre cómo se han sentido durante el juego, por qué se han sentido así y no de otra forma etc. Se les explicará que hay ocasiones en las que nos sentimos muy contentos, muy enfadados, muy tristes, y que no ocurre nada por qué se sientan así. Pero que, si es necesario, tienen que saber calmarse y relajarse.

Tras esto, han de ponerse por parejas, uno frente a otro, de pie. Uno de los niños dará un masaje al otro como si estuviese debajo de la ducha, para, después de un tiempo de



masaje, cambiarán al otro el turno. Para facilitar el juego, ya que no lo han realizado previamente, la profesora les guiará con las siguientes consignas:

¡Chicos!, ahora imaginamos que estamos en la ducha. ¿Qué haríamos primero? Nos damos un poquito de agua (la profesora mueve los dedos sobre la cabeza de uno de los niños, y va bajando por los brazos, las piernas...mostrando como se hace).

¡Ahora echamos un poquito de jabón! (la profesora se frota las manos y repite el proceso, cabeza, brazos...).

¡Hala! ¡Cuánto jabón! Ahora un poquito de agua para aclararnos (repite el proceso).

### 6.2.2. Actividad 2: Los animales

#### Objetivos:

- Identificar las diferentes emociones que experimentan en su día a día.
- Aprender la importancia de la regulación de sus emociones a través del uso de la respiración.
- Trabajar a través de la simulación de la respiración de los animales, la respiración que les ayudará a relajarse.

#### Temporalización:

La duración de la actividad será de media hora.

#### Desarrollo:

En esta actividad, se les va a enseñar la importancia de saber respirar y cómo pueden hacerlo cuando se les presente una emoción “extrema”, que les haga necesitar tomarse un tiempo para volver a la normalidad.

Tumbados en el suelo, imaginarán que son los animales que la profesora les va diciendo. Por ejemplo:

- La hormiga: ¿Cómo creéis que respira la hormiguita? Es muy pequeña ¿verdad? Entonces... vamos a respirar bajito, y muy despacio. Cogemos un poquito de aire, y lo expulsamos.
- El elefante: El elefante es muy grande ¿Respirará fuerte o débil? ¿Rápido o despacio?... ¡Chicos! respira fuerte y un poquito despacio. A ver como lo hacemos...



- El león: Grrrrr, el león es muy rápido y muy fuerte. A ver esos leones... ¿Cómo respirará? Rápido y fuerte. Venga, cogemos aire y...
- La abeja: ahora vamos a cambiar. Nos vamos a sentar con las piernas como los indios y las manos las vamos a poner en las piernas, así... Vamos ahora a cerrar los ojos, y cogemos aire por la nariz. ¡Pero no lo vamos a soltar! Lo mantenemos en la boca... y hacemos el ruido de la abeja, pssssssssss.... Y soltamos el aire. Otra vez chicos...

### 6.3. Contenido 3: Autoconcepto

#### 6.3.1. Actividad 1: Mi reflejo

##### Objetivos:

- Ser conscientes de nuestra imagen.
- Conocer el esquema corporal y la imagen interna y externa.

##### Materiales:

- Espejo de psicomotricidad.

##### Temporalización:

La duración de la actividad será de media hora.

##### Desarrollo:

Esta actividad se va a componer de diferentes partes:

- En asamblea, en la sala de psicomotricidad, los niños se colocarán en frente del espejo. Uno a uno, irán saliendo y se fijarán en su reflejo. Han de describirse y cuando finalicen, cada compañero dirá una cualidad que le guste del que está frente al espejo.
- Cuando hayan terminado lo anterior, el profesor colocará por parejas a los alumnos. Se moverán por el espacio y cuando oigan stop, deben pararse uno enfrente del otro. Uno de la pareja comenzará a realizar movimientos y el contrario deberá repetirlos. Pueden hacerlos con todo el cuerpo, la cara etc. Y cuando el maestro diga ¡cambio!, cambiarán los papeles.



### 6.3.2. Actividad 2: Qué voy a ser de mayor

#### Objetivos:

- Hacerse conscientes de sus capacidades.
- Expresar oralmente lo que piensan o desean ser de adultos..

#### Materiales:

- Folios.
- Pinturas.

#### Temporalización:

La duración de la actividad será de media hora.

#### Desarrollo:

En asamblea, el profesor hablará con los niños acerca de las profesiones. Les explicará qué son y la importancia que tienen en el día a día. Pondrá ejemplos de las profesiones de los padres de algunos de los niños.

Se dejará tiempo a los niños para que cuenten a qué se dedican sus padres, qué creen que hacen, si les gustaría trabajar de ello en un futuro...

La actividad central consistirá en dar a cada niño un folio en el que tendrá que dibujar lo que quiere ser de mayor. Una vez finalizado el dibujo, lo expondrán al resto de los compañeros. Cuando vayan a explicar lo que quieren ser, deberán dar razones por las cuales lo han elegido, por qué quieren serlo y qué cualidades creen que tienen para conseguir ese trabajo. El profesor podrá guiar las explicaciones, ya que no hay que olvidar que son niños de tres años y están en pleno proceso de conocer cómo son y cuáles son sus aptitudes.

Cuando el alumno vaya a exponer su dibujo, el profesor utilizará la rutina de pensamiento “zoom in”. Tapará el dibujo con post-it e irá despegando uno a uno tratando de que los niños averigüen que quiere ser de mayor su compañero. Las preguntas pueden ser del tipo “¿Qué veis?” “¿Qué creéis que es eso?” “¿Por qué piensas que es eso?” “¿Qué te hace decir eso?... (Anotamos todas las respuestas en el gráfico). Esta rutina la planteamos, por tanto, como un juego. Lo que ven, van razonándolo, para llegar a una conclusión que, de ser la esperada, será el nombre de la profesión que buscamos.

## 7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

### 7.1. Análisis de resultados obtenidos

#### 7.1.1. Conciencia emocional

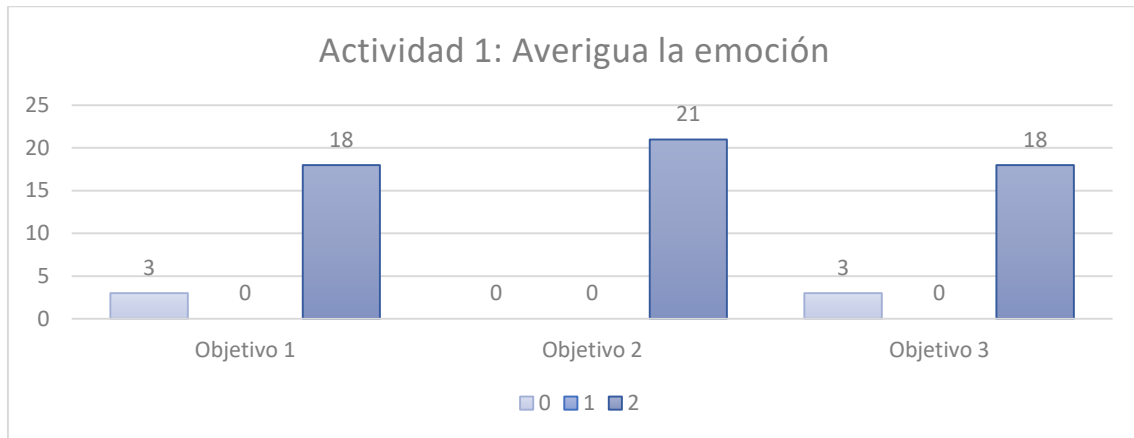


Figura 7.1. Gráfica de la actividad 1 “Averigua la emoción” del contenido de Conciencia Emocional

- Para el objetivo 1 “Nombrar y reconocer las emociones a través de las imágenes”, el 85,7% de los alumnos, han logrado el objetivo íntegramente. El 14,3% restante, no han logrado el objetivo planteado.
- El objetivo 2 “Imitar y reproducir las emociones mostradas a través de su expresión facial y corporal”, ha sido alcanzado por 100% de los alumnos íntegramente.
- En el objetivo 3 “Expresar cómo se sienten y cómo creen que se sienten los personajes que aparecen en las imágenes”, el 85,7% de los alumnos han logrado el objetivo íntegramente. No han logrado el objetivo el 14,3% restante.

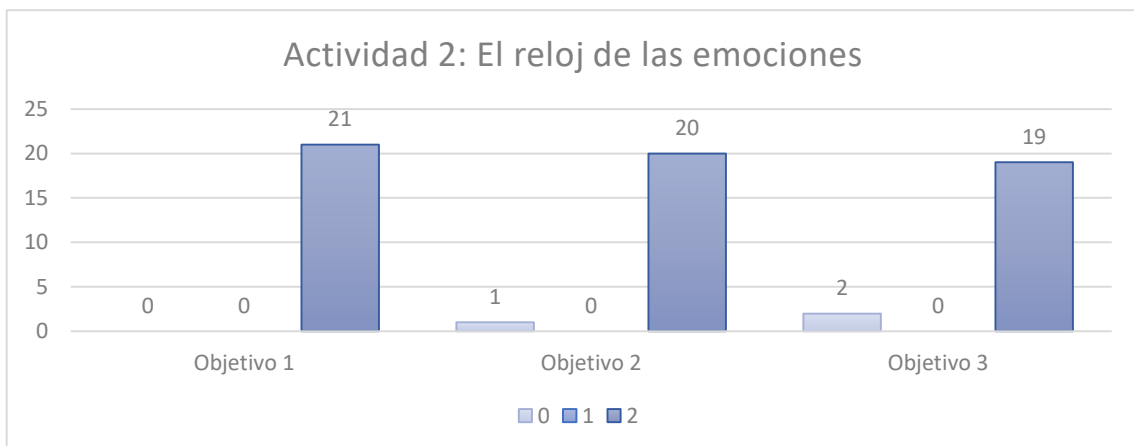


Figura 7.2. Gráfica de la actividad 2 “El reloj de las emociones” del contenido Conciencia Emocional.



- El objetivo 1 “Reconocer las emociones a través del cuento”, el 100% de los alumnos han logrado el objetivo íntegramente.
- Para el objetivo 2 “Asociar un color a cada emoción”, el 95,2% de los alumnos han logrado íntegramente el objetivo. Un 4,8% no ha logrado el objetivo.
- Respecto al objetivo 3 “Expresar cómo se sienten al resto de los compañeros”, 90,4% de los alumnos han logrado íntegramente el objetivo. No lo han hecho, el 9,6% restante.

### 7.1.2. Regulación emocional

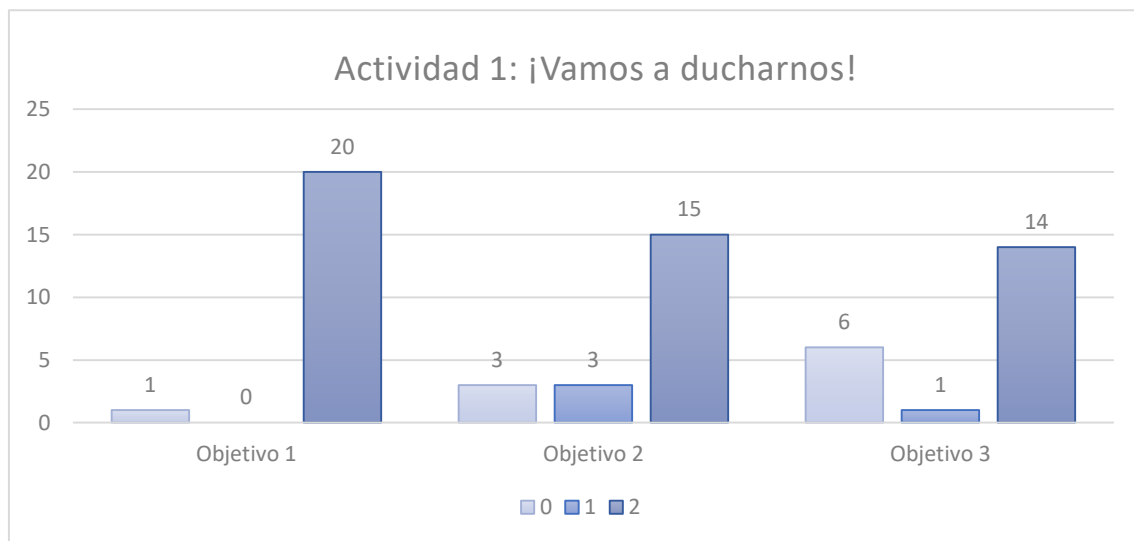


Figura 7.3. Gráfica de la actividad “¡vamos a ducharnos!” del contenido Regulación Emocional.

- El objetivo 1 “Identificar las emociones que han sentido durante los juegos previos, y la jornada escolar”, 95,2% de los alumnos lo han logrado íntegramente. El 4,8% restante, no han conseguido el objetivo.
- El objetivo 2 “Aprender la importancia de la relajación como medio para regularse”, ha sido logrado íntegramente por el 71,4% de los alumnos. El 14,2% lo ha logrado parcialmente, y, el 14,2% restante no lo ha logrado.
- En cuanto al objetivo 3 “Trabajar juntamente con los compañeros” el 66,6% han conseguido el objetivo íntegramente, el 4,7% lo logro parcialmente y, el 28,5% no lo logro.

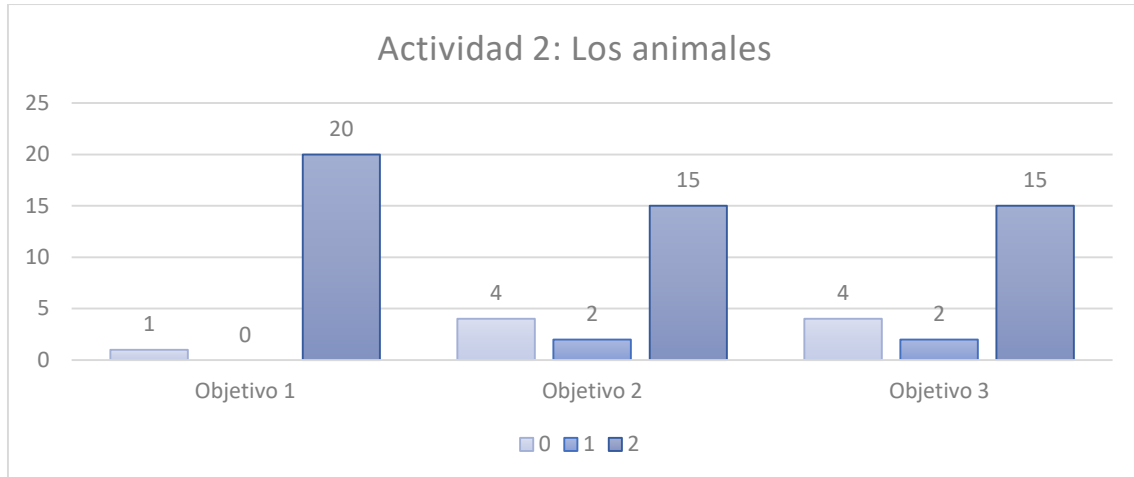


Figura 7.4. Gráfica de la actividad 2 “Los animales” del contenido Regulación Emocional.

- El objetivo 1 “Identificar las diferentes emociones que experimentan en su día a día” el 95,2% ha logrado el objetivo íntegramente y, el 4,8% de los alumnos restantes, no han logrado el objetivo.
- En el objetivo 2 “Aprender la importancia de la regulación de sus emociones” el 71,4% ha logrado el objetivo íntegramente, el 9,5% parcialmente y, el 19% no lo han logrado.
- Respecto al objetivo 3 “Trabajar a través de la simulación de la respiración de los animales, la respiración que les ayudará a relajarse” el 71,4% ha logrado el objetivo íntegramente, el 9,5% parcialmente y, el 19% no ha sido capaz de lograr el objetivo.

### 7.1.3. Autoconcepto

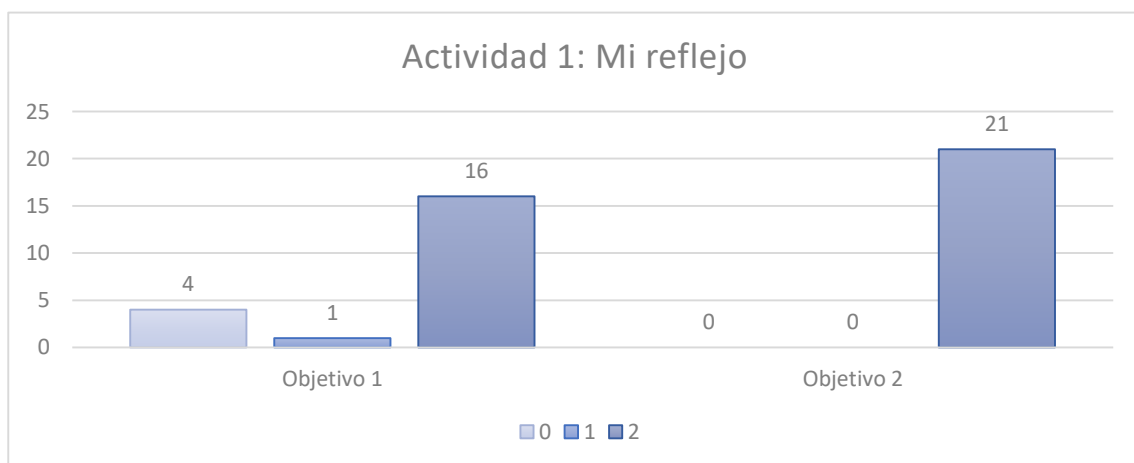


Figura 7.5. Gráfica de la actividad 1 “Mi reflejo” del contenido Autoconcepto.

- El objetivo 1 “Ser conscientes de nuestra imagen” ha sido logrado por el 76,1% de los alumnos. 4,7% lo han logrado parcialmente y, el 19% no lo ha logrado.
- En el objetivo 2 “Conocer el esquema corporal y la imagen interna y externa” el 100% de los alumnos han logrado íntegramente el objetivo.

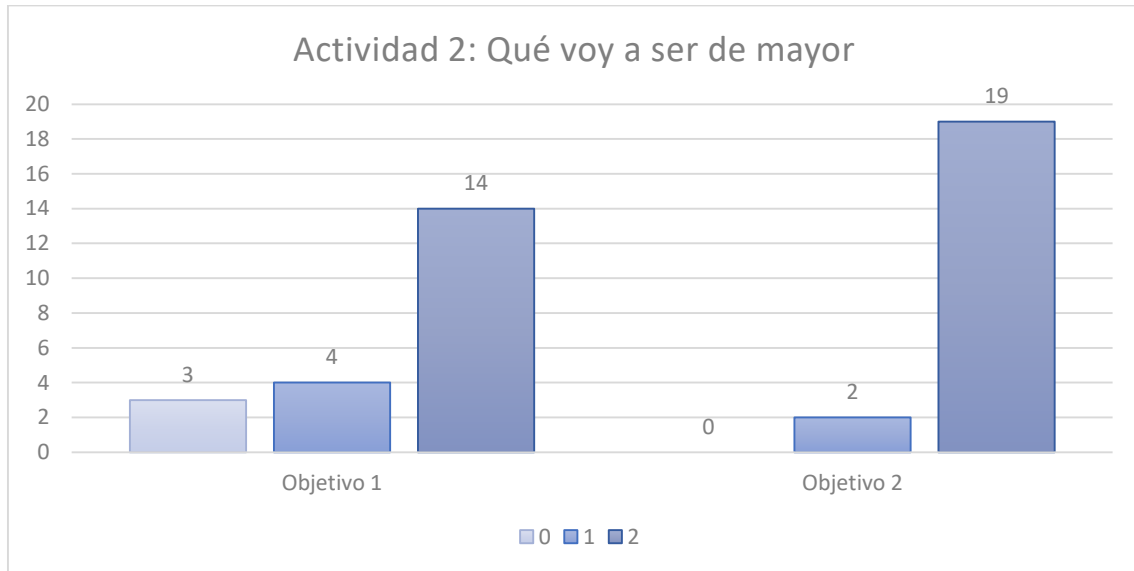


Figura 7.6. Gráfica de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor” del contenido Autoconcepto.

- El objetivo 1 “Hacerse conscientes de sus capacidades” ha sido alcanzado en su totalidad por el 66,6% de los alumnos, el 19% lo ha hecho parcialmente y, el 14,2% no lo ha logrado.
- Respecto al objetivo 2 “Expresar oralmente lo que piensan o desean ser de adultos” el 90% lo ha logrado íntegramente. El 10% restante lo ha logrado parcialmente.

## 8. CONCLUSIONES

### 8.1. De los objetivos específicos planteados para la propuesta de intervención

#### 8.1.1. Objetivo 1: Reconocer y expresar sentimientos y emociones

Este objetivo estaba ligado al concepto de “Conciencia Emocional”. A través de las actividades planteadas y los resultados reflejados en el punto anterior, muestran como casi el 100% de los alumnos, en las dos actividades, han logrado el objetivo planteado en cada una de ellas, y por consiguiente, este objetivo específico.

En los dos primeros gráficos (ver Figura 7.1. y Figura 7.2.) vemos como el logro integro de los objetivos rondan el 80-100%. Es decir, casi la totalidad de los alumnos ha sido

capaz de nombrar y reconocer las emociones en la actividad a través del juego de imágenes, imitar y reproducir las emociones expresándolas facial y corporalmente, y, expresar cómo se sienten y cómo creen que se sienten los personajes de dichas imágenes. Si bien es cierto, que algunas emociones las relacionaron con una única manifestación (por ejemplo, tristeza-llanto), aunque si comprendieron cuando se les explicó que el motivo de su aparición puede ser diverso (por ejemplo, llora o está triste porque se ha caído, le han pegado, echa de menos a su mamá...).

No obstante, en el caso de la primera actividad (ver Figura 7.2.), hay casi un 15% de los alumnos que no han logrado el objetivo 1 y 3. Estos alumnos necesitan de una especial atención, y aunque se les pregunto directamente sobre las imágenes que estaban observando, no emitieron opinión alguna. Por ejemplo:

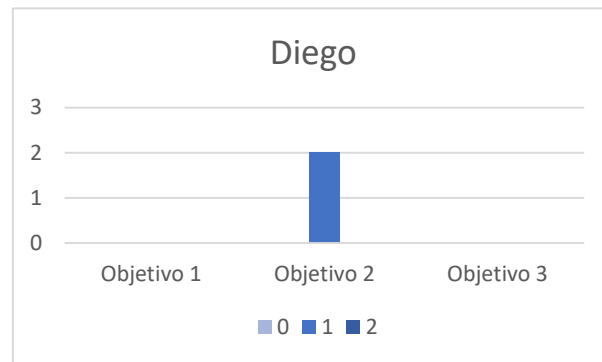


Figura 8.1. Gráfico de la actividad 1 “Averigua la emoción” del contenido Conciencia Emocional del alumno Diego

Diego es un alumno que tiende a no mostrar nunca lo que piense o siente y suele llorar varias veces a lo largo del día. Cuando se le pregunta no sabe nombrar lo qué le pasa y por qué le pasa. Como se puede ver ya no ha sido capaz de verbalizar las emociones que estaba observando en las imágenes ni, tampoco, expresar cómo se sentía o cómo cree que se sienten los personajes de las imágenes que les provoca dicha emoción.

Por lo tanto, podría decirse que la intervención no ha sido efectiva en ese 15% de los casos, porque no han cumplido los objetivos que a su vez conllevan el logro del objetivo específico que se está analizando. Sin embargo estos objetivos, con tal tasa de éxito (casi del 100%), hacen evidente que el objetivo específico de la intervención se hay logrado en su totalidad: han podido reconocer y expresar sentimientos y emociones.

Es quizá el contenido en el que más avances se han observado. Previa a la intervención se preguntó a la profesora si trabajaban las emociones y si comprendían lo que eran,

además de identificarlas. Ésta explicó que desde el inicio de curso, trabajan en inglés la asociación de una emoción con su manifestación a través del uso de canciones y, además, el libro empleado para la realización de la actividad 2, ya ha sido visto en el aula. Por estos motivos, las actividades han servido para reforzar esa conciencia emocional que poseían.

Para más información, ver anexo 4.1., figuras del 4.1.1. a 4.1.40., referidas a los gráficos individuales para cada objetivo específico de cada actividad que cumplen así el objetivo específico de la intervención.

### 8.1.2. Objetivo 2: Comprender y regular las propias emociones

Este objetivo específico está relacionado con el contenido de “Regulación Emocional”.

Observamos de nuevo (ver Figura 7.3. y 7.4.) como casi el 100% de los alumnos, de nuevo, consiguen los objetivos de las actividades íntegramente, sobre todo el objetivo 1. Han identificado las emociones que han ido sintiendo en los juegos previos a la realización de la actividad y durante la jornada escolar, han aprendido la importancia de relajarse para regularse y, han trabajado unos con otros. Sin embargo, es destacable que en el objetivo 2 y 3 el porcentaje de los que lo lograron parcialmente (en torno al 15% en el 2 y el 5% en el 3) y el porcentaje de los que no lo han logrado (casi el 15% en el 2 y 30% en el 3), suman casi 30% del total. De nuevo los casos de especial atención son los que protagonizan estos resultados, sin embargo el motivo es diferente.

Por ejemplo:



Figura 8.2. Gráfico de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!” del contenido Regulación Emocional de la alumna Laura.

El motivo por el que no se han logrado en algunos casos –en ambas actividades- se debe a la falta de atención y que al lugar donde se realizó la actividad, entró una profesora acompañada de su hijo, lo cual rompió el ambiente de “trabajo” que momento antes imperaba. Además, son niños a los que les cuesta generalmente relajarse, necesitan de movimiento, y una actividad en la que el movimiento sea escaso o relajado, en casos concretos no tiene efectividad. Sumado a esto, en el objetivo 3 referido al trabajo con los compañeros (28,5%) los que no lo lograron no fue por un problema de relación social, sino que hay niños dentro de ese porcentaje que prefieren jugar solos o, al menos, no participar en actividades que supongan contacto físico directo con otros compañeros, por lo que, como es obvio, no consiguen el objetivo.

Si bien ha habido estas excepciones, por el gran porcentaje de logro de los objetivos, el objetivo específico se consideraría superado, ya que han comprendido sus emociones y cómo regularse.

Para más información, ver anexo 4.2., figuras del 4.2.1 a 4.2.42., referidas a los gráficos individuales para cada objetivo específico de cada actividad que cumplen así el objetivo específico de la intervención.

### **8.1.3. Objetivo 3: Desarrollar de forma óptima su autoconcepto.**

Los resultados obtenidos nos muestran en ambas actividades (ver Figura 7.5. y Figura 7.6) como, de nuevo, casi la totalidad de la clase logra los objetivos sin ninguna dificultad. Tienen un buen conocimiento de sí mismos en lo referido a su cuerpo. Cuando se pusieron frente al espejo, destacan las partes que más les gustan (el pelo, los ojos...) y son capaces de decir por qué. Aunque es cierto que -en algún caso- las respuestas se repetían de un alumno a otro.

Destacar que en ambas actividades, alrededor del 15% no han logrado el objetivo. El motivo no es otro que una falta reiterada de atención, lo que provocó que su participación en la actividad no fuese la esperada, si comparamos con el resto de compañeros. Alrededor del 19% en la primera actividad y el 10% en la segunda, el objetivo se logró parcialmente, principalmente porque sí sabían que querían ser de mayores, pero no terminaban de ser conscientes de sus capacidades, ni de las necesarias para llevar a cabo el trabajo que habían elegido.

De nuevo, a pesar de estos casos, de nuevo el porcentaje de éxito en ambas actividades muestra como el objetivo específico está logrado, en lo referido a desarrollar su autoconcepto, ya que fueron capaces –aunque con vergüenza en un inicio- a decir lo que les gustaba de ellos mismos y del resto de compañeros, y por qué querían esas profesiones de mayor.

Para más información, ver anexo 4.3., figuras del 4.3.1. al 4.3.42., referidas a los gráficos individuales para cada objetivo específico de cada actividad que cumplen así el objetivo específico de la intervención.

#### **8.1.4. Objetivo 4: Facilitar y promover la verbalización de lo que sienten, por qué lo sienten y cómo pueden manejar las emociones**

Este objetivo está relacionado con las rutinas de pensamiento llevadas a cabo en dos de las actividades:

- En la actividad *Averigua la emoción*, de lo que se trataba con la rutina, era que los niños verbalizasen durante la presentación de las imágenes (anexo x), lo que estaban interpretando de las mismas. La participación fue alta y las respuestas múltiples, coincidiendo poco entre unos y otros. La única imagen que solo fue comprendida en un primer momento por el niño fue la calma, ya que era interpretada como un niño dormido y no asocian el sueño con la calma. De ahí el alto porcentaje de logro de los objetivos (ver Figura 7.1.).
- En la actividad *Qué voy a ser de mayor*, se les dio tiempo de nuevo para que hablasen, primero de las profesiones de sus padres y después de qué querían ser de mayores y por qué creen que serían buenos en ello. De nuevo las respuestas fueron variadas y, una vez más, la aplicación de la rutina fue un éxito. Además, los objetivos planteados -tanto el hacerse conscientes de sus capacidades como expresar lo que piensan o quieren ser de mayores- se lograron íntegramente sin problema casi en la totalidad (ver Figura 7.6.).

Nunca habían trabajado con las rutinas de pensamiento empleadas en estas dos actividades, por lo que antes de llevarlas a cabo había ciertas dudas sobre su efectividad. Sin embargo, el resultado fue muy bueno. Supieron tomarse los tiempos para pensar la respuesta, respetaban los turnos, las respuestas fueron diversas... Pero, sobre todo, lo que transmitió es que eran conscientes de las diferentes emociones que había, las

manifestaciones de las mismas, los motivos por los cuales se podrían sentir así y como no podía ser menos, relataron momentos en los que las experimentaron.

Se podría considerar, por tanto, que el objetivo principal de las rutinas –verbalización del proceso de aprendizaje y de lo que conocen y, van conociendo-, y el objetivo específico han sido logrados, ya que han sido capaces de verbalizar lo que pensaban sobre lo que quieren ser además de hacerse conscientes ellos mismos y, a la profesora, de sus capacidades y lo que aprenden. Pueden ser empleadas para trabajar la inteligencia emocional en el aula. Sobre todo, porque la profesora se hace consciente de lo que saben, pero también, de los problemas que puede haber en el aula o en el entorno familiar, que provoquen en el niño determinadas respuestas emocionales.

Para más información, ver anexo 4.4., figuras del 4.4.1. a 4.4.42., referidas a los gráficos individuales para cada objetivo específico de cada actividad que cumplen así el objetivo específico de la intervención.

## **8.2. Del objetivo general de la propuesta de intervención**

*“Evaluar el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo de alumnos de primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, tras la aplicación de un programa de intervención en el que se trabajan las emociones y su expresión”.*

El objetivo general de la intervención se ha logrado con éxito. Esto se debe a varios motivos:

- Se ha evaluado el desarrollo en un grupo de alumnos de primer ciclo –tres años concretamente- tras la realización de actividades donde se han recogido datos en tablas de escala, analizadas posteriormente identificando los logros y los fallos, así como las limitaciones y propuestas de mejora.
- Se han trabajado las emociones y su expresión, centrandolo las mismas en tres ejes: conciencia emocional, regulación emocional y autoconcepto.

El éxito observable en los resultados obtenidos (ver apéndice 7. Análisis de los datos obtenidos) y, la consecución tanto de los objetivos específicos de la intervención (ver apéndice 8. Conclusiones) como los específicos de las actividades, llevan parejo el logro del objetivo general que engloba cada uno de ellos.



### **8.3. Limitaciones de la intervención y nuevas líneas de investigación**

#### **8.3.1. Previa a la puesta en práctica**

Durante la formulación de la intervención, el programa base de Cassá (2003) utilizado para definir los contenidos y algunas de las actividades, tuvo que ser modificado. Por una limitación de tiempo para la puesta en práctica hubo que disminuir el número de actividades a seis. Esto se debió básicamente a que se plantearon para tres semanas antes de vacaciones –ya que no pudo ser antes- y el grupo a intervenir estaba en plenos preparativos de las fiestas del colegio y, en medio del proceso de evaluación del tercer cuatrimestre.

La actividad “Averigua la emoción” y “El reloj de las emociones” son una modificación de dos actividades del programa de Cassá (2003). El motivo es que estas actividades -tal cual estaban planteadas- a mi juicio no implicaban a los niños de forma directa, ya que utilizaban personajes para contar las historias en vez de preguntar directamente a los alumnos si ellos se habían sentido así alguna vez, por qué... y ahí está la modificación. En las actividades que diseñe, el niño es el que verbaliza lo que piensa, si alguna vez ha sentido la emoción que le enseñamos... En el caso de la actividad del reloj, el incluir el libro me parecía buena idea porque estaban familiarizados con él y, es una forma sencilla de asociar una emoción a un color y poder emplear el reloj para expresarse.

#### **8.3.2. Durante la puesta en práctica**

El único problema durante el proceso de poner en práctica fue el tiempo, de nuevo. Las actividades estaban programadas para unas horas determinadas que no supusiesen una “ruptura” con el funcionamiento normal de la jornada, sin embargo, en la actividad de “Averigua la emoción”, el tiempo fue copado por completo por la rutina e inmediatamente después se produjo un cambio a otra actividad del aula normal, por lo que creo que aunque los resultados fueron muy buenos, sería bueno haber cerrado esa actividad de otra forma.

En las actividades del contenido “Regulación Emocional” el que se interrumpiese casi al finalizar la misma, por la entrada de gente externa al espacio, supuso un momento de tensión y agobio por mi parte. La clase se descontroló y tuve que cambiar a otro juego a fin de que se tranquilizasen para poder volver al aula.

### 8.3.3. Tras la puesta en práctica

Respecto a la forma de evaluar –en este caso evaluación sistemática- la observación sistemática creo que ha podido tener una serie de desventajas:

- Registrar y completar las tablas conlleva mucho tiempo de elaboración.
- Se dispone de muchas tablas y material, que puede resultar excesivo para su manejo.
- Los detalles no se registran. Sólo podía evaluar si no se lograba el objetivo, si se lograba parcialmente o si se lograba íntegramente. Las anotaciones pueden servir de complemento para corroborar que las tablas están bien hechas, pero no son del todo relevantes para los resultados. Es un registro cuantitativo dejando poco espacio a lo cualitativo.
- Al estar implicada en las propias actividades, puede que algunos aspectos hayan sido pasados por alto, quizá relevantes para la observación, ya que no pude grabar las sesiones en video para visionarlas después.

Además de esto, el no poder continuar trabajando con el grupo deja en duda si seguirán desarrollándose emocionalmente tan bien como lo estaban haciendo durante la intervención.

### 8.4. Nuevas líneas de investigación

En primer lugar, futuras investigaciones e intervenciones podrían plantearse en su evaluación, utilizando otros tipos de observación y recogida de datos que no sea la sistemática y las tablas de escala o, al menos, se complementen con otros instrumentos como las entrevistas o los test al profesorado, que aporten más información previa a la intervención y puedan mejorar la planificación de la misma.

En segundo lugar, aplicar los programas a diferentes rangos de edad, cultura o alumnos con necesidades educativas especiales. El trabajar con niños de Educación Infantil permite hacerles conscientes de la importancia de las emociones en el desarrollo de su vida y no solo, otorgarles peso a los contenidos académicos que puedan aprender durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero también creo que es conveniente trabajar con niños de Educación Primaria y sobre todo Secundaria, donde mayores casos de *bullying* se dan, porque no son –bajo mi punto de vista- educados emocionalmente para ser capaces de reconocer lo que sienten, regularse y, tener un autoconcepto de sí mismos positivo,

que les lleve a encontrarse bien con ellos y a valorar adecuadamente a sus iguales. Así mismo, los niños con necesidades educativas especiales o en exclusión, en muchas ocasiones –sobre todo trastornos referidos a la conducta o etnias- no saben cómo relacionarse con los demás, al no disponer de mecanismos que les permitan ponerse en el lugar del otro, identificar lo que de ellos se pide etc., por lo que trabajar Educación Emocional con ellos es posible que les supusiese un beneficio inmediato en sus relaciones y en el transcurso de sus enfermedades, trastornos o dificultades familiares o escolares.

En tercer lugar, por último, en relación con la teoría de las Inteligencias Múltiples (1983, 1993) y las Rutinas de Pensamiento (2008):

- Respecto a las Inteligencias Múltiples, actualmente se trabajan en aulas de diferentes centros –por ejemplo Colegio Maristas Valladolid- por lo que existe una conciencia de la utilidad de dichas inteligencias y el desarrollo del niño en todo tipo de contenidos (lógico-matemáticas, naturalistas, emocionales etc.). Sin embargo, considero –tras haberlas analizado en el marco teórico- el problema que encontré a este respecto, es que puede suponer una dificultad para adaptar los currículos oficiales y, la forma de evaluación, no queda clara. Hace énfasis en la resolución de problemas pero no especifica cómo se haría eficazmente.
- En cuanto a las Rutinas de Pensamiento, algo similar a lo anterior, las formas de evaluar la consecución de las mismas es complejo. Se les da oportunidad a los niños de hablar, se les pregunta directamente etc., y, la solución que le pondría si siguiese trabajándose con las mismas y esta intervención, es crear una lista de ítems que sirvan para evaluar resultados concretos. Por ejemplo, si fuese una rutina para presentar y explorar ideas (ver apéndice 4.5.1.) y, utilizamos *veo-pienso-me pregunto* para trabajar el crecimiento de una planta, los ítems serían del tipo: identificar las fases de crecimiento, reconocer las diferentes partes de la planta, comprender la importancia del agua para el crecimiento de las plantas etc. Otro problema que he observado es que muchas de las rutinas (ver apéndice 4.5.) no son aplicables a Educación Infantil porque necesitan de escritura o lectura. Aquí, nuevas investigaciones e intervenciones, deberían plantearse modificar la forma en la que se trabajen las rutinas que no necesiten de éstos dos recursos. Por ejemplo, en las rutinas de sintetizar y ordenar ideas (ver apéndice 4.5.2) si se escogiese de entre ellas *Generar-clasificar-conectar-elaborar mapas*

*conceptuales*, los mapas conceptuales en vez de escritos, se podrían hacer con imágenes que muestren los conceptos clave y las conexiones entre ellos.

## 9. CONCLUSIONES FINALES DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

Aunque hoy las Inteligencias Múltiples (1983,1993), la Inteligencia Emocional y, las Rutinas de pensamiento (2008) están presentes en muchas aulas de nuestros centros escolares, siguen siendo bastantes los que no se abren a nuevas pedagogías y teorías educativas, que tienen como objetivo desarrollar el niño en todos los sentidos, desde su saber, su saber hacer y su saber ser.

Durante la realización de este trabajo he podido corroborar como hay gran cantidad de investigaciones e información sobre la Inteligencia Emocional –tema principal del trabajo- por lo que todo docente o interesado tienen suficiente información como para considerar la importancia de trabajarla en el aula, de forma complementaria a la educación de la misma desde las familias. Me ha sorprendido de especial forma cómo años atrás como lo que el niño pensase durante su desarrollo intelectual o emocional, no tenía valor alguno sino que importaba casi en exclusiva los logros académicos que iba consiguiendo.

La superación de esta concepción –gracias sobre todo a Gardner y su revisión del concepto de inteligencia- creo que ha permitido que actualmente la educación se centre en el interés del niño. Si bien es cierto que no todo lo que se les enseña puede resultarles útiles más allá que para tener una “cultura general”, los aprendizajes se han más significativos.

En este sentido, las Rutinas de pensamiento son un buen recurso ya que provocan que el niño participe activamente dándole oportunidad de hablar y expresarse sobre todo lo que piensa, siente y va aprendiendo. El docente ahí tiene un papel destacado ya que guía esta actividad y, le permite saber dónde se encuentran sus alumnos, como puede modificar las enseñanzas para ser más significativas y centra el estudio en el interés del alumno.

Respecto a la Inteligencia Emocional, el profesor en su práctica docente, ha de hacerse consciente de que la implementación de la misma en el aula supone un avance en el desarrollo personal del alumno, mejorando sus relaciones tanto inter como intrapersonales. Es el encargado de formar niños en competencias emocionales que permitan a éstos conocer sus emociones, identificarlas, saber cuándo aparecen, cómo



regularlas, cómo expresarlas y, crear en ellos una visión sobre sí mismos ajustada a la realidad y positiva. Es básico que el profesor –basándose en las teorías- asuma que se van produciendo cambios en la concepción de la educación, cambiante y, poder así, disponer de una serie de recursos que le permita adecuar lo que en el aula ocurre a la realidad de la misma y de la sociedad en la que nos encontramos.

La intervención llevada a cabo debería seguir aplicándose en la clase, aumentando el número de actividades y dándole el tiempo suficiente para no “romper” tan bruscamente con el aprendizaje de aspectos emocionales para pasar a trabajar los contenidos que en la jornada estén planificados.

La realización de este trabajo y, sobre todo, la puesta en práctica de la intervención ha supuesto un reto superado y me ha hecho que:

- Tenga mayor conocimiento sobre las Inteligencias Múltiples, la Inteligencia Emocional y las rutinas de pensamiento.
- El día que ejerza como maestra, incluiré la Inteligencia Emocional en el aula, porque he podido ver al trabajarla con los niños, como mejora sustancialmente las relaciones entre ellos, entre los niños y la profesora pero, lo que más, ha supuesto para los niños un aprendizaje y ganar en confianza, al ver cómo son escuchados y cómo hay un interés en que estén bien emocionalmente hablando. Al terminar la intervención se acercaban tanto a la tutora como a mí, cada vez que les ocurría algo, para contarnos lo que les pasaba, sin necesidad de que ninguna interviniésemos directamente al ver el conflicto que se presentaba. Eran ellos los que voluntariamente acudían a nosotras.

En rasgos generales me ha resultado un trabajo enriquecedor tanto a nivel profesional como personal. Me reafirmo en la idea de que es un área interesante pero sobre la que aún queda mucho por investigar y mucho trabajo por concienciar de la importancia de aplicarla a las aulas de nuestros centros educativos.



## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 1, pp 7-43.

Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brower.

Bisquerra, R. (s.f.). El modelo de Goleman y la Inteligencia emocional. Definición. Grupo de recerca en orientació psicopedagògica. Recuperado 7 de julio de 2017 de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/modelo-de-goleman.html>

*Cociente intelectual* (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 7 de julio de 2017 de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Cociente\\_intelectual](https://es.wikipedia.org/wiki/Cociente_intelectual)

Educa.Mente (2016, 6 de enero). La teoría del procesamiento de la información [Blog]. Recuperado el 7 de julio de 2017 de: <https://educadamentesite.wordpress.com/2016/01/06/la-teoria-del-procesamiento-de-la-informacion/>

Fundación Telefónica (2015, 8 de enero). *Enseñar a pensar, nuevo currículum: Project Zero*. Recuperado el 7 de julio de 2017 de: <https://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/blog/2015/01/08/ensenar-a-pensar-nuevo-curriculum-project-zero/>

Fundación Botín (2015, 23 de abril). Informe Fundación Botín 2015: Educación Emocional y Social. Análisis internacional. Recuperado de: [http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed\\_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/ES2015-Informe%20Completo.pdf](http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/ES2015-Informe%20Completo.pdf)

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. Madrid: S.L. Fondo de cultura económica de España.

Gardner, H. (2003). *Las inteligencias reformuladas: Las Inteligencias Múltiples en el siglo XXI*. Madrid: Paidós Ibérica.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.



Howard Gardner (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 7 de julio de 2017 de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Howard\\_Gardner](https://es.wikipedia.org/wiki/Howard_Gardner)

Jean Piaget (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 7 de julio de 2017 de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget#Biograf.C3.ADA](https://es.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget#Biograf.C3.ADA)

Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant.

López Cassá, É. y GROU (2003). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

Luz de Luca, S. (s.f.). El docente y las inteligencias múltiples. Recuperado el 7 de julio de 2017 de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Cj-cFXlgWF4J:rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp.53735-53728.

Parada Rodríguez, N y Ruiz de Galarreta Galán, I. (2015). *Visible thinking: application and evaluation of thinking routines in Primary Education*. Trabajo presentado en el I Seminario Internacional de Educación para el Siglo XXI, Segovia.

Perkins, D. y Gardner, G. (1967). *Project Zero*. Recuperado el 7 de julio de 2017 de: <http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/about>

Piaget, J. (1994). *Psicología del niño*. Madrid: Editorial Morata.

Prieto Sánchez., M<sup>a</sup>D y Ballester Martínez, P. (2013). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Ediciones pirámide.

Psicoterapeutas (2011, 29 de marzo). Test de inteligencia de Binet-Simon [Blog]. Recuperado el 7 de julio de 2017 de: <http://psicoterapeutas.eu/test-binet-simon/>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid., 30 de octubre de 2007, núm. 206.



Regader, B. (s.f). La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Psicología y mente: cognición e inteligencia. Recuperado el 7 de julio de 2017 de: <https://psicologiaymente.net/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner#!>

Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Román Sánchez, J.J. (2014). *Una explicación de la estructura y funcionamiento del “Estado adulto”*. *El modelo de I.M. de Howard Gardner*. *Revista análisis transaccional y psicología humanista*, 71, pp. 24-31.

Siquia (2013, 27 de diciembre). *Estrategias para la regulación emocional de los niños* [Blog]. Recuperado el 7 de julio de 2017 de: <http://www.siquia.com/2013/12/estrategias-regulacion-emocional-de-los-ninos/>

Suárez Suárez, A. (2014). *Cultura del pensamiento: aprendemos a trabajar Rutinas de Pensamiento en el aula*. Inevery crea España. Recuperado el 7 de julio de 2017 de: <https://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/cultura-de-pensamiento-aprendemos-a-trabajar-rutin/ea79a60c-a038-44cf-9ef7-636b8fd6a9e2>



## ANEXOS

### Anexo 1. Horario de puesta en práctica de la intervención.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES
Act.1 “Averigua la emoción” (9-9:45 horas. Aula ordinaria)			
	Act.2 “El reloj de las emociones” (11-11:30 horas. Aula ordinaria)		Act.3 “Qué voy a ser de mayor”
		Act.1 “Mi reflejo” Act.1 “¡Vamos a ducharnos!” Act.2. Los animales (12:30-13:30 horas. Aula de psicomotricidad)	

Figura 1.1. Horario de aplicación de la intervención en el aula

### Anexo 2. Tablas de escala grupal e individual

CURSO:	EDAD:	CURSO:	NIVEL:
FECHA:	OBSERVADOR:		

<p><b>0 PUNTOS: no ha logrado el objetivo.</b></p> <p><b>1 PUNTO: ha logrado.</b></p> <p><b>2 PUNTOS: ha logrado íntegramente el objetivo.</b></p>
--

<b>BLOQUE TEMÁTICO:</b>			
<b>Actividad 1:</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Objetivo 1:			
Objetivo 2:			
Objetivo 3:			
<b>Actividad 2:</b>			
Objetivo 1:			
Objetivo 2:			
Objetivo 3:			

Figura 2.1. Tabla de escala de observación individual.

CURSO:	NIVEL:	FECHA:	OBSERVADOR:
--------	--------	--------	-------------

**0 PUNTOS:** no ha logrado el objetivo.  
**1 PUNTO:** ha logrado.  
**2 PUNTOS:** ha logrado íntegramente el objetivo.

<b>BLOQUE TEMÁTICO:</b>			
<b>ACTIVIDAD:</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>OBJETIVO 1:</b>			
(nombre, apellidos)			
(nombre, apellidos)			
(nombre, apellidos)			
Etc.			

Figura 2.2. Tabla de escala de observación grupal.

### Anexo 3. Imágenes emociones

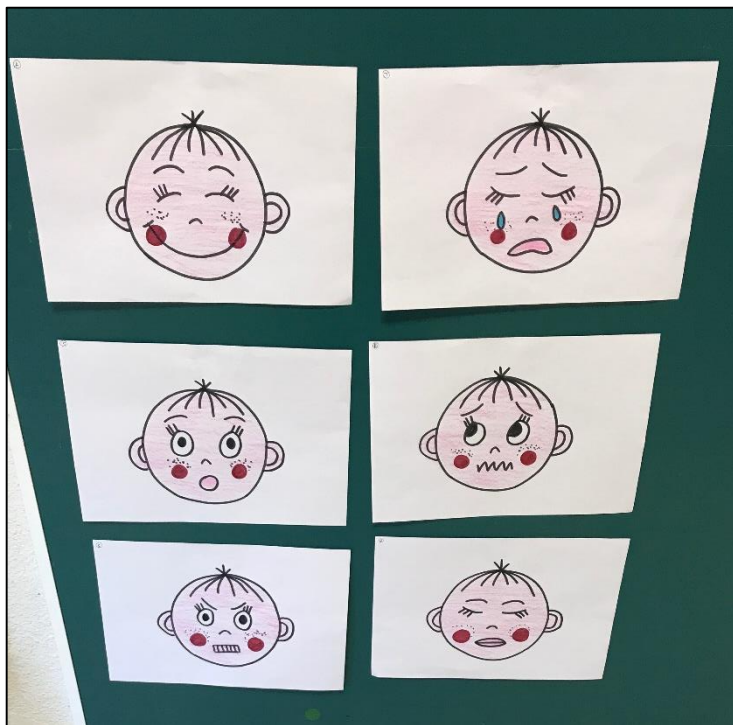


Figura 3.1. Imágenes de las emociones empleadas en la actividad “Averigua la emoción”.

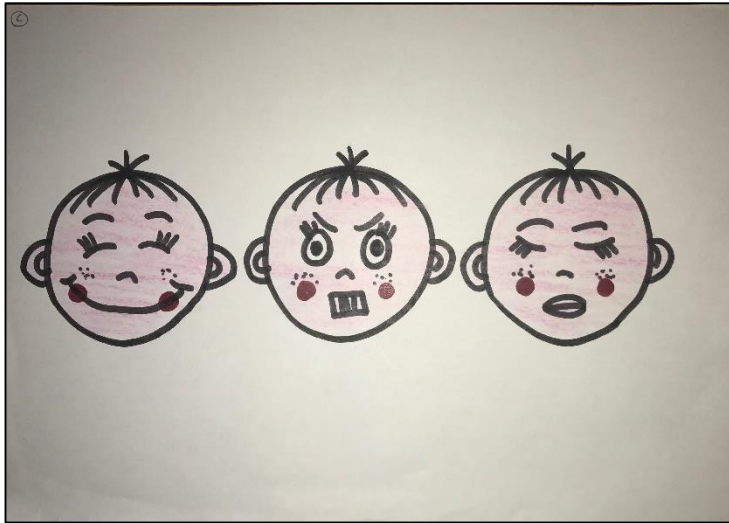


Figura 3.2. Ficha uno: Alegría-Enfado-Calma.



Figura 3.3. Ficha dos: Alegría-Sorpresa-Tristeza.

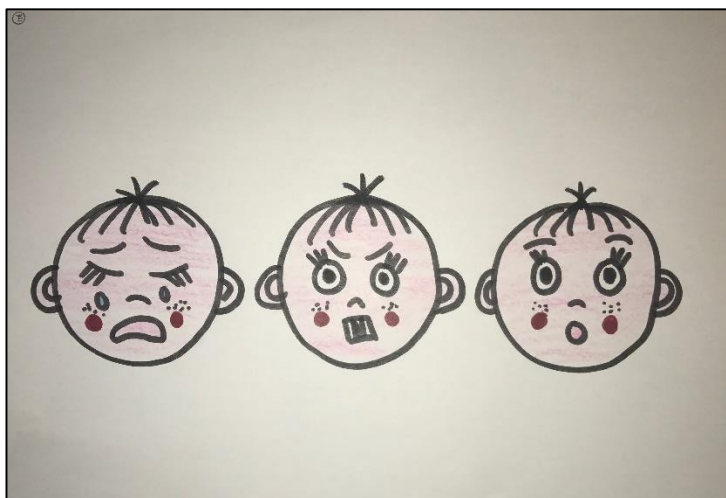


Figura 3.4. Ficha tres: Tristeza-Enfado-Sorpresa.

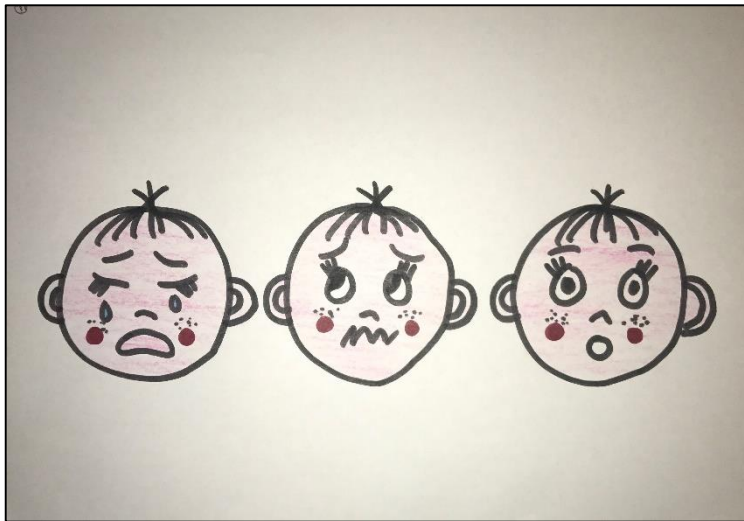


Figura 3.5. Ficha cuatro: Tristeza-Miedo-Sorpresa.



Figura 3.6. Ficha cinco: Miedo-Sorpresa-Tristeza.



Figura 3.7. Ficha seis: Alegría-Calma-Tristeza.

### Anexo 4. Gráficos

#### Anexo 4.1. Gráficos individuales referidos al objetivo específico 1 y, a los objetivos específicos de las actividades del contenido “Conciencia Emocional”

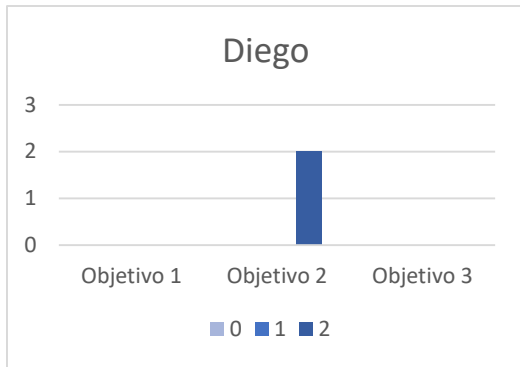


Figura 4.1.1. Gráfico individual del alumno Diego, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

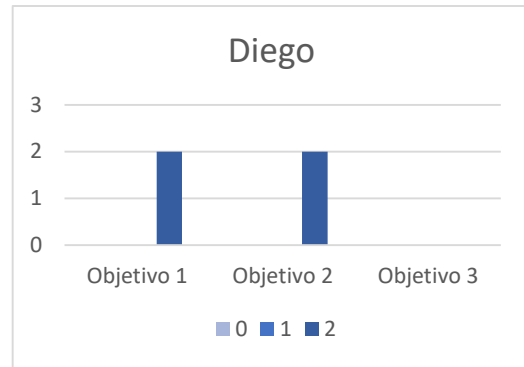


Figura 4.1.2. Gráfico individual del alumno Diego, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

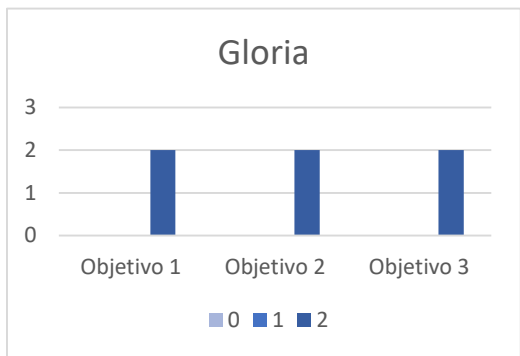


Figura 4.1.3. Gráfico individual de la alumna Gloria, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

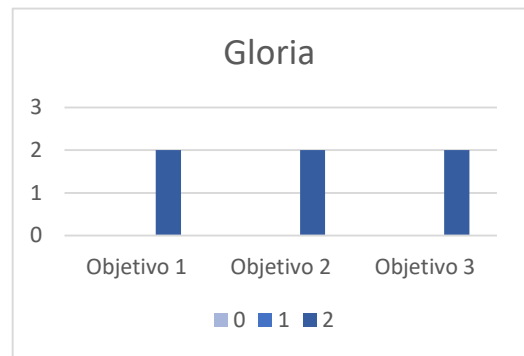


Figura 4.1.4. Gráfico individual de la alumna Gloria, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

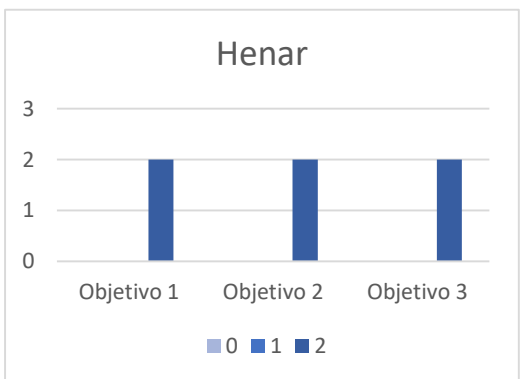


Figura 4.1.5. Gráfico individual de la alumna Henar, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

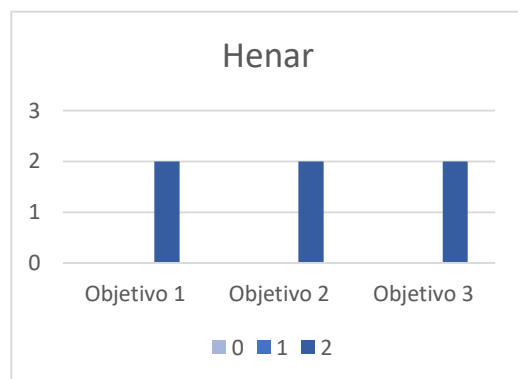


Figura 4.1.6. Gráfico individual de la alumna Henar, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

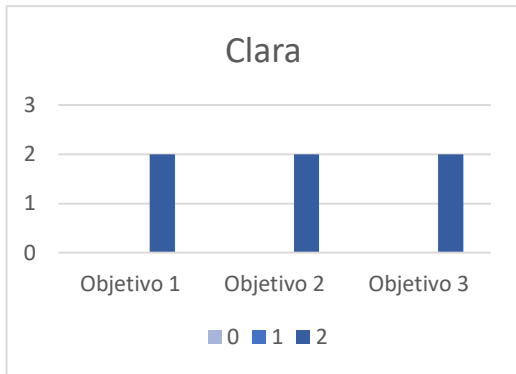


Figura 4.1.7. Gráfico individual de la alumna Clara, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

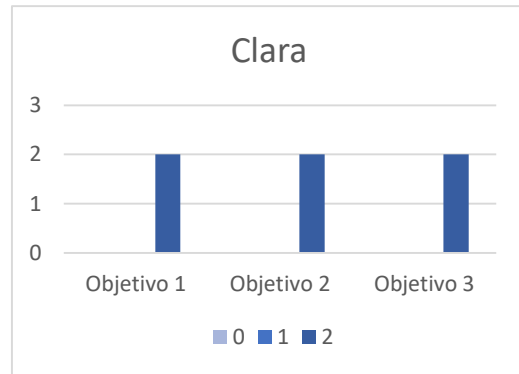


Figura 4.1.8. Gráfico individual de la alumna Clara, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

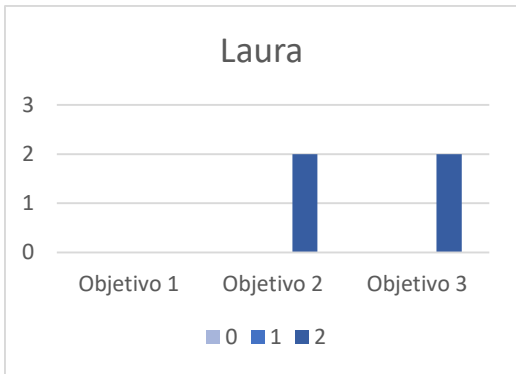


Figura 4.1.9. Gráfico individual de la alumna Laura, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

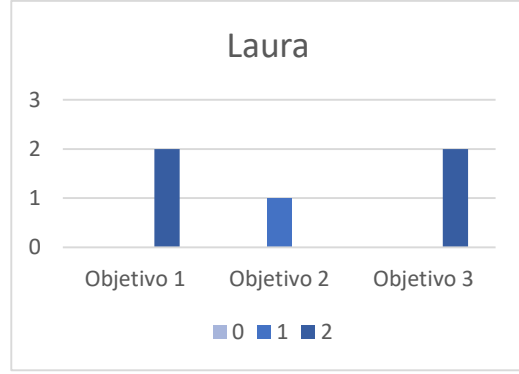


Figura 4.1.10. Gráfico individual de la alumna Laura, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

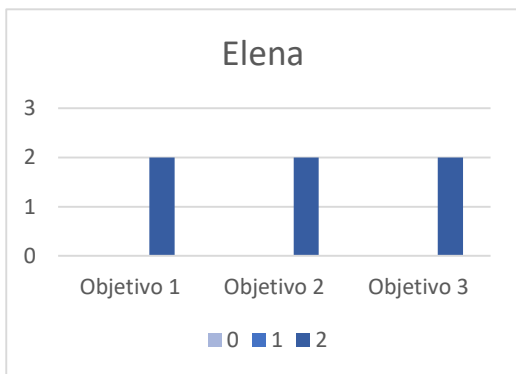


Figura 4.1.11. Gráfico individual de la alumna Elena, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

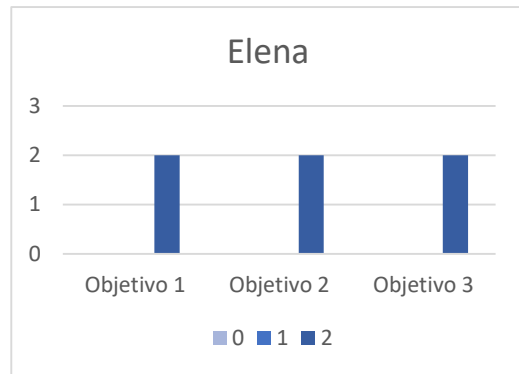


Figura 4.1.12. Gráfico individual de la alumna Elena, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

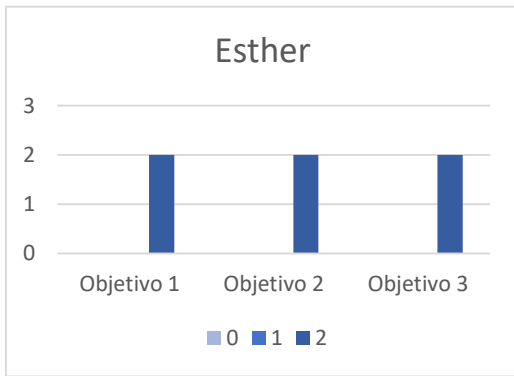


Figura 4.1.13. Gráfico individual de la alumna Esther de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

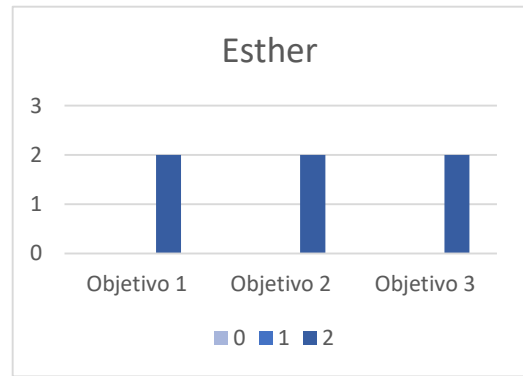


Figura 4.1.12. Gráfico individual de la alumna Esther, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

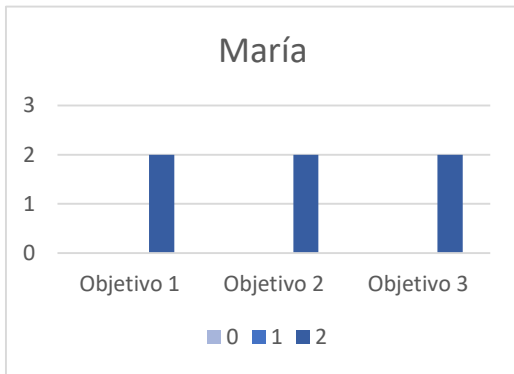


Figura 4.1.13. Gráfico individual de la alumna María, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

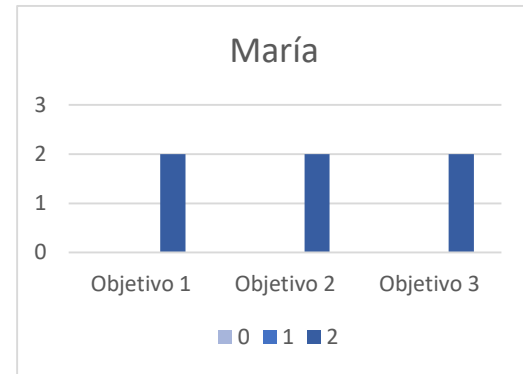


Figura 4.1.14. Gráfico individual de la alumna María, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

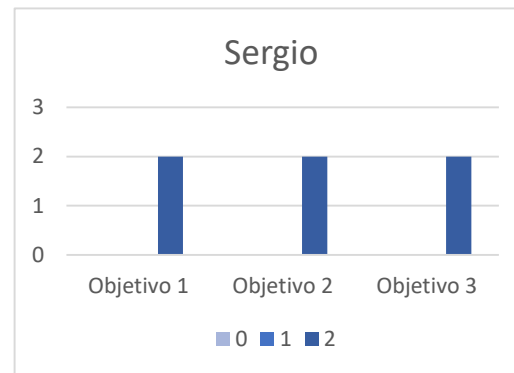


Figura 4.1.15. Gráfico individual del alumno Sergio, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

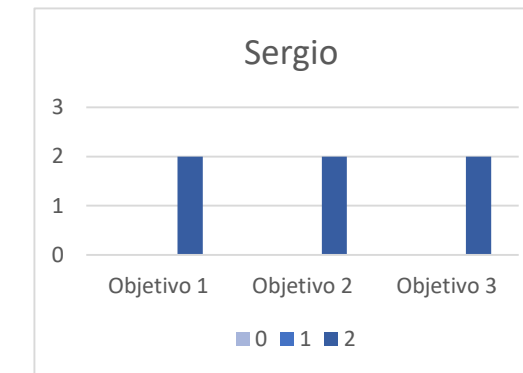


Figura 4.1.16. Gráfico individual del alumno Sergio, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

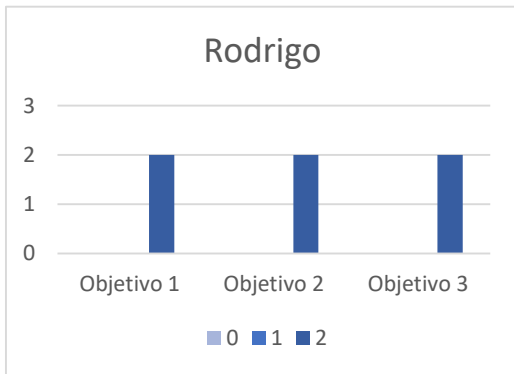


Figura 4.1.17. Gráfico individual del alumno Rodrigo, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

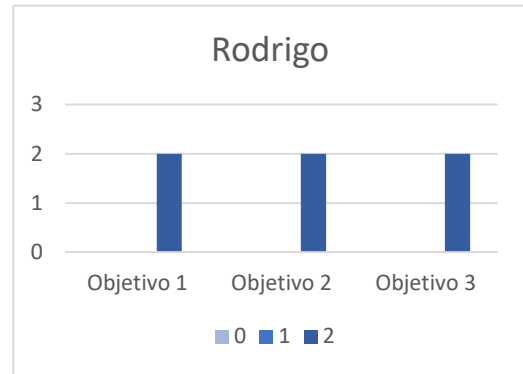


Figura 4.1.18. Gráfico individual del alumno Rodrigo, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

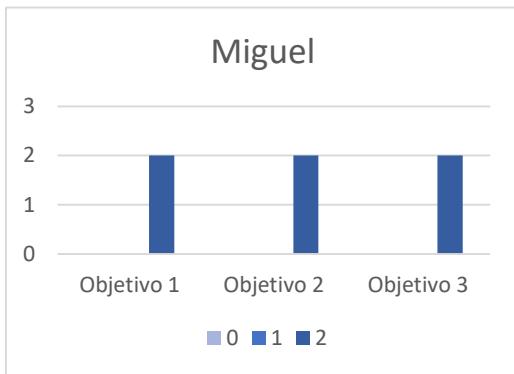


Figura 4.1.19. Gráfico individual del alumno Miguel, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

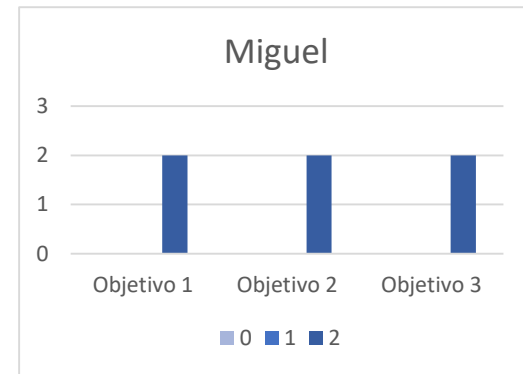


Figura 4.1.20. Gráfico individual del alumno Miguel, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

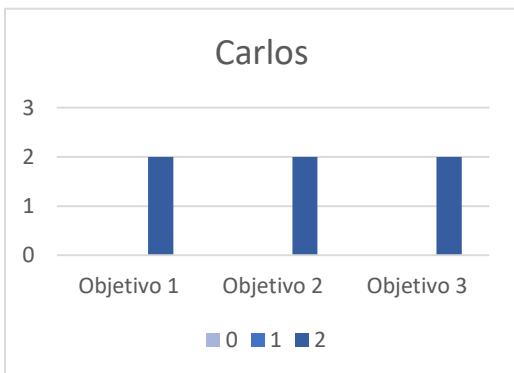


Figura 4.1.21. Gráfico individual del alumno Carlos, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

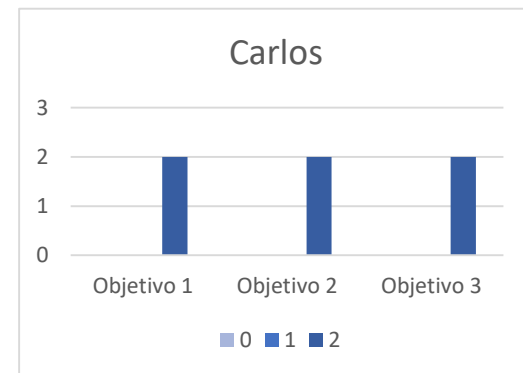


Figura 4.1.22. Gráfico individual del alumno Carlos de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.



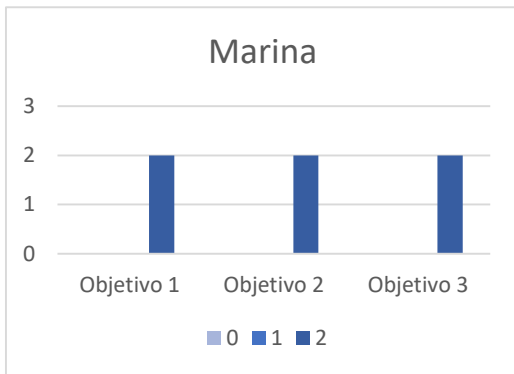


Figura 4.1.23. Gráfico individual de la alumna Marina, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

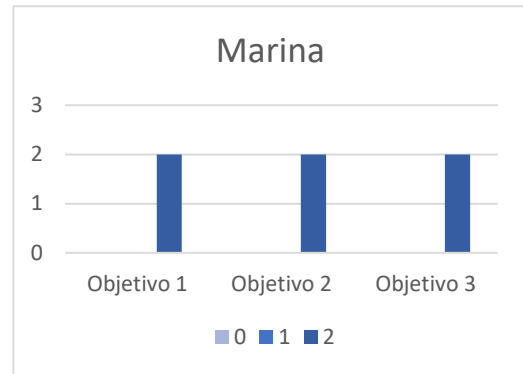


Figura 4.1.24. Gráfico individual de la alumna Marina, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

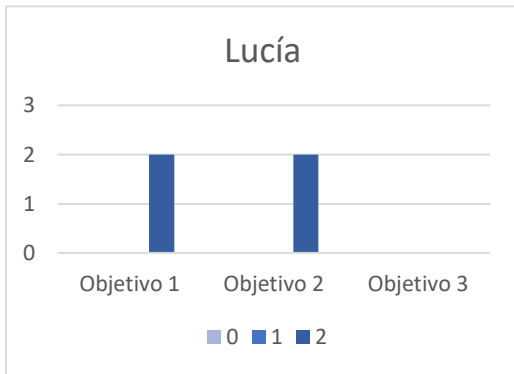


Figura 4.1.25. Gráfico individual de la alumna Lucía, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

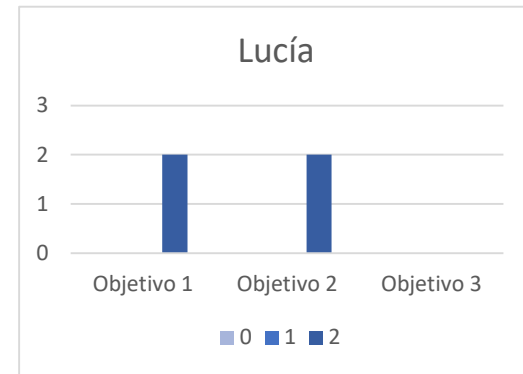


Figura 4.1.26. Gráfico individual de la alumna Lucía, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

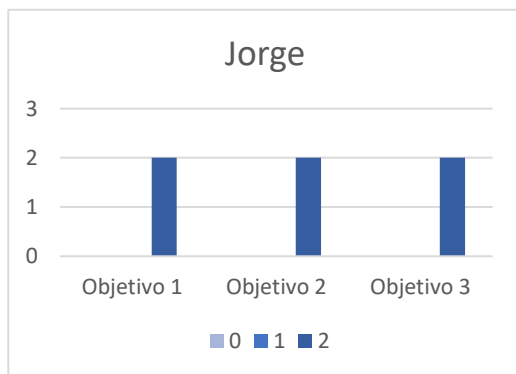


Figura 4.1.27. Gráfico individual del alumno Jorge, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

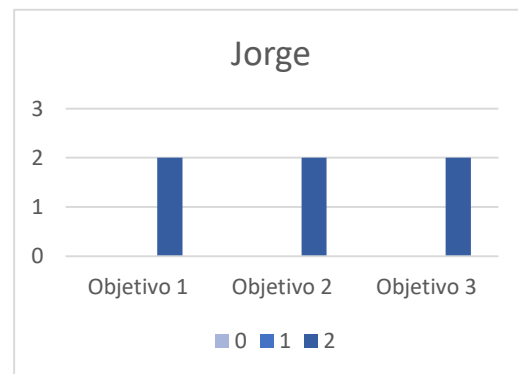


Figura 4.1.28. Gráfico individual del alumno Jorge, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

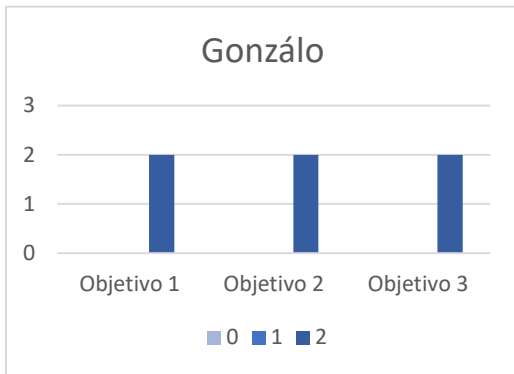


Figura 4.1.29. Gráfico individual del alumno Gonzalo, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

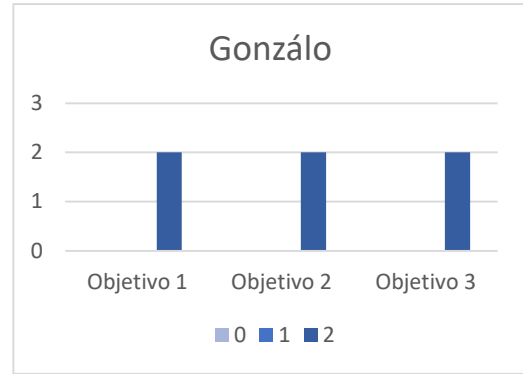


Figura 4.1.30. Gráfico individual del alumno Gonzalo, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

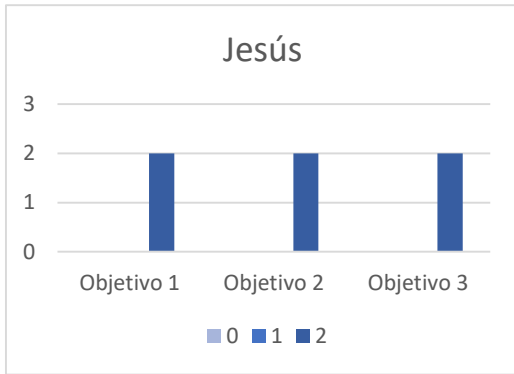


Figura 4.1.31. Gráfico individual del alumno Jesús, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

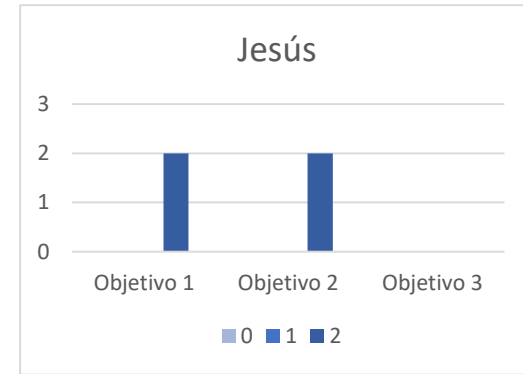


Figura 4.1.32. Gráfico individual del alumno Jesús, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

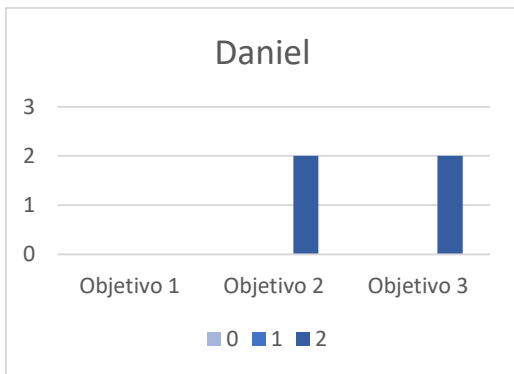


Figura 4.1.33. Gráfico individual del alumno Daniel, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

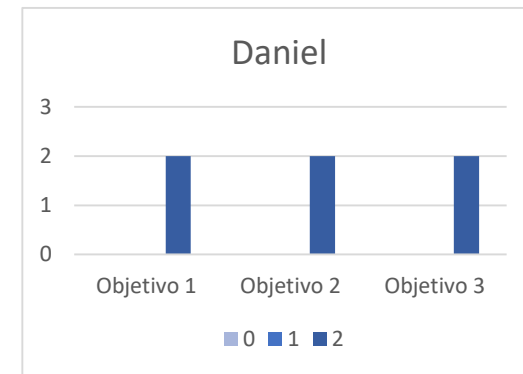


Figura 4.1.34. Gráfico individual del alumno Daniel, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

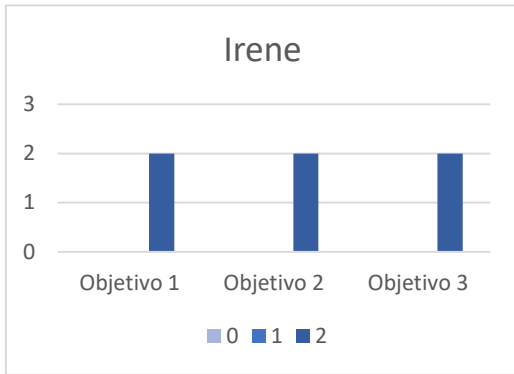


Figura 4.1.35. Gráfico individual de la alumna Irene, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

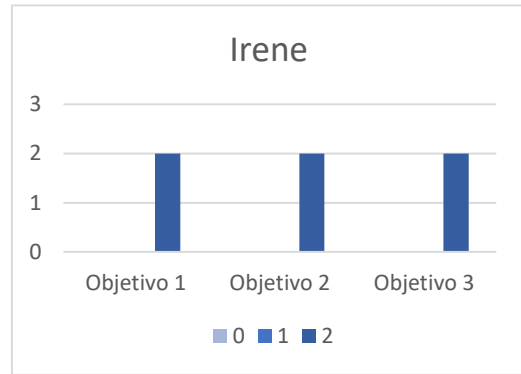


Figura 4.1.36. Gráfico individual de la alumna Irene, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

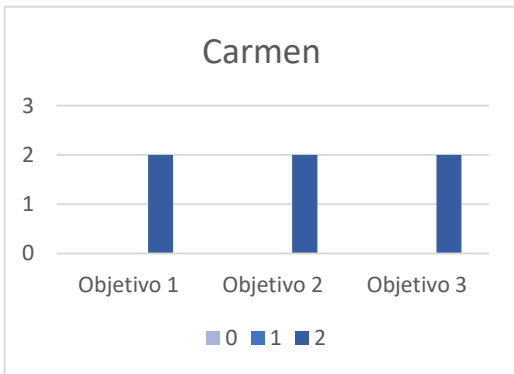


Figura 4.1.37. Gráfico individual de la alumna Carmen, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

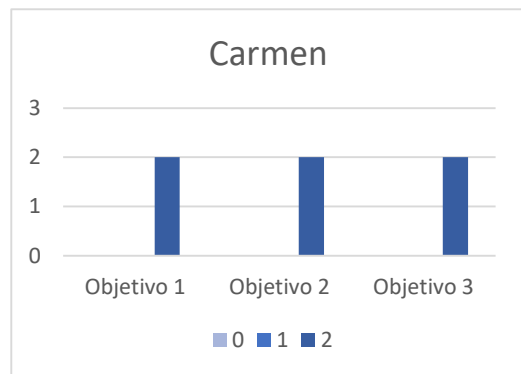


Figura 4.1.38. Gráfico individual de la alumna Carmen de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

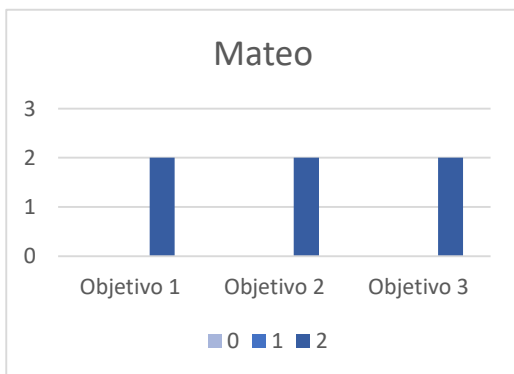


Figura 4.1.39. Gráfico individual del alumno Mateo, de la actividad 1 “Averigua la emoción”.

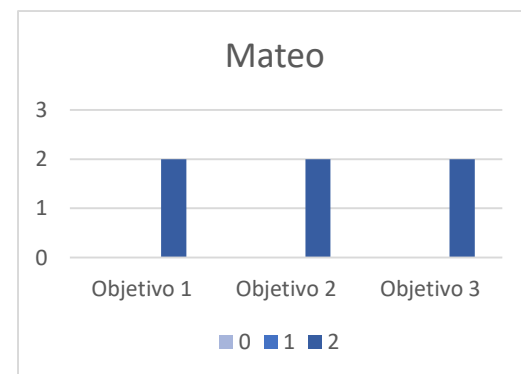


Figura 4.1.40. Gráfico individual del alumno Mateo, de la actividad 2 “El reloj de las emociones”.

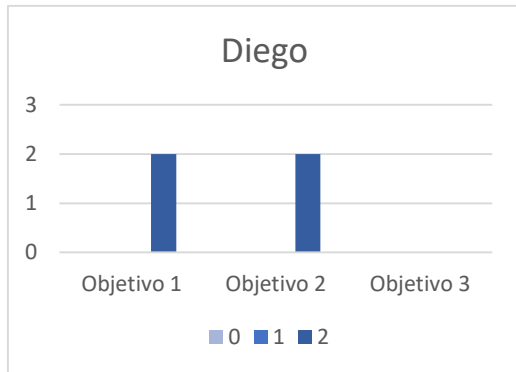
**Anexo 4.2. Gráficos individuales referidos al objetivo específico 2 y, a los objetivos específicos de las actividades del contenido “Regulación emocional”**

Figura 4.2.1. Gráfico individual del alumno Diego de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

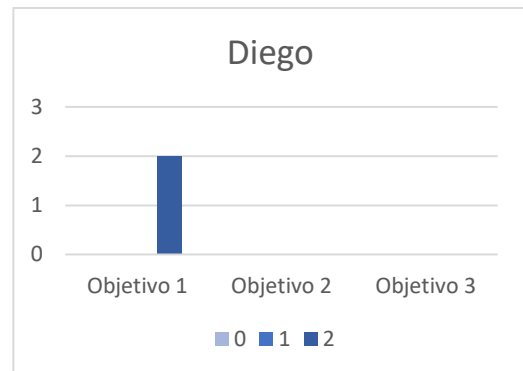


Figura 4.2.2. Gráfico individual del alumno Diego, de la actividad 2 “Los animales”.

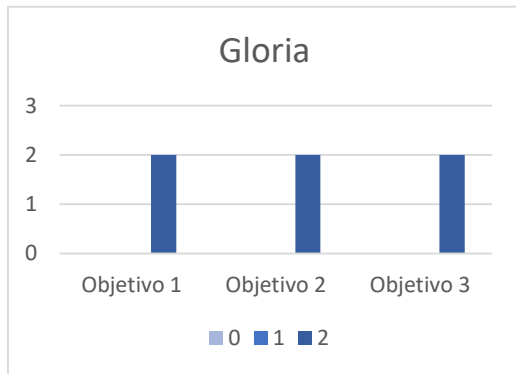


Figura 4.2.3. Gráfico individual de la alumna Gloria, de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

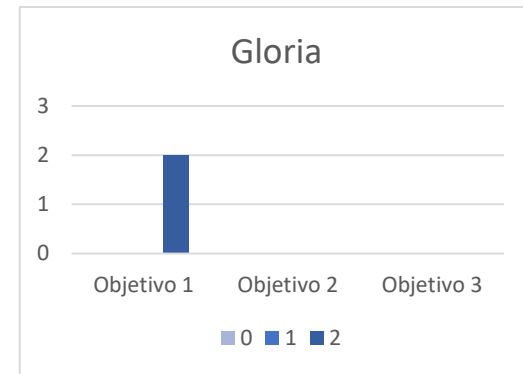


Figura 4.2.4. Gráfico individual de la alumna Gloria, de la actividad 2 “Los animales”.

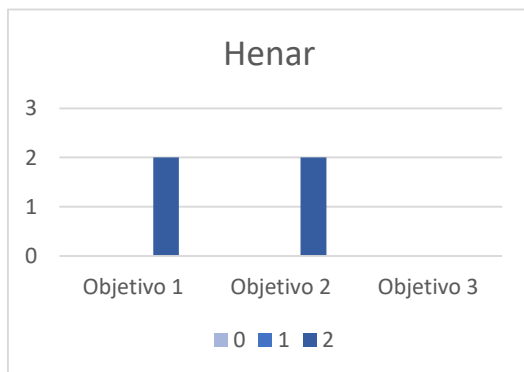


Figura 4.2.5. Gráfico individual de la alumna Henar, de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

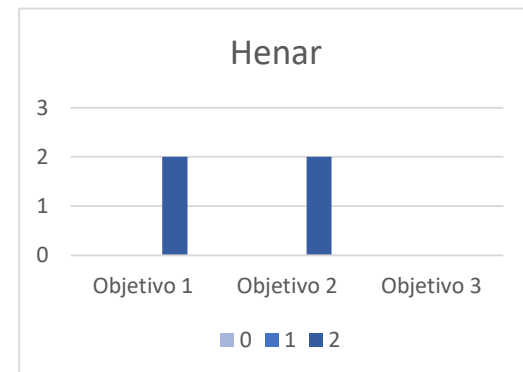


Figura 4.2.6. Gráfico individual de la alumna Henar, de la actividad 2 “Los animales”.

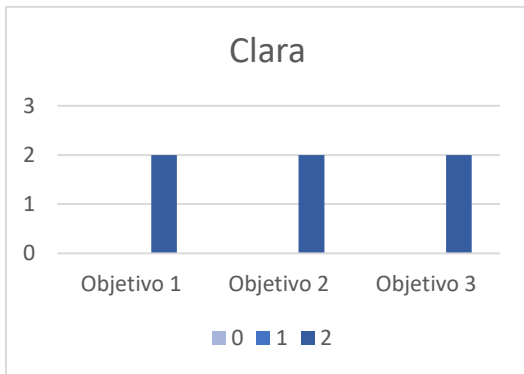


Figura 4.2.7. Gráfico individual de la alumna Clara, de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

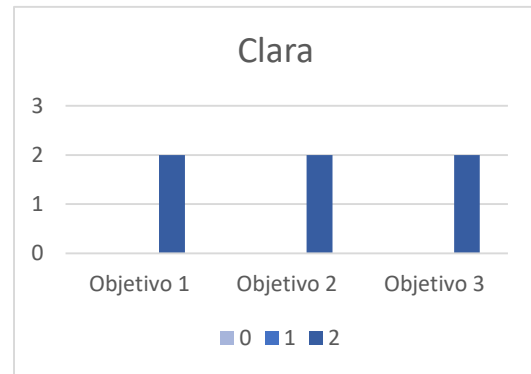


Figura 4.2.8. Gráfico individual de la alumna Clara de la actividad 2 “Los animales”.



Figura 4.2.9. Gráfico individual de la alumna Laura, de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.



Figura 4.2.10. Gráfico individual de la alumna Laura de la actividad 2 “Los animales”.

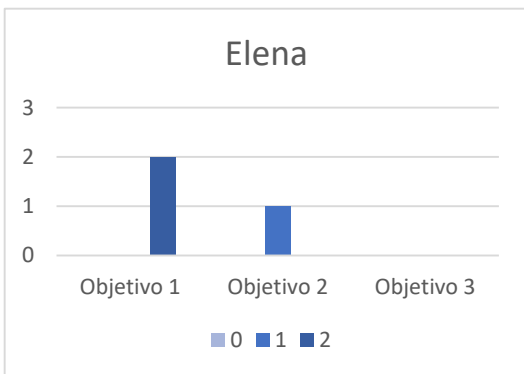


Figura 4.2.11. Gráfico individual de la alumna Elena de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

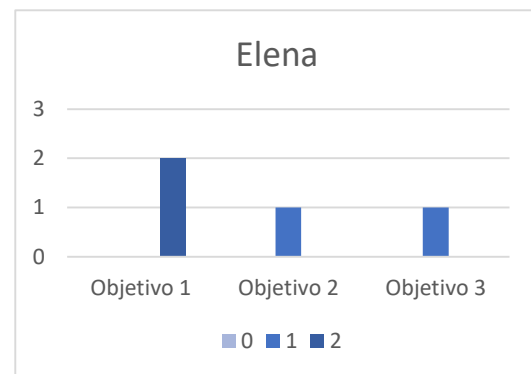


Figura 4.2.12. Gráfico individual de la alumna Elena de la actividad 2 “Los animales”.

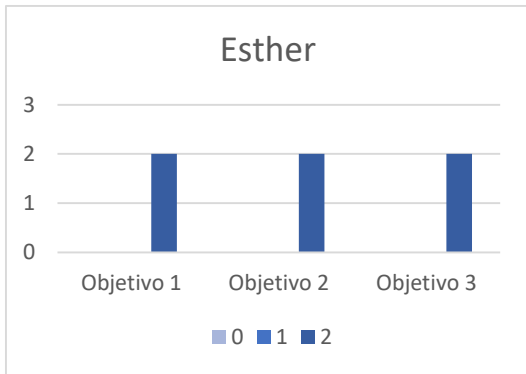


Figura 4.2.13. Gráfico individual de la alumna Esther de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

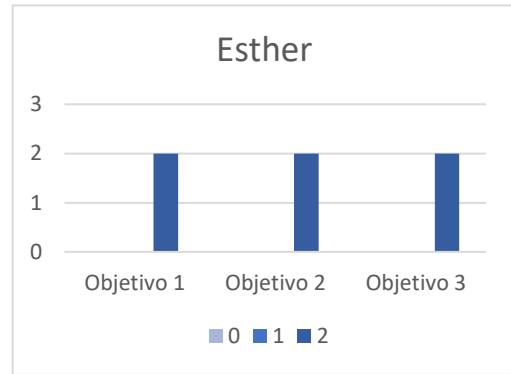


Figura 4.2.14. Gráfico individual de la alumna Esther de la actividad 2 “Los animales”.

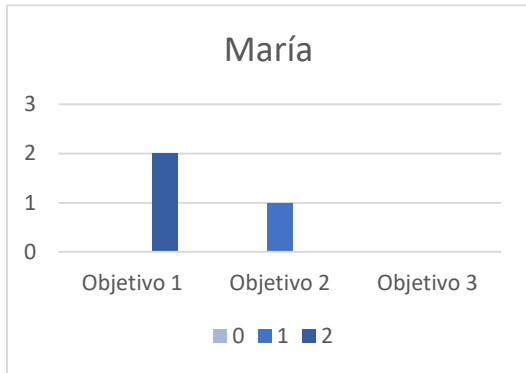


Figura 4.2.15. Gráfico individual de la alumna María de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

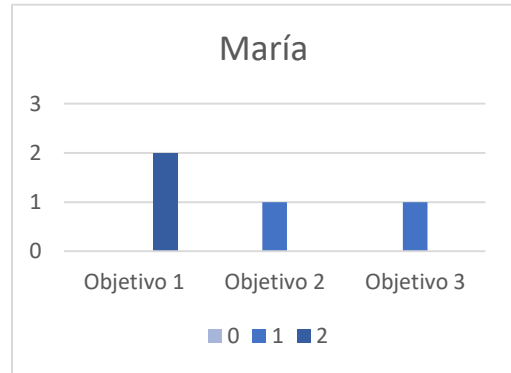


Figura 4.2.16. Gráfico individual de la alumna María de la actividad 2 “Los animales”.

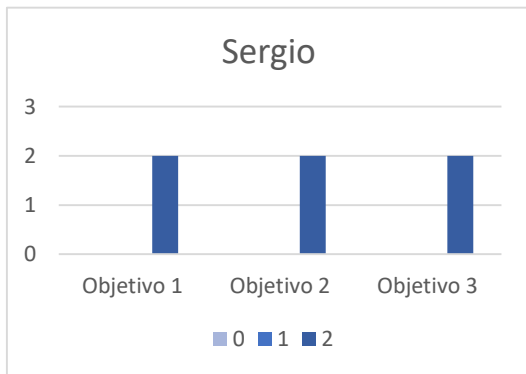


Figura 4.2.17. Gráfico individual del alumno Sergio de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

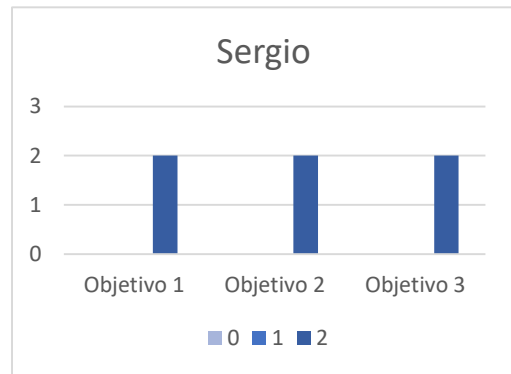


Figura 4.2.18. Gráfico individual del alumno Sergio de la actividad 2 “Los animales”.

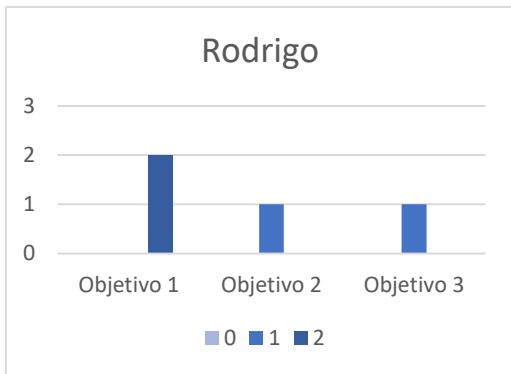


Figura 4.2.19. Gráfico individual del alumno Rodrigo de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

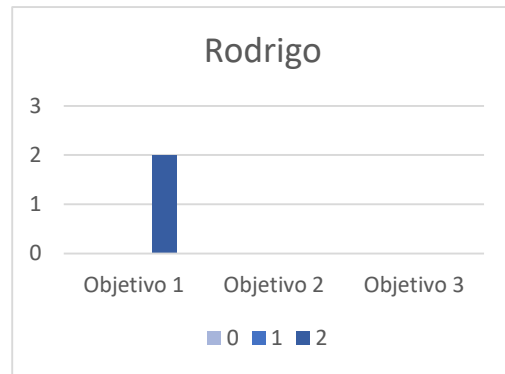


Figura 4.2.20. Gráfico individual del alumno Rodrigo de la actividad 2 “Los animales”.

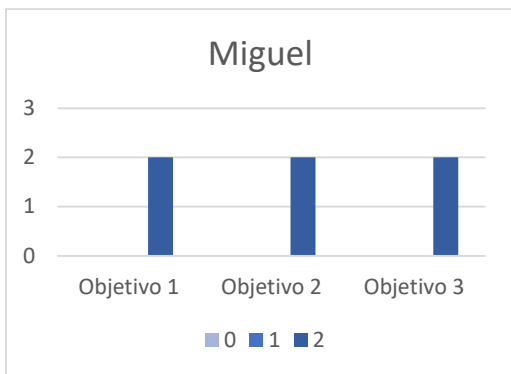


Figura 4.2.21. Gráfico individual del alumno Miguel de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

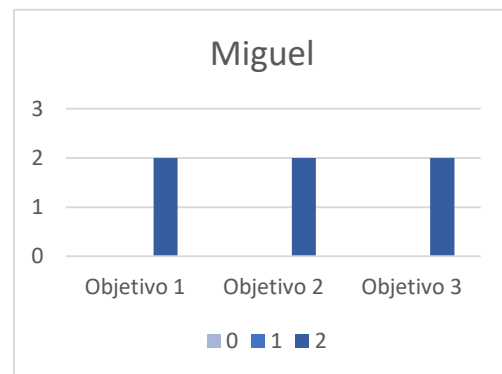


Figura 4.2.22. Gráfico individual del alumno Miguel de la actividad 2 “Los animales”.

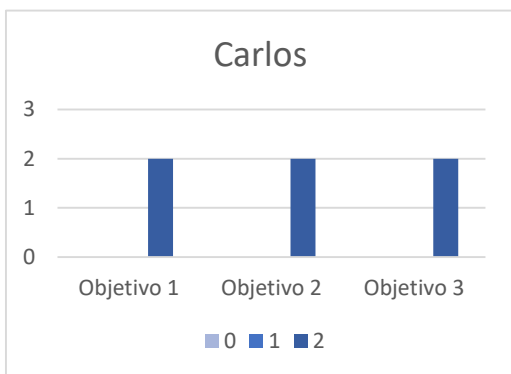


Figura 4.2.23. Gráfico individual del alumno Carlos de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

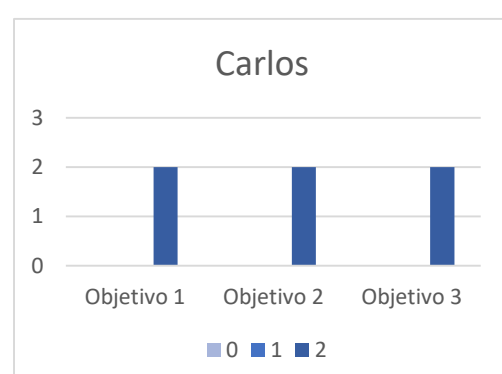


Figura 4.2.24. Gráfico individual del alumno Carlos de la actividad 2 “Los animales”.

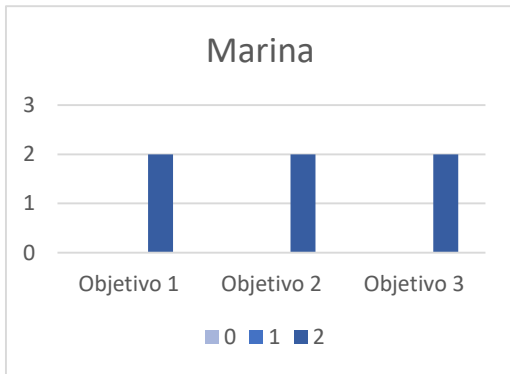


Figura 4.2.25. Gráfico individual de la alumna Marina de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

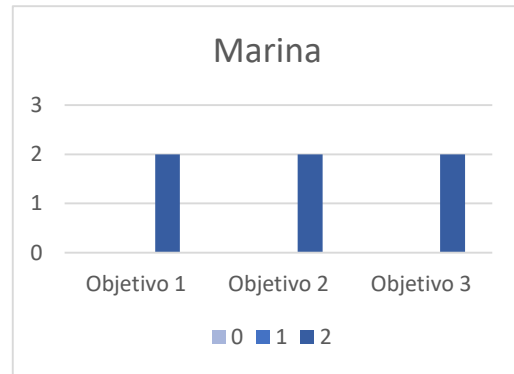


Figura 4.2.26. Gráfico individual de la alumna Marina de la actividad 2 “Los animales”.

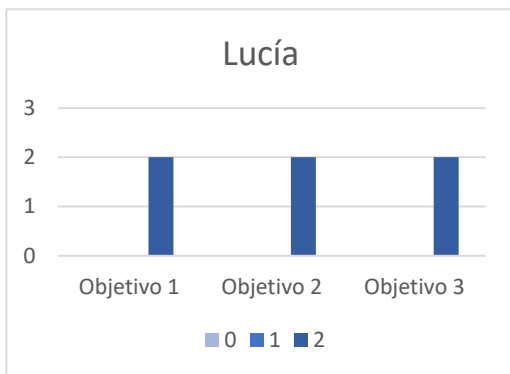


Figura 4.2.27. Gráfico individual de la alumna Lucía de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

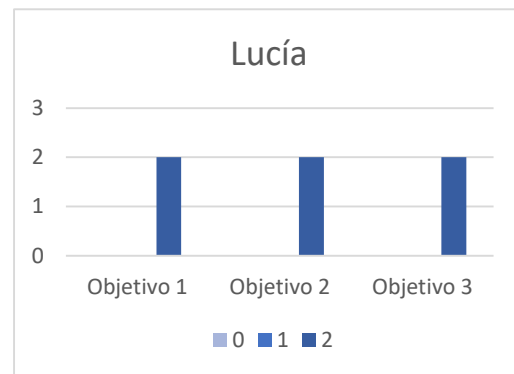


Figura 4.2.28. Gráfico individual de la alumna Lucía de la actividad 2 “Los animales”.

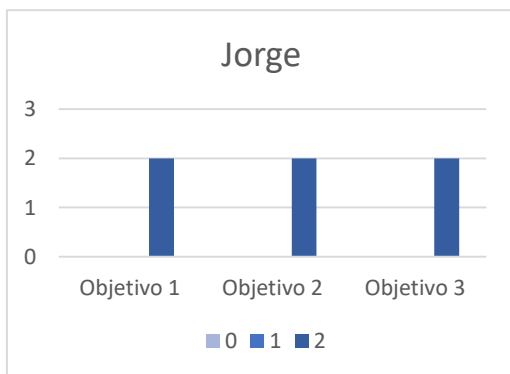


Figura 4.2.29. Gráfico individual del alumno Jorge de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

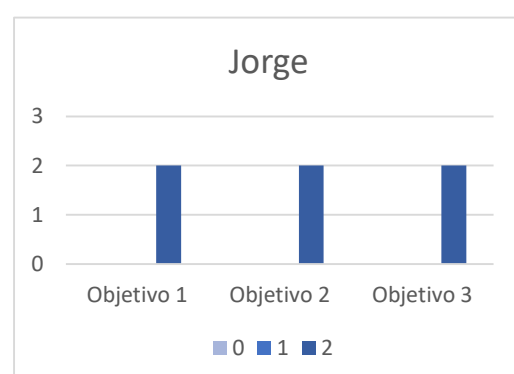


Figura 4.2.30. Gráfico individual del alumno Jorge de la actividad 2 “Los animales”.



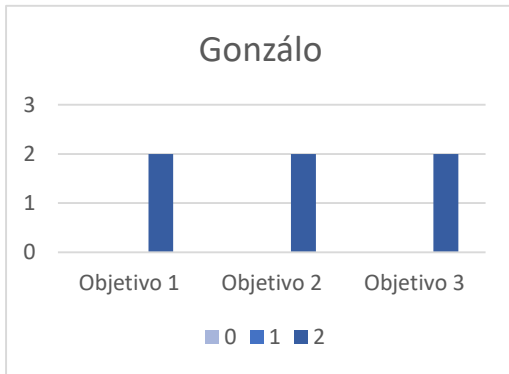


Figura 4.2.31. Gráfico individual del alumno Gonzálo de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

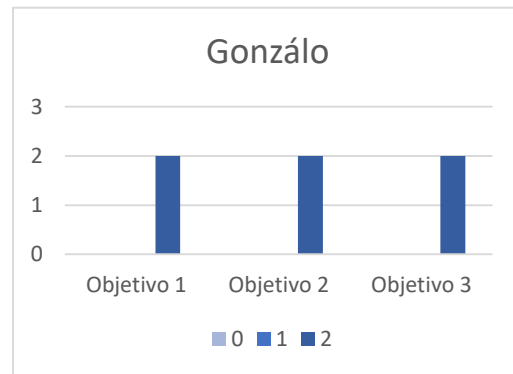


Figura 4.2.32. Gráfico individual del alumno Gonzálo de la actividad 2 “Los animales”.

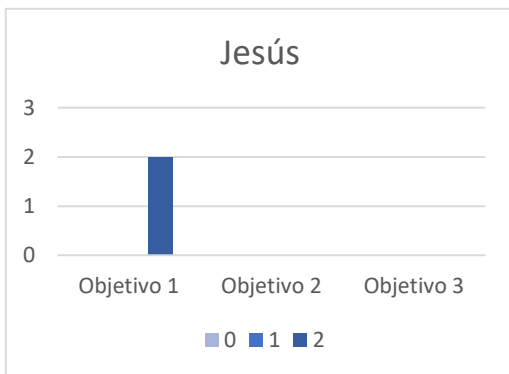


Figura 4.2.33. Gráfico individual del alumno Mateo de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

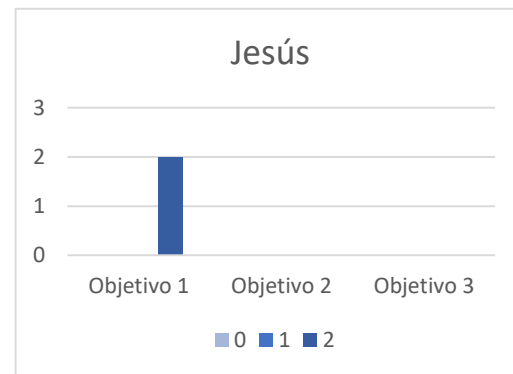


Figura 4.2.34. Gráfico individual del alumno Mateo de la actividad 2 “Los animales”.

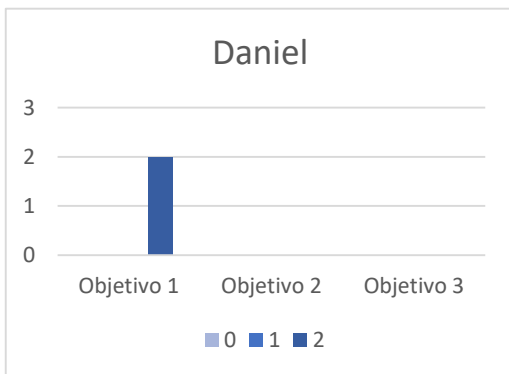


Figura 4.2.35. Gráfico individual del alumno Daniel de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

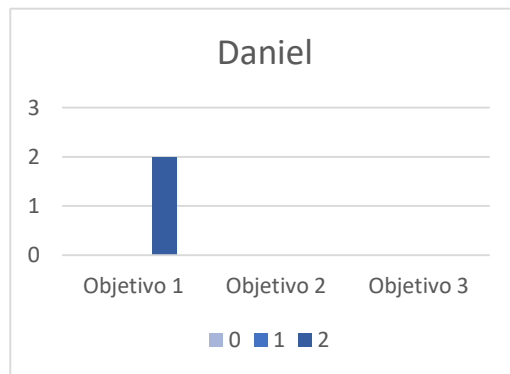


Figura 4.2.36. Gráfico individual del alumno Daniel de la actividad 2 “Los animales”.

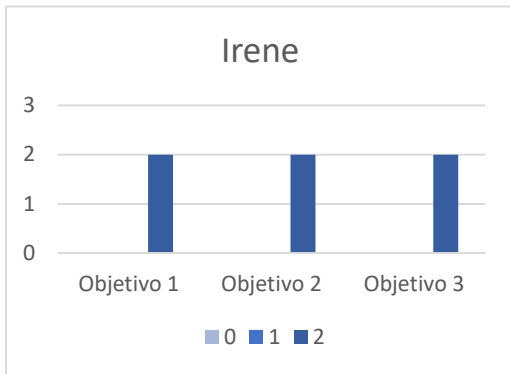


Figura 4.2.37. Gráfico individual de la alumna Irene de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

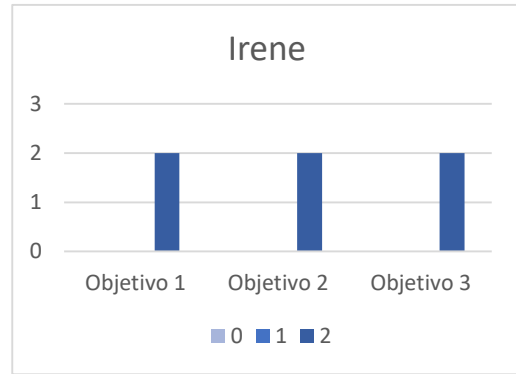


Figura 4.2.38. Gráfico individual de la alumna Irene de la actividad 2 “Los animales”.

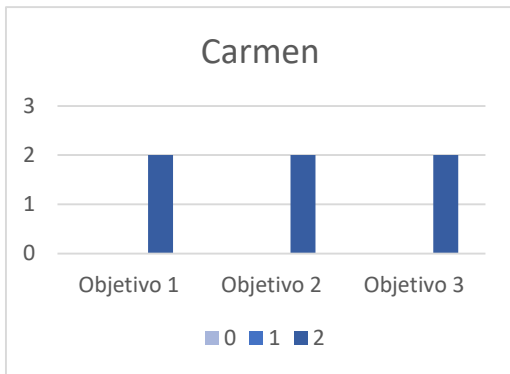


Figura 4.2.39. Gráfico individual de la alumna Carmen de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

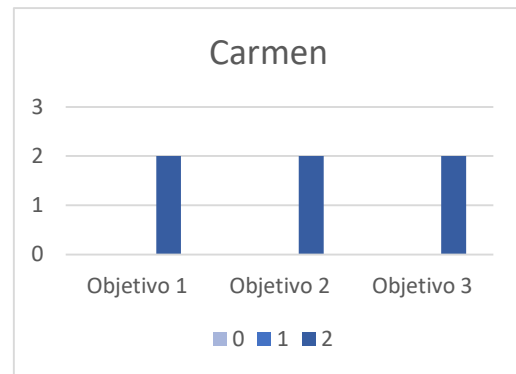


Figura 4.2.40. Gráfico individual de la alumna Carmen de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

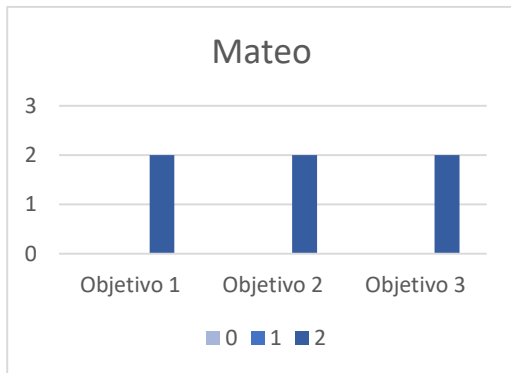


Figura 4.2.41. Gráfico individual del alumno Mateo de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

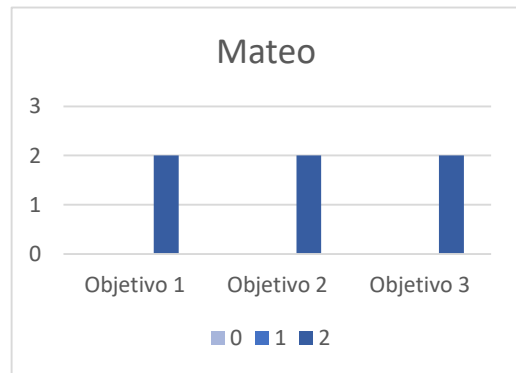


Figura 4.2.42. Gráfico individual del alumno Mateo de la actividad 1 “¡Vamos a ducharnos!”.

**Anexo 4.3. Gráficos individuales referidos al objetivo específico 3 y, a los objetivos específicos de las actividades del contenido “Autoconcepto”**

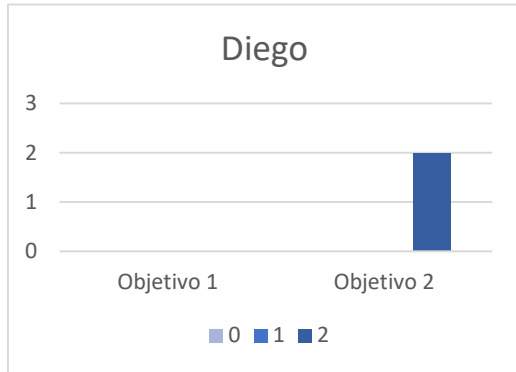


Figura 4.3.1. Gráfico individual del alumno Diego de la actividad 1 “Mi reflejo”.

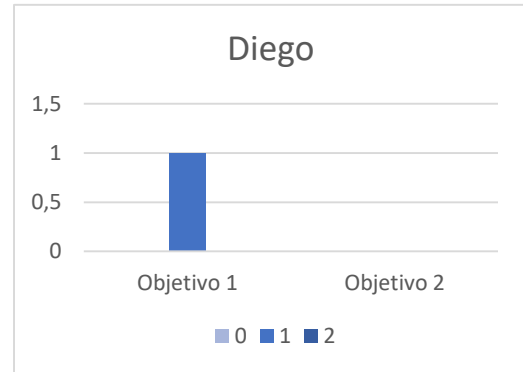


Figura 4.3.2. Gráfico individual del alumno Diego de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

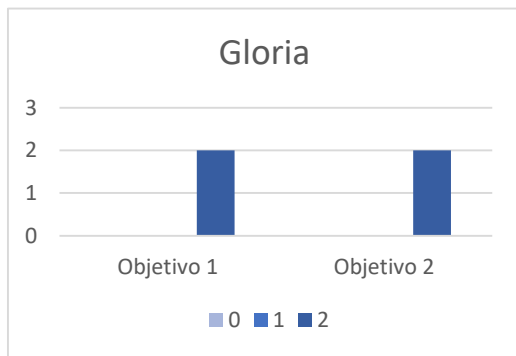


Figura 4.3.3. Gráfico individual de la alumna Gloria de la actividad 1 “Mi reflejo”.

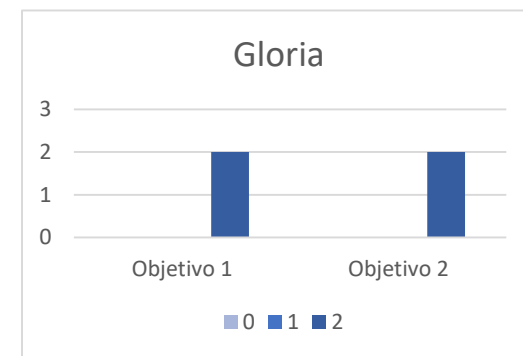


Figura 4.3.4. Gráfico individual de la alumna Gloria de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

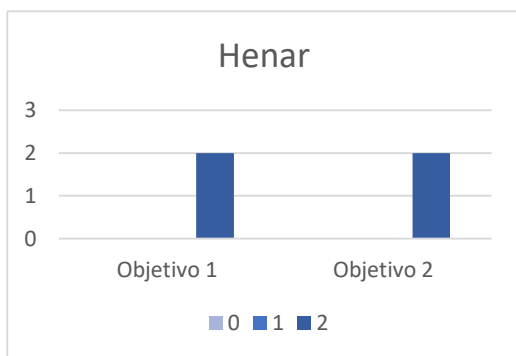


Figura 4.3.5. Gráfico individual de la alumna Henar de la actividad 1 “Mi reflejo”.

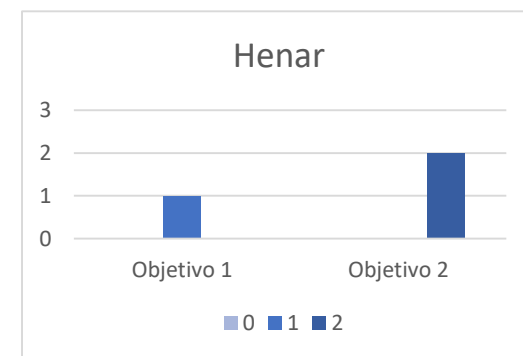


Figura 4.3.6. Gráfico individual de la alumna Henar de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

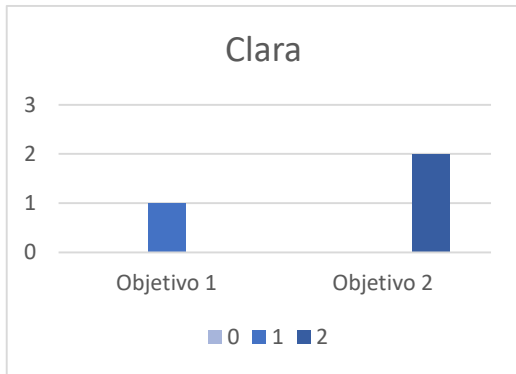


Figura 4.3.7. Gráfico individual de la alumna Clara de la actividad 1 “Mi reflejo”.

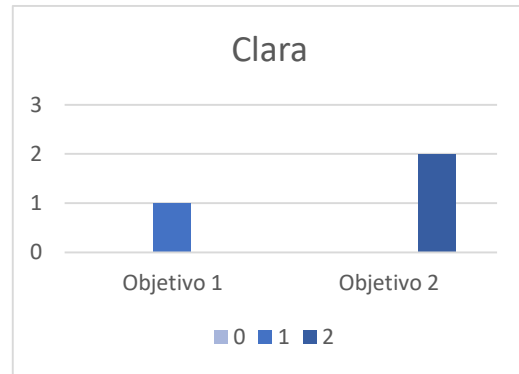


Figura 4.3.8. Gráfico individual de la alumna Clara de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

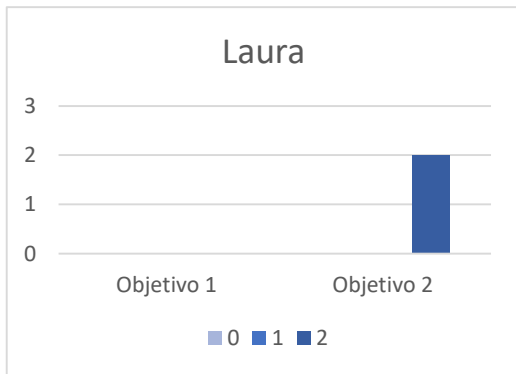


Figura 4.3.9. Gráfico individual de la alumna Laura de la actividad 1 “Mi reflejo”.

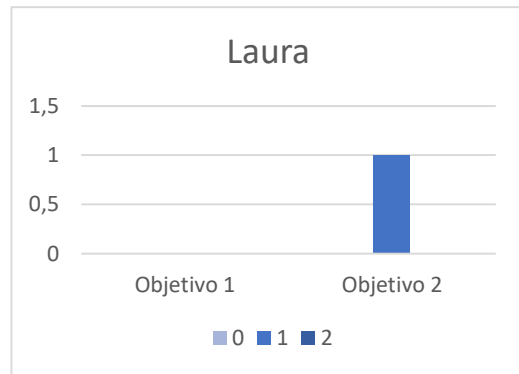


Figura 4.3.10. Gráfico individual de la alumna Laura de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

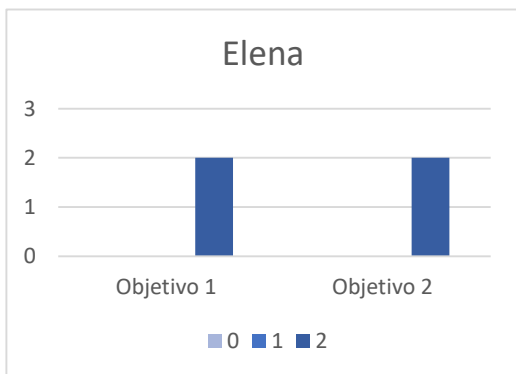


Figura 4.3.11. Gráfico individual de la alumna Elena de la actividad 1 “Mi reflejo”.

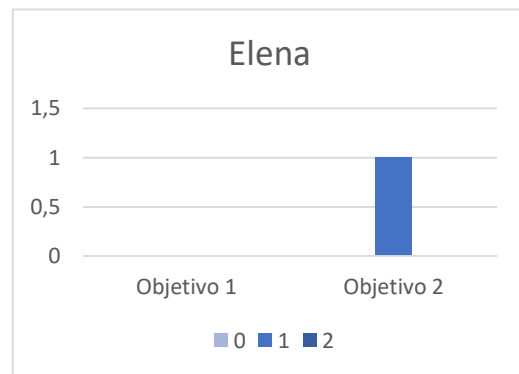


Figura 4.3.12. Gráfico individual de la alumna Elena de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

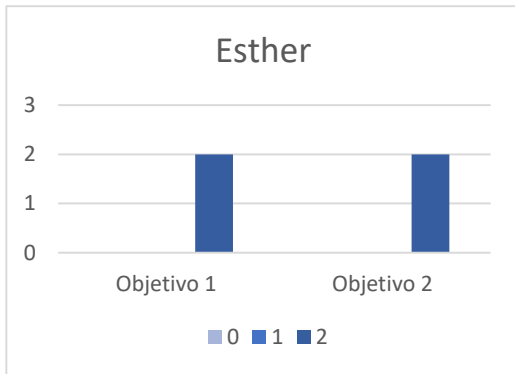


Figura 4.3.13. Gráfico individual de la alumna Esther de la actividad 1 “Mi reflejo”.

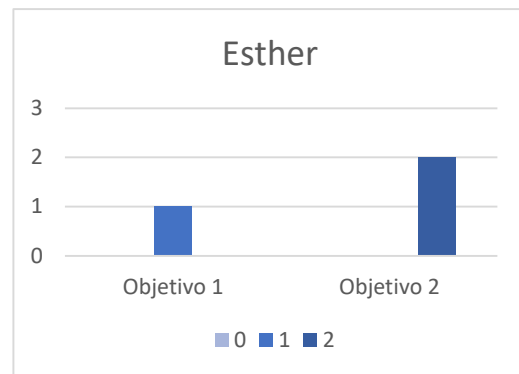


Figura 4.3.14. Gráfico individual de la alumna Laura de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

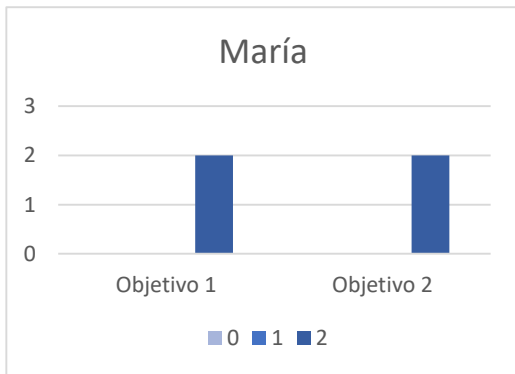


Figura 4.3.15. Gráfico individual de la alumna María de la actividad 1 “Mi reflejo”.

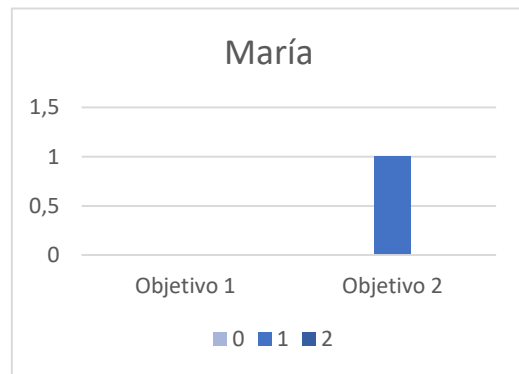


Figura 4.3.16. Gráfico individual de la alumna María de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

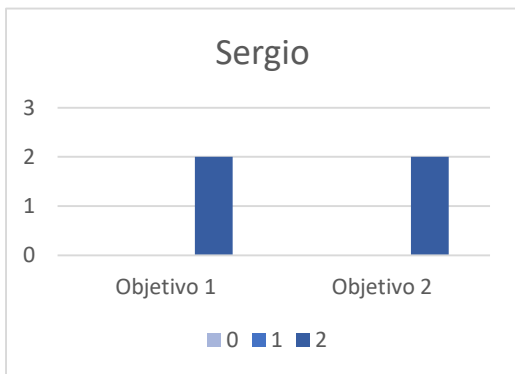


Figura 4.3.17. Gráfico individual del alumno Sergio de la actividad 1 “Mi reflejo”.

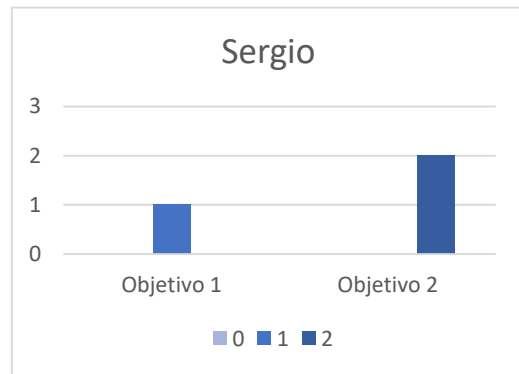


Figura 4.3.18. Gráfico individual del alumno Sergio de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

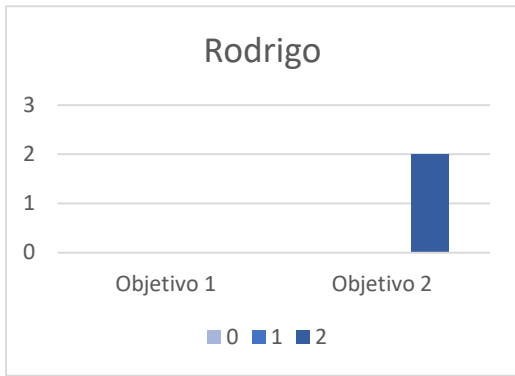


Figura 4.3.19. Gráfico individual del alumno Rodrigo de la actividad 1 “Mi reflejo”.

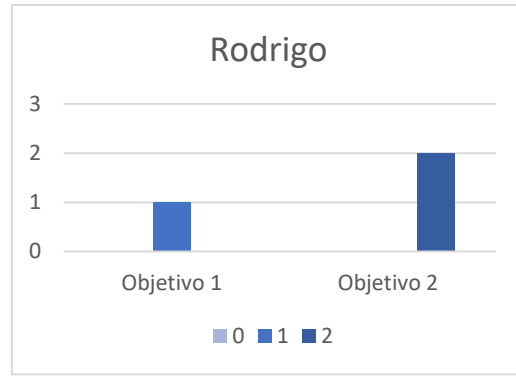


Figura 4.3.20. Gráfico individual del alumno Rodrigo de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

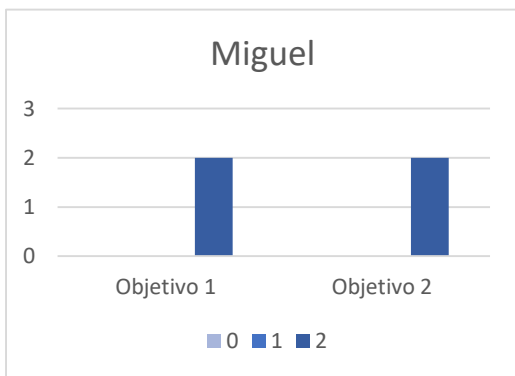


Figura 4.3.21. Gráfico individual del alumno Miguel de la actividad 1 “Mi reflejo”.

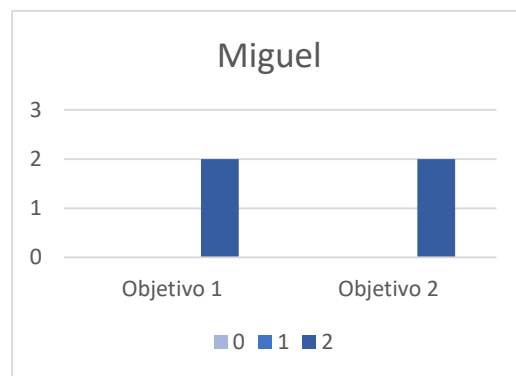


Figura 4.3.22. Gráfico individual del alumno Miguel de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

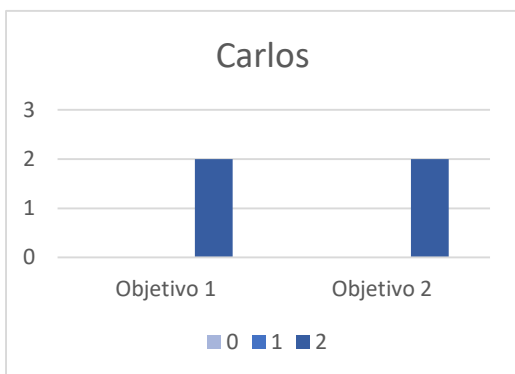


Figura 4.3.23. Gráfico individual del alumno Carlos de la actividad 1 “Mi reflejo”.

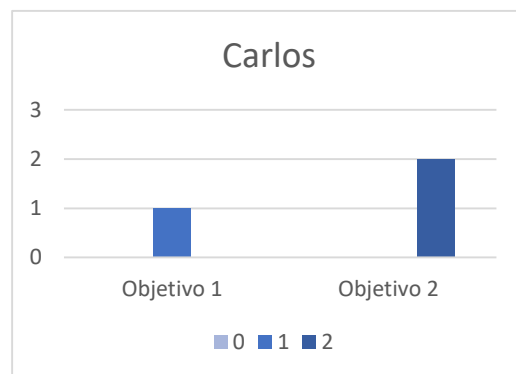


Figura 4.3.24. Gráfico individual del alumno Carlos de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

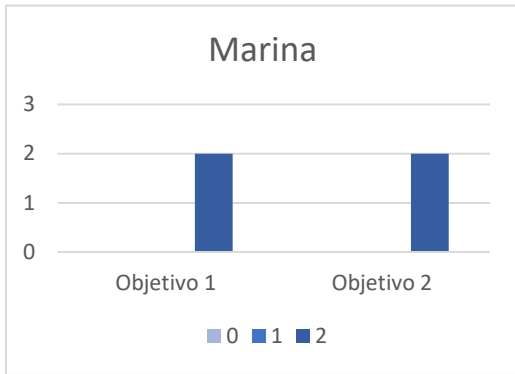


Figura 4.3.25. Gráfico individual de la alumna Marina de la actividad 1 “Mi reflejo”.

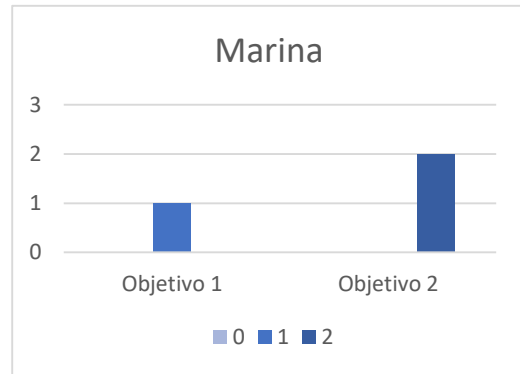


Figura 4.3.26. Gráfico individual de la alumna Marina de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

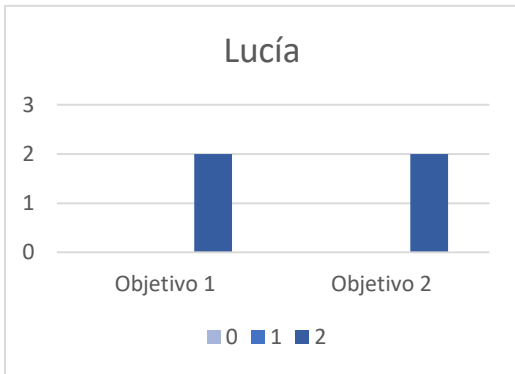


Figura 4.3.27. Gráfico individual de la alumna Lucía de la actividad 1 “Mi reflejo”.

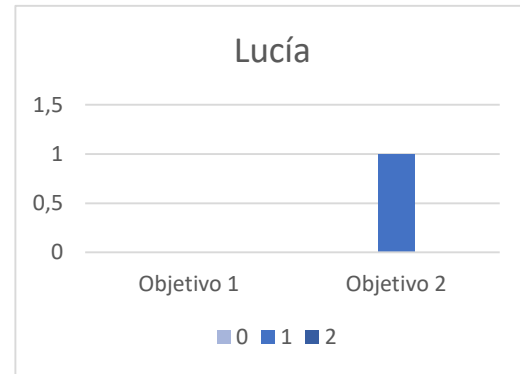


Figura 4.3.28. Gráfico individual de la alumna Lucía de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

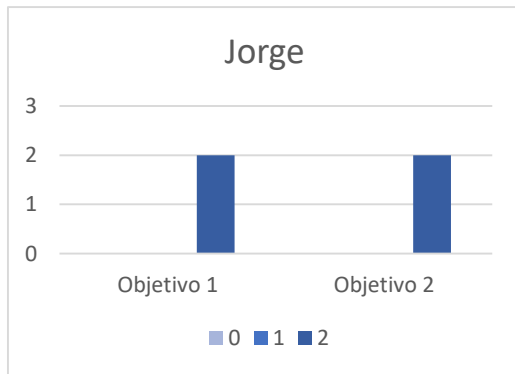


Figura 4.3.29. Gráfico individual del alumno Jorge de la actividad 1 “Mi reflejo”.

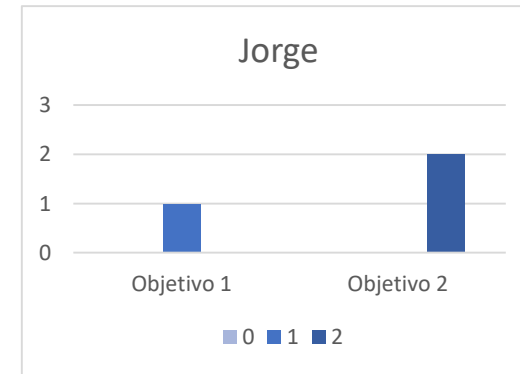


Figura 4.3.30. Gráfico individual del alumno Jorge de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

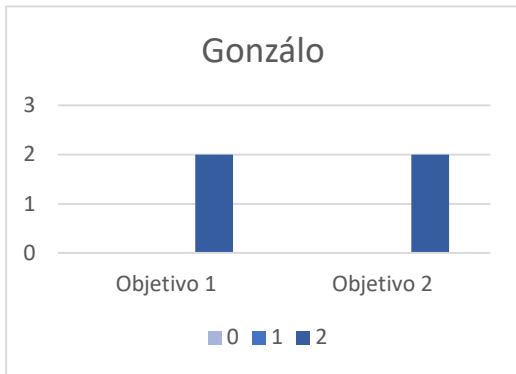


Figura 4.3.31. Gráfico individual del alumno Gonzálo de la actividad 1 “Mi reflejo”.

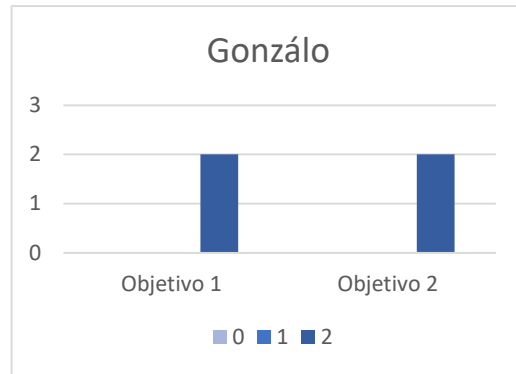


Figura 4.3.32. Gráfico individual del alumno Gonzálo de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

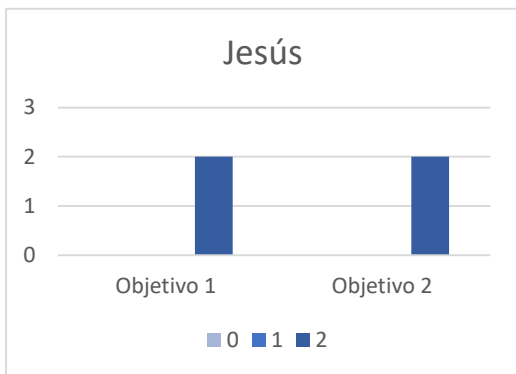


Figura 4.3.33. Gráfico individual del alumno Jesús de la actividad 1 “Mi reflejo”.

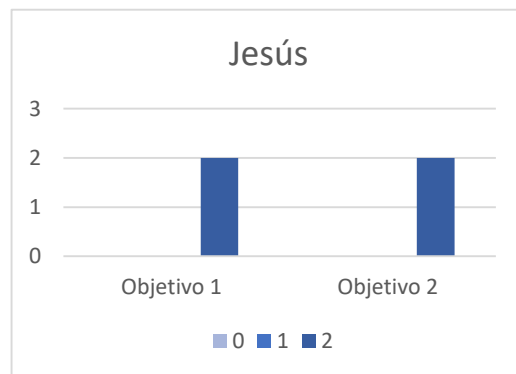


Figura 4.3.34. Gráfico individual del alumno Jesús de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

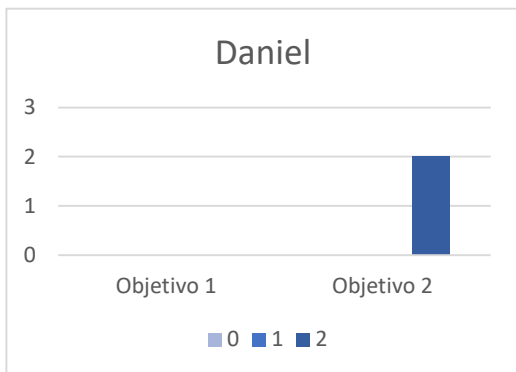


Figura 4.3.35. Gráfico individual del alumno Daniel de la actividad 1 “Mi reflejo”.

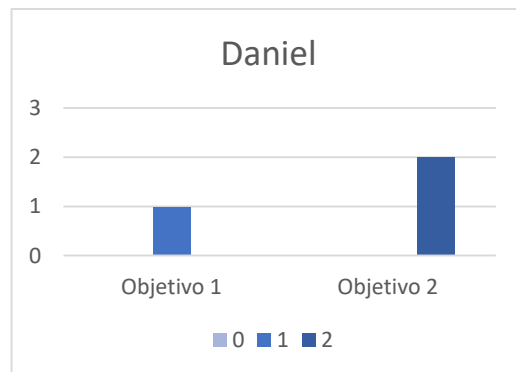


Figura 4.3.36. Gráfico individual del alumno Daniel de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.



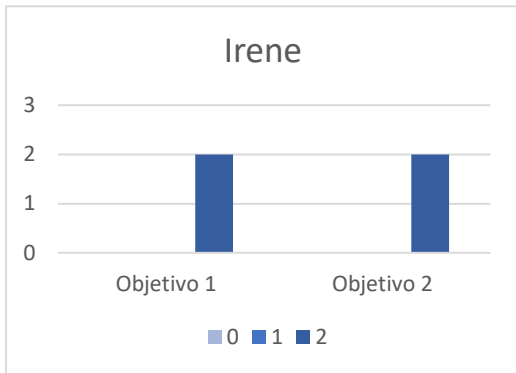


Figura 4.3.37. Gráfico individual de la alumna Irene de la actividad 1 “Mi reflejo”.

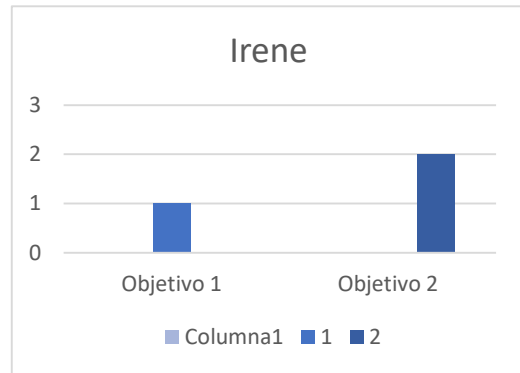


Figura 4.3.38. Gráfico individual de la alumna Irene de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

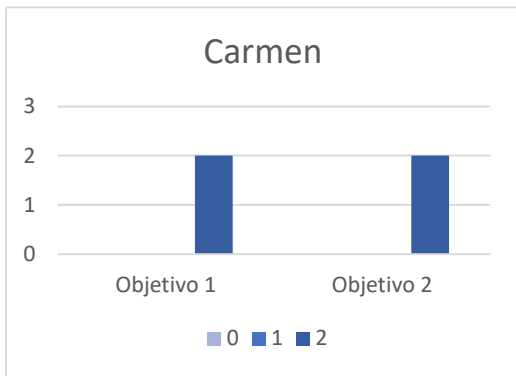


Figura 4.3.39. Gráfico individual de la alumna Carmen de la actividad 1 “Mi reflejo”.

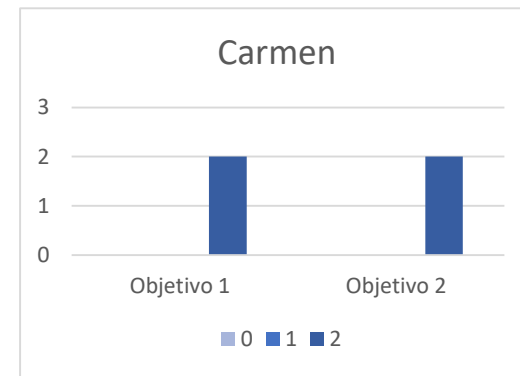


Figura 4.3.40. Gráfico individual de la alumna Carmen de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.

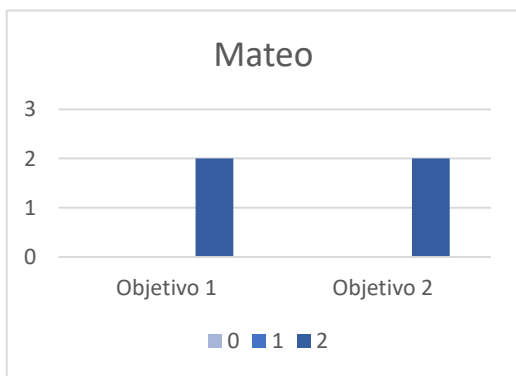


Figura 4.3.41. Gráfico individual del alumno Mateo de la actividad 1 “Mi reflejo”.

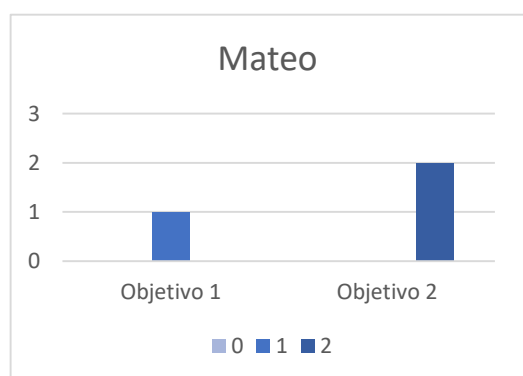


Figura 4.3.42. Gráfico individual del alumno Mateo de la actividad 2 “Qué voy a ser de mayor”.