



Facultad de Ciencias de la Educación

Trabajo de
fin de grado

Modalidad 1

“Trabajo de iniciación a la
investigación documental”

Tutora: María Adelina Guisande Couñago

La importancia de la
Inteligencia Emocional.
Propuestas de
intervención educativa
para Educación Infantil.

Autora: Lucía Meis Leiro

Julio 2015

La importancia de la Inteligencia Emocional. Propuestas de intervención educativa para Educación Infantil.

A importancia da Intelixencia Emocional. Propostas de intervención educativa para Educación Infantil.

The importance of Emotional Intelligence. Proposals for educational intervention for Preschool.

ÍNDICE

RESUMEN/RESUMO/ABSTRACT.....	1
INTRODUCCIÓN.....	3
PROCEDIMIENTO.....	5
BLOQUE 1: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	6
1. Emoción.....	6
1.1. Concepto de emoción.....	6
1.2. Estructura de las emociones.....	7
1.2.1. Emociones discretas.....	7
1.2.2. Emociones dimensionales.....	8
2. Inteligencia.....	8
2.1. Concepto de inteligencia.....	8
2.2. Estructura de la inteligencia.....	8
2.2.1. Enfoque psicométrico.....	8
2.2.2. Enfoque cognitivo.....	9
3. Constructo y Modelos de inteligencia emocional.....	10
3.1. Antecedentes de la inteligencia emocional.....	10
3.2. Surgimiento y divulgación de la inteligencia emocional.....	11
3.3. Modelos teóricos de inteligencia emocional.....	12
3.3.1. Modelos de Habilidad o de Capacidad Mental.....	12
3.3.1.1. Modelo original de Salovey y Mayer (1990).....	12
3.3.1.2. Modelo reformulado de Salovey, Mayer y Caruso (2000).....	13
3.3.2. Modelos Mixtos o de Rasgo.....	14
3.3.2.1. Modelo de Competencias Emocionales de Goleman (1995).....	14
3.3.2.2. Modelo de Competencia Socio-emocional de Bar-On (1997-2000).....	15
3.3.2.3. Modelo de Autoeficacia Emocional de Petrides y Furnham (2000).....	15
BLOQUE 2: LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	16
4. Justificación, importancia y necesidad de la educación emocional.....	17
5. Fundamentos teóricos de la educación emocional.....	19
6. Concepto de educación emocional.....	20
7. Objetivos de la educación emocional.....	21

8. Las competencias emocionales de la educación emocional.....	21
BLOQUE 3: PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y RECURSOS EDUCATIVOS SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	22
9. ¿Cómo desarrollar la inteligencia emocional en nuestro sistema educativo?.....	22
10. Programas de educación emocional en la etapa de Educación Infantil.....	25
CONCLUSIONES.....	28
REFERENCIAS DOCUMENTALES.....	30
ANEXOS.....	34
➤ ANEXO 1: FIGURA 1. CONCEPTO DE EMOCIÓN.....	35
➤ ANEXO 2: FIGURA 2. MODELO ORIGINAL DE IE DE SALOVEY Y MAYER (1990).....	36
➤ ANEXO 3: TABLA 1. REPRESENTACIÓN DEL MODELO DE LAS 4 RAMAS DE MAYER Y SALOVEY (1997) Y MAYER, SALOVEY Y CARUSO (2000).....	37
➤ ANEXO 4: TABLA 2. MODELO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DE GOLEMAN (1995).....	38
➤ ANEXO 5: TABLA 3. MODELO DE COMPETENCIA SOCIO-EMOCIONAL DE BAR-ON (1997-2000).....	39
➤ ANEXO 6: TABLA 4. DISPOSICIONES Y HABILIDADES DE IE RASGO (PETRIDES Y FURNHAM, 2000).....	40
➤ ANEXO 7: FIGURA 3. MODELO PENTAGONAL DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES.....	41
➤ ANEXO 8: TABLA 5. FORMAS DE INTERVENCIÓN PREVIAS A LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	42
➤ ANEXO 9: ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES CON ALUMNOS DE 4 Y 5 AÑOS DE EDAD.....	43
Anexo 9.1. Actividades Bloque I: Conciencia Emocional.....	43
Anexo 9.2. Actividades Bloque II: Regulación Emocional.....	45
Anexo 9.3. Actividades Bloque III: Autonomía Emocional.....	48
Anexo 9.4. Actividades Bloque IV: Habilidades de vida y bienestar.....	50
Anexo 9.5. Actividades Bloque V: Competencia Social.....	53

RESUMEN

Hace ya más de quince años que apareció el concepto de Inteligencia Emocional y aunque su importancia ha ido creciendo, en general, los aspectos emocionales todavía se encuentran bastante descuidados en el ámbito escolar, tanto en el ciclo de Educación Infantil como en posteriores etapas educativas. Por esta razón, el propósito de este trabajo es profundizar en la importancia que posee la Inteligencia Emocional, ya que ésta es un componente esencial del ser humano que tiene importantes repercusiones en su desarrollo. Para ello, dividiremos este informe en tres grandes bloques. En primer lugar, se presentará una fundamentación teórica en la que explicaremos a que hace referencia el concepto de inteligencia emocional, que teorías se pueden encontrar acerca del tema y que autores las sustentan. En segundo lugar, analizaremos la necesidad de trabajar la educación emocional en la etapa de Educación Infantil y, finalmente, expondremos diferentes programas de intervención educativa sobre la educación emocional y diversos recursos didácticos para llevar a cabo con alumnos de entre cuatro y cinco años de edad.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación emocional, competencia emocional, programas de educación emocional, Educación Infantil.

RESUMO

Fai xa máis de quince anos que apareceu o concepto de intelixencia emocional e aínda que a súa importancia foi crecendo, en xeral, os aspectos emocionais atópanse aínda bastante descoidados no ámbito escolar, tanto no ciclo de Educación Infantil como en posteriores etapas educativas. Por esta razón, o propósito deste traballo é profundar na importancia que posúe a intelixencia emocional, xa que esta é un compoñente esencial do ser humano que ten importantes repercusións no seu desenvolvemento. Para elo, dividiremos este informe en tres grandes bloques. En primeiro lugar, presentarase unha fundamentación teórica na que explicaremos a que fai referencia o concepto de intelixencia emocional, que teorías se poden atopar sobre o tema e que autores as sustentan. En segundo lugar, analizaremos a necesidade de traballar a educación emocional na etapa de Educación Infantil e, finalmente, exporemos diferentes programas de intervención educativa sobre a educación emocional e diversos recursos didácticos para levar a cabo con alumnos de entre catro e cinco anos de idade.

Palabras chave: intelixencia emocional, educación emocional, competencia emocional, programas de educación emocional, Educación Infantil.

ABSTRACT

More than fifteen year ago that appeared the concept of emotional intelligence and, although its importance has been growing in general, the emotional aspects still quite neglected in the schools, both in preschool and in subsequent educational stages. For this reason, the purpose of this work is go deep on the importance that own the emotional intelligence, as it is a essential component of human being that has important repercussions in his growth. For that, we divide this report into three sections, first be presented the theoretical evidence in that we explain which refers to the concept of emotional education, what theories we can found about this, and what authors that underpin. Secondly, we will analyze the need of work the emotional education in preschool. And finally, we will present different programs of educational intervention about emotional education and different teaching resources to carry out with students between four and five years old.

Keywords: emotional intelligence, emotional education, emotional competence, programs, preschool.

INTRODUCCIÓN

Las emociones tienen un papel fundamental en el desarrollo del ser humano, forman parte de nosotros y de nuestras vidas desde el mismo momento en el que nacemos y contribuyen a nuestro bienestar psicológico y éxito personal. Antes de que podamos explicar con palabras y conscientemente lo que sentimos, desde la cuna ya mostramos las emociones que nos embargan.

Así, la inteligencia emocional comprende capacidades básicas como la perfección y canalización de la propia emoción o la comprensión de los sentimientos de los demás. Tiene su propio dinamismo y actúa constantemente sobre nuestro comportamiento y personalidad. Estas capacidades básicas, que nos permiten tener confianza en nosotros mismos o saber disfrutar de la relación con otras personas, se van formando en los primeros años de vida. Por ello, el profundizar en los rasgos y en la construcción social de las emociones en los niños y en la importancia para su formación integral es fundamental para todos cuantos se ocupan de la Educación Infantil (Pérez, 1998).

Gracias a las investigaciones científicas hoy en día sabemos que una buena forma de reducir los futuros niveles de violencia, de aumentar los de altruismo, de incrementar el rendimiento académico o de prevenir problemas de salud pasa por la temprana puesta en práctica del aprendizaje emocional y social. Sin embargo, en las escuelas siempre se ha dado prioridad a los contenidos académicos de los más pequeños (cálculo, gramática...); aun existiendo estudios que demuestran que aprender a gestionar las emociones es de suma importancia.

Mi corta experiencia también me ha permitido comprobar que, efectivamente, los aspectos emocionales todavía no han cobrado la relevancia que se merecen en el ámbito educativo, aunque afortunadamente, poco a poco, estamos descubriendo la prioridad que deberíamos dar al aprendizaje emocional. Esta ha sido la principal razón por la que he decidido centrar mi Trabajo de Fin de Grado en esta temática, además del interés personal que previamente ya tenía.

Todo lo comentado deja patente, por tanto, la necesidad de educar urgentemente a los niños en inteligencia emocional, pues así lo reconoce también nuestra legislación, como veremos posteriormente en un apartado de este trabajo.

Por ello, el primer objetivo de este trabajo es llevar a cabo una revisión bibliográfica de aquellos estudios que hayan realizado una investigación sobre la inteligencia emocional y sobre el impacto que el desarrollo de ésta tiene en el ser humano. El segundo objetivo es conseguir acercarnos al constructo de inteligencia emocional, partiendo de un amplio marco teórico coherente que defienda su puesta en práctica en las escuelas, y en otros contextos, a través de los programas de educación emocional.

También pretendo con su realización mejorar mi formación en el tema de la inteligencia emocional, es decir, conocer sus bases y fundamentos, reflexionar sobre su importancia y aprender a desarrollarla con alumnos de Educación Infantil.

En relación a las competencias del grado a las que presta especial atención este trabajo, cabe mencionar que, a nivel general se trabajarán la G1¹, G2², G4³, G5⁴ y G11⁵, principalmente. Pero también se trabajarán competencias más específicas de las materias de Psicología del desarrollo 0-3 años y Psicología del desarrollo 3-6 años (concretamente la E.4⁶) y, por supuesto, de la asignatura de Educación Emocional (EC12⁷, EC13⁸, EC14⁹, EC15¹⁰, EC16¹¹ y EC17¹²).

Partiendo de los objetivos ya citados, el trabajo está estructurado en tres bloques, con el propósito de una mejor comprensión de las áreas planteadas de la temática en estudio. Así, el primer bloque tiene como finalidad conocer los conceptos de emoción e inteligencia, la definición formal de inteligencia emocional, sus antecedentes y sus modelos teóricos. En el segundo bloque explicaremos el concepto y los objetivos de la educación emocional, justificaremos su importancia, comentaremos los fundamentos que la sustentan y hablaremos de las competencias emocionales. Con el tercer y último bloque pretendemos proporcionar una serie de pautas sobre cómo puede trabajarse la educación emocional en las aulas, y más concretamente, en las de Educación Infantil.

¹ Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el período de 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.

² Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y evolutiva.

³ Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.

⁴ Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y respecto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

⁵ Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

⁶ Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas.

⁷ Conciencia emocional: desarrollar la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

⁸ Regulación emocional: desarrollar la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada tomando conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento y desarrollando estrategias de afrontamiento y autogeneración de las emociones positivas.

⁹ Autonomía emocional: desarrollar la capacidad de autogestión personal, autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como a autoeficacia emocional.

¹⁰ Competencia social: desarrollar la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas adquiriendo habilidades sociales, de respecto, actitudes pro-sociales, asertividad, y desarrollando la capacidad para una comunicación efectiva.

¹¹ Competencias para la vida y el bienestar: desarrollar la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables que permitan a los futuros docentes afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida en el aula así como las situaciones excepcionales que puedan surgir favoreciendo así el surgimiento de experiencias de satisfacción y bienestar personal y profesional.

¹² Competencia didáctica: ser capaz de diseñar un programa de educación emocional integrado en el currículo de Educación Infantil y desarrollar las destrezas y habilidades necesarias para su adecuada implementación.

Finalmente, enunciaremos las conclusiones obtenidas una vez realizado el informe y expresaremos una valoración personal de lo que ha supuesto la realización de este trabajo, tanto a nivel profesional como personal. Y presentaremos las referencias documentales utilizadas así como algunos anexos aclaratorios.

PROCEDIMIENTO

Para poder realizar el presente trabajo, hemos realizado una búsqueda bibliográfica dividida en tres fases (inicial, sistemática y manual), con la finalidad de obtener la mejor información posible a la hora de hacer la redacción del mismo.

En la *búsqueda inicial* hemos consultado el Catálogo IACOBUS de la Biblioteca de la Universidad de Santiago de Compostela, con el fin de localizar manuales de consulta sobre el tema a tratar para así tener una visión global del mismo. Para ello, hemos utilizado los siguientes descriptores: inteligencia emocional, educación emocional, emoción, inteligencia y competencia emocional.

Tras revisar los manuales hemos decidido estructurar el apartado de resultados en tres bloques: inteligencia emocional, educación emocional y programas de intervención educativa y recursos educativos sobre educación emocional en Educación Infantil.

Para profundizar en estos apartados, es necesario realizar una *búsqueda sistemática* de estudios científicos al respecto. Se trata de una búsqueda más específica para centrarnos en el tema de revisión. Para ello, se acudió a estas dos bases de datos: Dialnet y Google Académico.

Esta búsqueda la hemos realizado en dos partes. En primer lugar, buscamos documentos científicos sobre la inteligencia emocional y la educación emocional, haciendo uso de varios descriptores en cada base de datos para acotar lo máximo posible la búsqueda y así obtener resultados más satisfactorios. En segundo lugar, buscamos información sobre los programas de educación emocional, realizando el mismo procedimiento que antes.

En ambas búsquedas, los criterios de inclusión han sido: tener acceso a la investigación científica al respecto desde la plataforma virtual de la Universidad de Santiago de Compostela y estudios disponibles en texto completo. Finalmente sólo hemos incluido aquellos escritos en castellano y gallego y algunos en inglés y portugués. Y por otro lado, los criterios de exclusión han sido estudios realizados en contextos informales. Una vez finalizada esta búsqueda e identificadas las referencias relevantes, procedemos a la selección de las mismas; evaluando así si cumplían los criterios de inclusión y exclusión establecidos.

Finalmente, para completar esta búsqueda bibliográfica hacemos una *búsqueda manual* acudiendo nuevamente al Catálogo IACOBUS haciendo una búsqueda por autor y/o título del manual.

BLOQUE 1: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para comprender el concepto de inteligencia emocional (en adelante IE) es necesario comprender los términos que lo componen, inteligencia y emoción. Desde el siglo XVIII los psicólogos han reconocido que la mente está dividida en tres partes: cognición (o pensamiento), afecto (que incluye la emoción) y motivación (conación) (Mestre y Fernández Berrocal, 2007). En este sentido, emoción e inteligencia eran considerados constructos independientes y contrapuestos. Y no será hasta hace tan sólo unas décadas cuando surja la relación entre inteligencia y emoción.

El objetivo de este primer bloque es, por tanto, estudiar y comprender el constructo de IE, por lo que para ello es menester abordar previamente los términos de emoción e inteligencia. Así nos centraremos en analizar los precedentes del constructo, su definición formal y los diversos modelos que han ido surgiendo.

1. Emoción

1.1. Concepto de emoción

La noción de emoción surge ya en la época de la Grecia Clásica, sin embargo no es hasta el siglo XX cuando se incrementa el interés por éstas, adoptando un claro protagonismo en nuestra cultura; un nuevo papel cultural que relega importantes cambios en el ámbito psicológico, social, cultural y educativo (Zaccagnini, 2004).

La definición del concepto de emoción es ardua, debido a su multidimensionalidad, a la dificultad para acotar el concepto y al problema de formalizar una teoría integrada que considere todas las perspectivas de estudio. Aun así, sí existe un acuerdo en la comunidad científica de que las emociones son funciones cerebrales complejas que tienen tres componentes: el neurofisiológico (respuestas involuntarias), el comportamental o conductual (expresiones faciales) y el cognitivo (experiencia emocional subjetiva) (Bisquerra, 2009). Sobre cada uno de estos componentes se puede intervenir desde la educación emocional.

Antes de dar una definición es relevante acotar una serie de conceptos íntimamente relacionados con los fenómenos emocionales que usamos habitualmente, con la finalidad de aclarar el concepto de emoción: afecto (emoción muy leve), pasión (emoción intensa), reacción emocional (emoción puntual en un tiempo breve) y sentimiento (emoción más permanente) (Zaccagnini, 2008).

A continuación, para mostrar la evolución del concepto de emoción presentamos algunas de las definiciones más destacables hasta el momento.

Así, para Damasio (1994) una emoción es un fenómeno que afecta a la persona tanto positiva como negativamente. Goleman (1995) considera que la raíz etimológica de la palabra emoción proviene del latín “movere” que significa moverse, lo que viene diciendo que toda emoción implica una acción. Por su parte, Bisquerra lo define como *un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las*

emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Un mismo objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas (Bisquerra, 2000 citado en Bisquerra, 2009, p. 20) (Ver Figura 1, Anexo 1).

Francisco Mora (2012, p. 14) añade que una emoción es *una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos y el sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de conductas emocionales.*

Por último, en 1872 Darwin desarrolla la idea de que la evolución incidía tanto en las características expresivas como en las físicas, y según él, éstas tienen un significado funcional para el mecanismo que se estaba adaptando. Así, y ya para completar la definición de emoción, Reeve (1994) propone una clasificación de las funciones de las emociones. En primer lugar, la *función adaptativa*, que hace referencia a la conducta producida por la emoción y que facilita la adaptación del individuo a los cambios del entorno. En segundo lugar, la *función social* que se refiere a que las emociones facilitan la adaptación del individuo al entorno social. Dentro de esta función podemos encontrar la siguiente lista de subfunciones de las emociones: facilitar la comunicación de los estados afectivos, controlar la conducta de los demás, mejorar las relaciones interpersonales y promover la conducta prosocial (Carroll Izard, 1989 citado en Reeve, 1994). En tercer y último lugar, la *función motivacional*, que deja patente la importancia de las emociones como determinantes motivacionales de la conducta.

1.2. Estructura de las emociones

Muchos autores han estudiado la estructura de las emociones, es decir, cómo se organizan y cómo se pueden clasificar. A continuación, presentamos las dos grandes categorías con las que, finalmente, ha habido acuerdo (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003).

1.2.1. Emociones discretas

Algunos autores introducen dentro de este enfoque las emociones básicas y dentro de ellas se formulan dos subcategorías. Por un lado, las *emociones primarias universales*, que también han recibido otras denominaciones como discretas, elementales o puras. Son aquellas emociones primitivas que aparecen en los primeros momentos de nuestras vidas y entre ellas encontramos la sorpresa, el asco, el miedo, la tristeza, la ira y la alegría. Por otro lado, están las *emociones secundarias o complejas*, conocidas también como emociones derivadas, sociales, morales o autoconscientes. Éstas derivan de las primarias y no presentan rasgos faciales característicos, ni una tendencia particular a la acción. Son la culpa, la envidia, la vergüenza, los celos, el orgullo, la arrogancia, el bochorno y el azoramiento.

1.2.2. Emociones dimensionales

Dentro de esta categoría, podemos incluir las emociones positivas y las negativas. En esto coinciden muchos autores, los cuales consideran que las emociones están en un eje que va del placer al displacer, lo que supone asignar una valencia a las emociones dependiendo del lugar que ocupan en dicho eje. Por tanto, las *emociones positivas* son el resultado de una evaluación favorable manadas del logro de una meta y las *emociones negativas* son el resultado de una evaluación desfavorable respecto a los propios objetivos.

2. Inteligencia

2.1. Concepto de inteligencia

Definir el término inteligencia resulta, sin duda, muy complejo; pues ha adquirido tantos significados que su naturaleza ha quedado ofuscada (Anastasi, 1986 citado en Almeida, Guisande y Ferreira, 2008). Cabe señalar, además, que las investigaciones han demostrado que las diversas culturas tienen diferentes concepciones de inteligencia. Esto evidencia que todavía en la actualidad no existe un consenso, lo que nos lleva a usar este término sin cuestionarnos su significado real.

No obstante, existen numerosos esfuerzos conjuntos en estudiar lo que significa la inteligencia, como son: la consulta *El Diario de la Psicología de la Educación* (1921), la celebración del *Congreso de Pittsburgh* (Resnick, 1976) o el estudio de las definiciones hechas por Stenberg y Detterman (1986) (citado en Almeida, Guisande y Ferreira, 2008).

Pero ya en la época de la Grecia Clásica los pensadores trataron este tema, pues la inteligencia no es una preocupación actual, sino que hace más de un siglo que se está estudiando. Si atendemos a la etimología de la palabra, descubrimos que procede del término latino “*intus legere*” que significa “leer dentro”, lo que hace referencia a la capacidad de leer en el interior (González-Pienda, González, Núñez y Valle, 2002). Mientras Antunes (2000) atribuye su origen a la unión de dos palabras latinas: “*inter*” (entre) y “*legere*” (elegir o escoger), entendiendo la inteligencia como la mejor elección entre dos o más situaciones.

2.2. Estructura de la inteligencia

En la segunda mitad del siglo XIX con la aparición de la psicología experimental, es cuando se comienza con la cuantificación de las características humanas y se inician así las diversas teorías en el campo de la inteligencia.

2.2.1. Enfoque psicométrico

Las teorías enmarcadas en la perspectiva psicométrica se preocupan por el estudio y medición de las diferencias individuales entre sujetos y por las causas que las producen. Como autores más relevantes en esta línea encontramos a Spencer, Galton, Stern, Binet o Simon, que defienden la existencia de un único factor que explicaría la inteligencia por sí sola. También cabe mencionar a otros como Sperman, Thurstone, Guilford o Cattell, que

identifican varios factores independientes que intervienen según las características de la tarea a la que se enfrenta el individuo (González-Pienda, González, Núñez y Valle, 2002).

En primer lugar, Binet y Simon dan un paso importante en 1908 cuando crean el primer test de inteligencia cuyo objetivo era determinar la edad mental de los sujetos. Cabe señalar que la finalidad de este test era la discriminación y que fue una iniciativa que surgió en el ámbito de la educación. Unos años después, en 1912, Stern introduce el término de coeficiente intelectual (CI) muy presente aún en la actualidad (González-Pienda, González, Núñez y Valle, 2002). En segundo lugar, las aportaciones de Spearman y Thurstone reportaron más precisión en los instrumentos de medida y la identificación de un *factor g* (general) del que derivan unos factores específicos a los que denominan como “habilidades mentales primarias” (capacidad para el cálculo, memoria, etc.) (Bisquerra, 2009). En último lugar, cabe mencionar a Guilford, que elaboró diversos trabajos sobre la estructura de la inteligencia, los cuales posibilitaron el estudio de la creatividad y del pensamiento divergente. Este autor también creó un modelo tridimensional con forma de cubo en el que situaba las dimensiones de la inteligencia.

2.2.2. Enfoque cognitivo

El enfoque cognitivo se ocupa especialmente de los procesos cognitivos subyacentes a la conducta inteligente. Como autores más relevantes en esta línea encontramos a Stenberg y a Gardner.

La *teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg* pone énfasis en la importancia de las influencias socioculturales a la hora de especificar la naturaleza de la inteligencia. Según él hay tres tipos de inteligencia: analítica¹³, creativa¹⁴ y práctica¹⁵. Cada una de ellas podemos decir que forman tres subcategorías que se complementan y de ahí el nombre de la teoría (Belmonte, 2013).

Por otra parte, la *teoría de las Inteligencia Múltiples de Gardner* (1983, 1998, 2001) quien defiende que la inteligencia es multidimensional y no una capacidad unitaria. Gardner afirma que el término de inteligencia es muy amplio y por eso habla de hasta diez tipos de inteligencia: *lingüística-verbal* (capacidad de usar las palabras adecuadamente), *lógico-matemática* (capacidad para resolver problemas de lógica y matemáticas), *musical* (capacidad relacionada con las artes musicales), *espacial* (capacidad para percibir de manera idónea la información viso-espacial), *corporal-cinestésica* (capacidad de controlar y coordinar los movimientos del cuerpo y expresar sentimientos con él), *espiritual* (capacidad de examinar la naturaleza en todas sus facetas), *naturalista* (capacidad para reconocer correctamente la

¹³ Es la habilidad para adquirir y almacenar información, realizar planes y tomar decisiones.

¹⁴ Fundamentada en la experiencia, se trata de la habilidad para seleccionar, codificar, combinar y comparar información.

¹⁵ Se relaciona con la conducta adaptativa en el contexto inmediato del individuo, mediante dos procesos complementarios: la selección y el moldeamiento del ambiente.

naturaleza viviente), *existencial* (capacidad para situarse a sí mismo con respecto al cosmos), *interpersonal* (capacidad para ser empáticos con los demás) e *intrapersonal* (capacidad para entenderse a uno mismo). Estas dos últimas nos interesan particularmente, ya que tienen mucho que ver con la IE, pues, en cierta forma, la IE está formada por estas inteligencias.

Posteriormente, valoraremos la aportación de esta teoría en la creación del constructo de IE.

3. Constructo y Modelos de inteligencia emocional

Hasta el momento hemos analizado los conceptos de emoción e inteligencia, como elementos esenciales a la hora de entender el constructo de IE. En este nuevo apartado nos centraremos en analizar sus precedentes, presentando a autores y teorías que han contribuido a la creación del mismo; abordaremos la creación y aparición del concepto de IE y, finalmente, analizaremos las diferentes conceptualizaciones de la IE atendiendo a sus principales modelos.

3.1. Antecedentes de la inteligencia emocional

Los primeros precedentes de la IE los encontramos en un período en el que inteligencia y emoción eran constructos totalmente independientes y pertenecían a campos de estudio contrapuestos. Psicólogos clásicos como Binet y Simon (1908, citado en Belmonte, 2013) plantearon que había dos tipos de inteligencia: la *ideativa* y la *instintiva*, dejando patente el uso de los sentimientos.

Otro antecedente a considerar es el concepto de inteligencia social de Thorndike (1920), que define la IE como *la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas* (p. 228, citado en Mestre y Fenández-Berrocal, 2007, p. 48).

Por otra parte, Wechsler destaca por la creación de las escalas de inteligencia y porque indica la importancia de los elementos no intelectuales de la misma, los cuales pueden facilitar o dificultar el comportamiento inteligente (ej. curiosidad, persistencia, impulsividad, etc.) (Belmonte, 2013).

El primer uso del término de IE, por tanto, se le atribuye a Barbara Leuner en 1966, aunque esta autora no especifica claramente a que se refiere con él (Mestre y Fenández-Berrocal, 2007).

Posteriormente, empiezan a aparecer las primeras investigaciones con la idea de vincular la inteligencia y la emoción. Entre estos científicos cumple mencionar de nuevo a Sternberg, que apuesta por un nuevo modelo multidimensional que rechaza la conceptualización unitaria de la inteligencia y abre camino a la IE.

Pero el principal antecesor del constructo de IE es Howard Gardner con su teoría de las Inteligencia Múltiples. Gardner nos aporta una nueva perspectiva en la forma de entender y estudiar la inteligencia, más práctica y contextualizada. Y a través su sátira *Estructuras de la*

mente, quiere descubrir aquellas habilidades del ser humano que no tienen mucho que ver con la lingüística y la matemática en la que se centraba la investigación tradicional y que actualmente determinan a personas diferentes que adoptan roles variados en la vida profesional (Baena, 2005).

En lo que se refiere a su contribución en el constructo de IE, consideramos de vital importancia dos inteligencias ya citadas anteriormente: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal.

Así Gardner se refiere a la inteligencia interpersonal de la siguiente manera: *se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, incluso cuando han sido ocultadas* (Gardner, 1993, p. 23).

Y la inteligencia intrapersonal la define como: *el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta* (Gardner, 1993, p. 25).

3.2. Surgimiento y divulgación de la inteligencia emocional

Esta nueva visión multidimensional de la inteligencia junto con la idea de que la emoción puede ser entendida como una respuesta organizada que facilita de forma adaptativa la actividad cognitiva, en contradicción a lo que defendía la tradición filosófica que consideraba la emoción como una respuesta desorganizada que desemboca en la falta de ajuste cognitivo, abre un nuevo mundo en el que surge el constructo de IE.

Se considera, entonces, que el primer constructo de IE aparece en 1990, con la publicación de dos trabajos; el primero de Mayer, DiPaolo y Salovey y el segundo de Salovey y Mayer. En este último fue donde los autores introdujeron y desarrollaron teóricamente el concepto de IE, definiéndolo como: *un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno* (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

Más tarde, esta definición fue modificada destacando más los aspectos cognitivos, por lo que la IE se entendió como: *la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual* (Mayer y Salovey, 1997, p. 4 citado en Belmonte, 2013, p. 65).

No obstante, fue Daniel Goleman, con la publicación de su libro *Emotional Intelligence* en 1995, quien popularizó el concepto de IE. A esto se le une el debate iniciado un año antes en Estados Unidos con la publicación del trabajo *The Bell Curve* de Richard Herrnstein y Charles Murray, que abordan el tema de la inteligencia y su valor en la sociedad actual, y la declaración *Mainstream Science on Intelligence* (Belmonte, 2013).

Sin embargo, la rápida publicitación del constructo de IE trae consigo ventajas e inconvenientes. Por un lado, la aparición del libro de Goleman logra suscitar el interés por la IE y evitar que el constructo se olvide, pero, por otro lado, el interés popular provoca que aparezcan numerosas publicaciones que usan el concepto de IE y que verdaderamente ofrecen los tradicionales contenidos sobre asertividad o habilidades sociales, entre otros. Así el concepto de IE se deformó, pues las nuevas publicaciones se alejaban bastante del modelo original de Salovey y Mayer, como veremos a continuación.

3.3. Modelos teóricos de la inteligencia emocional

A partir de la definición inicial del constructo de IE han surgido diversos modelos que enfocan dicho constructo atendiendo a distintos factores. Actualmente podemos distinguir dos modelos: el *Modelo de Habilidad o de Capacidad Mental* expuesto por Salovey y Mayer y posteriormente reformulado con la colaboración de Caruso en 1997 y los *Modelos Mixtos o de Rasgo*, en los que abordaremos el Modelo de Competencias Emocionales de Goleman (1995), el Modelo de Competencia-socioemocional de Bar-On (1997) y el Modelo de Autoeficacia Emocional de Petrides y Furnham (2000).

3.3.1. Modelos de Habilidad o de Capacidad Mental

Estos modelos se centran en conceptualizar la IE como una habilidad para procesar la información afectiva. En este apartado analizaremos, por tanto, los modelos de Salovey y Mayer (el original y el reformulado con la colaboración de Caruso) (Belmonte, 2013).

3.3.1.1. Modelo original de Salovey y Mayer (1990)

En el año 1990, Salovey y Mayer elaboran el primer modelo de IE que integra las concepciones de la inteligencia como capacidad de razonamiento abstracto y de la emoción como señales universales que transmiten significados regulares y discernibles sobre las relaciones. Explican que los sujetos varían en su habilidad para procesar la información de naturaleza emocional y relacionan el proceso emocional con un campo más amplio como es el de la cognición (Salovey y Mayer, 1990).

Así, encontramos en este primer modelo tres procesos mentales implicados en la información emocional: la utilización de la emoción, la regulación de la emoción y la valoración y expresión de la emoción (Salovey y Mayer, 1990).

Para poder evaluar este constructo, los autores propusieron dos aproximaciones empíricas. La primera de ellas corresponde a las medidas de habilidad, que valoran la capacidad del sujeto para utilizar la IE. La segunda hace referencia a las medidas de auto-

informe como medidas subordinadas relacionadas con las habilidades emocionales. Dentro de esta línea se diseñó la *Escala de Rasgo de Estado de Ánimo* (TMMS: Trait-Meta Mood Scale) (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007).

Pero según Belmonte (2013) el modelo expuesto suscitó numerosas críticas, pues se ha cuestionado la falta de precisión y nitidez de los conceptos empleados y se ha aducido la idoneidad del empleo libre de constructos pertenecientes a otros campos (motivación, personalidad, etc.) que cuestionan si la IE es un nuevo tipo de inteligencia. Para clarificar este modelo véase la Figura 2, Anexo 2.

3.3.1.2. Modelo reformulado de Salovey, Mayer y Caruso (2000)

Teniendo en cuenta las críticas realizadas al planteamiento original, Salovey y Mayer muestran en 1997 una versión revisada de su modelo de IE. Éste restringe el enfoque sólo a la habilidad mental, eliminando los rasgos de personalidad referidos a factores sociales y emocionales que se encontraban incluidos implícitamente en el modelo inicial (Belmonte, 2013).

Así los autores redefinen el concepto de IE *como la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa, y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros* (Mayer, Salovey y Caruso, 2002).

Según este modelo, la IE está compuesta, por tanto, por dos áreas que se subdividen en cuatro ramas establecidas jerárquicamente (Sánchez, 2006).

La primera es el *área experiencial*, y está formada por la habilidad de percibir, responder y manipular las emociones. Se divide en las siguientes ramas:

- Percepción emocional: habilidad para reconocer de forma consciente nuestras emociones y las de los otros, de expresarlas a los demás de forma adecuada y ser capaces de darles una etiqueta verbal. Esta rama también incluye la habilidad para distinguir las expresiones de honestidad y deshonestidad.
- Facilitación emocional del pensamiento: habilidad para distinguir las diferentes emociones que sentimos, identificar aquello que influye en su proceso de pensamiento y generar sentimientos que lo faciliten.

La segunda es el *área estratégica*, que hace referencia a la habilidad para comprender y manejar las emociones y engloba las dos ramas restantes.

- Comprensión emocional: habilidad para comprender emociones complejas (por ejemplo, sentir dos emociones simultáneamente) así como integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y considerar la complejidad de los cambios emocionales.

- Regulación emocional: habilidad para dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas, así como para evocarlas o no, dependiendo de su utilidad en una situación dada.

Estas habilidades están enlazadas de forma que para que una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) (Véase Tabla 1, Anexo 3).

Así, con esta estructura se demuestra la existencia de una nueva inteligencia distinta a las demás que deja patente una nueva perspectiva cognitiva a cerca de la persona, y en la que las habilidades no son innatas sino que se adquieren a través de la experiencia y la interacción social.

Por último, estos tres autores crearon el MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test) cuyo objetivo es evaluar las cuatro ramas o habilidades de la IE de las que se compone este modelo formado por 141 ítems que se dividen en ocho tareas (Pérez-González, Petrides y Furrman, 2007).

3.3.2. Modelos Mixtos o de Rasgo

Los Modelos Mixtos o de Rasgo combinan dimensiones de la personalidad como el optimismo y la capacidad de automotivación con habilidades emocionales. Estos modelos son los que más se han extendido en nuestro país en los contextos educativos a partir del éxito editorial de la obra de Goleman (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

3.3.2.1. Modelo de Competencias Emocionales de Goleman (1995)

Este modelo tiene sus orígenes en el propuesto por Salovey y Mayer (1990), pero a diferencia de ellos, Goleman tiene otra visión de lo que es la IE, afirmando que en ésta se combinan habilidades cognitivas y otros rasgos psicológicos y de personalidad. Así Goleman define la IE *como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones* (1995, p. 3).

El Modelo de las Competencias Emocionales comprende, como bien su nombre indica, dos competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás (Véase Tabla 2, Anexo 4).

Por un lado, las *competencias personales*, incluyen dos dimensiones: el *autoconocimiento*, que es la pieza clave de la IE y que supone tener conciencia de las propias emociones y reconocer un sentimiento en el momento en el que ocurre. Y el *automanejo*, que es la habilidad para manejar los propios sentimientos con el objetivo de que se expresen de forma apropiada. Esta última dimensión es fundamental en las relaciones interpersonales (Bisquerra, 2009).

Por otro lado, las *competencias sociales*, contienen otras dos dimensiones: *la conciencia social*, que se exterioriza en la empatía y el *manejo de las relaciones personales*, que se

reduce a las habilidades sociales que nos permiten ser precisos e interactuar adecuadamente con las emociones de los demás (Franco, 2008).

Finalmente, según Goleman (1995, citado en Belmonte, 2013) estas competencias no son innatas sino aprendidas. Las considera, pues, independientes (cada una tiene contribuciones únicas en el rendimiento en el trabajo), interdependientes (diferentes habilidades están relacionadas entre sí), jerárquicas (unas se basan en otras), necesarias pero no suficientes (tener competencias no supone tener habilidades asociadas), y genéricas (pueden aplicarse a cualquier trabajo) (Franco, 2008).

3.3.2.2. Modelo de Competencia socio-emocional de Bar-On (1997-2000)

Bar-On diseña en 1997 un modelo orientado a valorar las competencias socioemocionales relacionadas con el éxito académico y social. Para ello, se basa en diversas teorías entre las que se encuentra, por supuesto, la teoría cognitiva de Salovey y Mayer (1990).

Bar-On propone una concepción de la IE multifactorial y la relaciona más con el potencial de realización que con la realización en sí misma. Por tanto, en su modelo define la IE como *un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que determinan la capacidad de alcanzar el éxito al afrontar las demandas y las presiones del ambiente...* (Bar-On, 1997, p. 15).

Este autor identifica, por tanto, cinco factores substanciales de orden superior que son los siguientes: factor intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general (Franco, 2008). Estos cinco factores están a su vez divididos en quince habilidades, incluyendo aspectos pertenecientes tanto a modelos de otros autores como a otros novedosos que consideraba imprescindibles para lograr el éxito en la vida en el enfrentamiento a las demandas del ambiente (Belmonte, 2013). Estos factores junto con sus habilidades se resumen en la Tabla 3, Anexo 5.

Por último, Bar-On construye el *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i, 1997), el cual tenía como objetivo ofertar una herramienta congruente con su modelo. El EQ-i es, por tanto, un inventario amplio que abarca múltiples competencias emocionales y sociales, proporcionando no sólo una estimación del nivel de IE, sino también un perfil social y afectivo (Bar-On, 2000 citado en Belmonte, 2013). Actualmente, este Cuestionario de Cociente Emocional (traducción en español) es conocido por ser una de las medidas de IE rasgo más ampliamente utilizadas en la literatura, y más concretamente, en el contexto escolar.

3.3.2.3. Modelo de Autoeficacia Emocional de Petrides y Furnham (2000)

Petrides y Furnham (2000) realizaron diversos estudios sobre la investigación de la IE. Su finalidad era esclarecer la indeterminada situación del constructo de IE, a causa de los resultados contradictorios en la medición a partir de diversos instrumentos derivados de cada uno de los modelos.

Estos autores se percataron de que existían contradicciones en la forma en la que se mide el constructo de IE, pues éste había sido medido utilizando métodos contrapuestos: los autoinformes (parecidos a los cuestionarios de personalidad) frente a las pruebas de rendimiento máximo (similares a las pruebas de capacidad cognoscitiva). Así, los primeros conllevan la operacionalización de la IE como un rasgo, mientras que los segundos nos llevan a operacionalizarla como capacidad cognoscitiva.

De esta manera, partiendo de sus investigaciones, Petrides y Furnham presentan dos constructos distintos: la *IE rasgo* (o autoeficacia emocional) y la *IE capacidad* (o capacidad cognitivo-emocional). En ambos constructos se establecen quince disposiciones y habilidades autopercebidas que forman el constructo de IE (Véase Tabla 4, Anexo 6) (Belmonte, 2013).

Así, la diferencia entre estos dos tipos de IE se debe al método de medida utilizado para medir el constructo y no a las dimensiones que comprenden diferentes modelos teóricos (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007).

Finalmente, estos autores, al igual que otros modelos, elaboran una medida de autoeficacia que se centra principalmente en la IE rasgo; el TEIQue (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*). Éste comprende cuatro dimensiones relacionadas con las subescalas y 141 ítems en escala de tipo Likert de siete puntos (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007).

BLOQUE 2: LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional es una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años que da respuesta a las necesidades sociales que no quedan atendidas satisfactoriamente en las materias académicas ordinarias (Bisquerra, 2009).

No pretendemos aquí exponer la evolución del concepto de educación, pero sí es interesante recordar que a lo largo del siglo XX la educación ha pasado de centrarse sólo en la instrucción cognitiva (adquisición de conocimientos en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales, educación física, arte, etc.) a ver la relevancia de trabajar muchos aspectos relacionados con la IE y con las competencias emocionales que hasta ese momento habían estado ausentes en la práctica educativa (Bisquerra, 2009).

Las características socio-económicas del siglo XXI han sido, por tanto, las que han obligado a las organizaciones a compartir en el proceso educativo el desarrollo intelectual con otros aspectos de la persona como su desarrollo emocional o el desarrollo de sus valores (Ibarrola, 2003).

Según Bisquerra y Pérez (2012) la educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, cuya finalidad es minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, agresividad, impulsividad, depresión, etc.) o prevenir que acontezcan estas situaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, la finalidad de este segundo bloque es aportar argumentos sobre la necesidad e importancia de la educación emocional, de tal manera que quede totalmente justificada su puesta en práctica.

4. Justificación, importancia y necesidad de la educación emocional

El objetivo principal de la educación es favorecer el desarrollo integral del niño, contemplando todas sus dimensiones, entre las que se encuentra la emocional. Esto se traduce, por tanto, en la necesidad de promover y estimular en el alumnado la IE.

Este cometido tiene como objetivo, entonces, la introducción de la educación emocional en las aulas, pues nuestra legislación educativa ya recoge diversos aspectos relacionados con esto.

Así, la Constitución Española recoge en su artículo 27.2 “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

También la nueva ley de educación, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y en relación con lo ya expuesto por la anterior, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación (LOE), se reconoce la relevancia de la educación emocional en las distintas etapas educativas, entre las que se encuentra la etapa de Educación Infantil. Concretamente en el Artículo 13.3 expone “En ambos ciclos de la Educación Infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo... a las pautas elementales de convivencia y relación social...”.

Ésta es una clara muestra de que la educación emocional ha ido cobrando importancia en nuestro sistema educativo, pero éstas no son las únicas razones que evidencian la necesidad de trabajar la educación emocional, pues como expone Bisquerra (2000) son muchos y muy diversos los argumentos que justifican la necesidad de la puesta en práctica de la educación emocional. Entre otros destacan los siguientes:

- *Desde la finalidad de la educación:* cuyo objetivo es el desarrollo pleno de la personalidad integral de los alumnos, lo que supone combinar el desarrollo cognitivo con el emocional.
- *Desde el proceso educativo:* la educación es un proceso que se caracteriza por las relaciones interpersonales, las cuales conllevan fenómenos emocionales. De ahí la necesidad de prestar atención a las múltiples influencias que las emociones tienen en el proceso educativo.
- *Desde el autoconocimiento:* conocerse a uno mismo es uno de los objetivos del ser humano y que está presente en la educación.
- *Desde la orientación profesional:* el desempleo puede provocar una disminución de la autoestima, estados depresivos, etc. La educación emocional permite abordar esta problemática y “preparar a los sujetos para la vida”.

- *Desde el fracaso escolar:* existen unos índices muy elevados de fracaso escolar que provocan en el alumnado estados emocionales negativos como la apatía, la depresión e incluso, cada vez más, intentos de suicidio. Es fundamental, por tanto, desarrollar las competencias emocionales para así ayudar a superar situaciones como éstas con éxito.
- *Desde las relaciones sociales:* las relaciones sociales son una fuente de conflictos en todos los ámbitos de la vida de las personas; los cuales pueden incluso llegar a provocar respuestas violentas incontroladas.
- *Desde la salud emocional:* las personas están continuamente recibiendo estímulos que ocasionan tensión emocional. Esta tensión provoca estrés, depresión, irritabilidad, etc. lo que hace que cada vez sean más los sujetos que toman fármacos antidepresivos y, de hecho, la venta de estos medicamentos se ha triplicado en diez años. Estas cifras indican claramente que la sociedad actual sufre importantes problemas emocionales, que deben ser tratados preventivamente desde la educación emocional.
- *Desde la teoría de las Inteligencias Múltiples:* esta teoría supone un reto para la educación, ya que a partir de su aparición han empezado a tener cabida aspectos educativos olvidados hasta ese momento. Entre ellos, los emocionales.
- *Desde la inteligencia emocional:* la obra de Daniel Goleman en 1995 ha despertado un gran interés social por estos temas, lo que evidencia una necesidad desatendida.
- *Desde el analfabetismo emocional:* aunque tecnológicamente hemos avanzado mucho durante todo el siglo XX, en lo que a las emociones respecta estamos todavía bastante atrofiados, y una muestra de ello es la todavía existencia de conflictos, violencia, depresión, etc.
- *Desde la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación:* el haber entrado en la sociedad de la información y la comunicación ha puesto en peligro las relaciones interpersonales, lo que provoca un aislamiento físico y emocional del individuo. Para sustituir las relaciones de afecto las personas tendemos a utilizar la radio, la televisión, etc. Todo ello hace latente la necesidad de educar emocionalmente.
- *Desde el nuevo rol del profesor:* es evidente que el rol tradicional del maestro está cambiando. Este nuevo rol es fruto de las modificaciones que está sufriendo la sociedad, pues el papel del docente ya no es sólo el de transmitir conocimientos, sino que ahora también tiene que proporcionar apoyo emocional a sus discentes, o como diría Goleman, prestar atención a la alfabetización emocional de sus alumnos (Ibarrola, 2003).

En resumen, la mayoría de los problemas sociales y personales son una clara manifestación del analfabetismo emocional. La educación emocional nos permitirá, por tanto, desarrollar las competencias emocionales, lo que afectará positivamente en múltiples aspectos de la vida de las personas (Bisquerra y Pérez, 2012).

5. Fundamentos teóricos de la educación emocional

Para fundamentar la educación emocional se recurre a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas a través de la educación formal y de los servicios sociales (Bisquerra et al., 2010). La educación emocional recoge las aportaciones de la Pedagogía y de la Psicología, integrándolas en una unidad de acción fundamentada (Álvarez, 2001). A continuación, se comentan algunos de los fundamentos teóricos más relevantes de la educación emocional.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), con sus diversas ramificaciones (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva, etc.), se proponen una educación para la vida, donde la afectividad tiene un papel fundamental. Estos movimientos son representados por insignes teóricos que han apreciado la dimensión afectiva del alumnado. Entre ellos cabe mencionar a Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori o Rogers, entre otros. Algunos movimientos recientes de innovación educativa como la educación psicológica, la educación para la carrera, la educación moral, las habilidades sociales, el aprender a pensar, la educación para la salud, la orientación para la prevención y el desarrollo humano, etc. tienen una gran influencia en la educación emocional (Bisquerra, 2003).

El *counseling* y la psicoterapia¹⁶, las teorías de las emociones y las teorías de la IE son los principales aportes de la psicología a la educación emocional. Con respecto a las últimas cumple recalcar la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, por lo que se refiere a la inteligencia interpersonal y la intrapersonal; y la teoría triárquica de Sternberg, que amplía las inteligencias múltiples con los conceptos de inteligencia analítica, inteligencia creativa e inteligencia práctica. Mención aparte requiere el concepto de IE de Salovey y Mayer, difundido por Daniel Goleman en 1995. Este nuevo término es un referente esencial y de primer orden por lo que respecta a la educación emocional. Además ha tenido muchos asiduos en psicología y educación, hasta llegar a construir una *Zeitgeist* (educación emocional en un marco de revolución emocional en los años 90) (Bisquerra, 2009).

También las recientes aportaciones de la neurociencia, difundidas por autores como Damasio (1996 citado en Bisquerra, 2009) y LeDoux (1999 citado en Bisquerra, 2009) han permitido, sin duda, conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones. Por un lado,

¹⁶ Están considerados como terapia emocional, ya que se centran en problemas emocionales como la ansiedad, el estrés, la depresión, las fobias, etc.

tal y como explica Zaccagnini (2004), Damasio confirmó que las lesiones en algunas áreas del lóbulo prefrontal, donde se sitúan las funciones ejecutivas en las que se produce un estado emocional, provocan comportamientos totalmente desadaptados. Por otro lado, LeDoux destaca por ser el primer neurocientífico en descubrir la importancia que tiene la amígdala en el cerebro emocional, identificando por una parte, el poder del cerebro emocional sobre el cerebro racional y la capacidad del primero para acomodar y anular completamente al segundo en ciertas situaciones y, además, se determina como central el descubrimiento de una pequeña estructura neuronal que comunica directamente el tálamo (encargado de distribuir los mensajes recibidos a las otras regiones de procesamiento cerebral) con la amígdala (Baena, 2005). Esta vía secundaria y más corta, que constituye un atajo, permite que la amígdala reciba algunas señales directas de los sentidos y dispare una secreción hormonal que determina nuestro comportamiento, incluso antes de que dichas señales hayan sido registradas por el neocórtex (Goleman, 1995).

Las aportaciones de la psiconeuroinmunología indican como las emociones afectan al sistema inmunitario. Mientras las emociones negativas debilitan las defensas, las emociones positivas las refuerzan. Esto muestra la clara relación existente entre las emociones y la salud (Bisquerra, 2003).

Las investigaciones sobre el bienestar subjetivo llevadas a cabo por Argyle, Diener, Myers, etc., afirman que el principal objetivo de la educación emocional es el bienestar emocional, el cual tiene una gran relación con el concepto de *fluir*¹⁷ (flow) (Álvarez, 2001).

Es necesario mencionar también la psicología positiva. Este movimiento nace a principios del siglo XXI iniciado por Seligman (1999, 2000 citado en Bisquerra, 2009) cuando la educación emocional ya había aparecido.

Como conclusión, mencionar simplemente que esto demuestra que la educación emocional está abierta siempre a nuevas aportaciones y que sobre ellas y sobre cómo se trabajen inciden los fundamentos teóricos que acabamos de mencionar.

6. Concepto de educación emocional

A finales de los años noventa la expresión educación emocional era desconocida. Desde entonces, se ha producido un desarrollo considerable, tanto en publicaciones como en la práctica, que han provocado que actualmente hablar de educación emocional sea algo habitual.

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del

¹⁷ Este concepto ha sido introducido por Mihaly en 1997 y se refiere a las ocasiones en que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que habíamos estado buscando y deseando durante mucho tiempo y que se convierte en un referente de cómo nos gustaría que fuese la vida.

desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

Bisquerra (2003) considera que la educación emocional tiene un enfoque de ciclo vital, ya que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida.

7. Objetivos de la educación emocional

Algunos de los objetivos que pretende la educación emocional son los siguientes: *adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, denominar las emociones correctamente, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, subir el umbral de tolerancia a la frustración, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida, aprender a fluir, etc.* (Bisquerra, 2009, p. 163).

Más concretamente, los objetivos de la educación emocional que según López Cassà (2006) pueden lograrse en la etapa de Educación Infantil son los que figuran a continuación. Es fundamental tener en cuenta que para su correcta consecución es necesario que colaboren todos los miembros de la comunidad educativa, los cuales estarán implicados en la educación de los niños y así: favorecer su desarrollo integral; proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias emocionales para el equilibrio y la potenciación de la autoestima; potenciar actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad; potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo; desarrollar la tolerancia a la frustración; favorecer el autoconocimiento y el conocimiento de los demás; desarrollar la capacidad para relacionarse con uno mismo y con los otros de forma satisfactoria para uno mismo y para los demás; desarrollar el control de la impulsividad y favorecer la cantidad y la calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y cohesión grupal.

8. Las competencias emocionales de la educación emocional

Las competencias emocionales son un concepto que está continuamente en proceso de elaboración y reformulación por parte de los especialistas. Así mismo, el modelo presente en este informe (ver Figura 3, Anexo 7) está también en proceso de construcción, análisis y revisión permanente (Bisquerra, 2009).

A partir de los primeros años del siglo XXI diversas investigaciones realizadas han aportado evidencias de los efectos positivos de la educación emocional. Tal y como recoge Bisquerra et al. (2010), la conclusión general de estas investigaciones es que el hecho de desarrollar las competencias emocionales con el alumnado provoca un gran impacto en su desarrollo integral.

Por ello, las competencias emocionales que debemos trabajar con el alumnado se estructuran en cinco grandes bloques que son los siguientes:

En primer lugar, la *conciencia emocional*, consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás a través de la autoobservación, así como de la observación de las personas que nos rodean. Conviene distinguir entre pensamientos, acciones y emociones; comprender las causas y consecuencias de las últimas; evaluar su intensidad; y reconocer y utilizar el lenguaje emocional de forma apropiada, tanto en comunicación verbal como no verbal (Bisquerra, 2012). La conciencia emocional es el primer paso para poder pasar a las demás competencias.

En segundo lugar, la *regulación emocional*, según Bisquerra (2012) significa dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerar emociones positivas, etc.

En tercer lugar, la *autonomía emocional*, tal y como la define Bisquerra (2009) es un concepto amplio que incluye una serie de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar de manera crítica las normas sociales y para buscar ayuda y recursos y la autoeficacia emocional.

En cuarto lugar, la *competencia social*, es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto supone dominar las habilidades sociales básicas, la capacidad para la comunicación efectiva, el respeto, las actitudes prosociales, la asertividad, etc. (Bisquerra 2009).

Finalmente, en quinto lugar, las *habilidades de vida y bienestar*, en palabras de Bisquerra (2012) son un conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social.

Pero según Bisquerra (2012) poseer unas buenas competencias emocionales y tener una IE desarrollada adecuadamente no implica que sean usadas para hacer el bien en lugar del mal. Es fundamental, entonces, que los programas de educación emocional, de los que hablaremos a continuación, vayan siempre acompañados de principios éticos, es decir, la dimensión ética tiene que estar presente en el desarrollo de las competencias emocionales.

BLOQUE 3: PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y RECURSOS EDUCATIVOS SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

9. ¿Cómo desarrollar la inteligencia emocional en nuestro sistema educativo?

Actualmente, educar no se reduce a instruir y a transmitir conocimientos y destrezas, sino que se centra en el desarrollo integral de la persona, en sus actitudes, sentimientos y valores que le hacen ser persona para vivir y convivir en sociedad (López Cassà, 2011). El desarrollo de la IE no es, por tanto, únicamente una herramienta útil, sino que se ha convertido en una auténtica necesidad.

Por ello, es necesario desarrollar con los niños programas de educación emocional que manifiesten y resalten las habilidades emocionales basadas en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, como así destaca el Modelo de Mayer y Salovey (Grewal y Salovey, 2005; Mayer y Salovey, 1997, citado en Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008); siendo éstos, pues, la principal forma para trabajar la educación emocional en las aulas.

Un programa es un plan de acción o actuación, sistemática y organizada, al servicio de las metas educativas que se consideran valiosas (López Cassà, 2011, p. 17). Su finalidad última es el desarrollo humano y para ello se contemplan todas las dimensiones de la vida de una persona (cognitiva, lingüística, psicomotora, social y afectivo-emocional). Cada una de ellas se desarrolla a lo largo de la vida y la base de su crecimiento se encuentra en la infancia (López Cassà, 2006).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, tal y como recogen González y Villanueva (2014), los programas de educación emocional han de perseguir, por ende, los siguientes objetivos:

- Ayudar a conocer las emociones y las reacciones emocionales para así potenciar las positivas y frenar las negativas.
- Fomentar el pensamiento reflexivo y divergente en el proceso de afrontamiento y resolución de situaciones problemáticas.
- Educar para la participación social, es decir, fomentar un clima de clase basado en la aceptación, el compromiso y la implicación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo a través de la discusión guiada, la consecución de acuerdos y la responsabilidad para cumplir los mismos.
- Lograr la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, respetando argumentos y puntos de vista diferentes a los propios.
- Conocer y poner en práctica principios argumentales para defender las propias ideas, sin menospreciar los argumentos de los otros.
- Fomentar la implicación de los alumnos y alumnas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la motivación y la reflexión, con la finalidad de conseguir la autorregulación y la autonomía personal.
- Promover la resolución de conflictos de forma creativa y dotar al alumnado de estrategias que faciliten la solución eficaz de los mismos.

Para lograr la consecución de dichos objetivos, Bisquerra et al. (2010) considera que los programas deben presentar las siguientes características: fundamentación teórica coherente, aplicación sistemática, ser altamente interactivos y participativos, ofrecer variedad de técnicas y métodos didácticos, estimular el interés y mantener la atención de los participantes, trabajar con grupos pequeños, tener una duración mínima de varios meses, estar integrados en la

comunidad, implicar a las familias y formación específica en educación emocional por parte del profesorado.

Pero para que los programas de educación emocional tengan éxito, además de la formación de los docentes que ya hemos citado, también es adecuado que todo el equipo de profesores trabaje conjuntamente y que se cuente tanto con el apoyo de los Departamentos de Orientación, ya que son los más concienciados y los mejor preparados para atender a aspectos emocionales, como con el apoyo de las familias (Bisquerra y Pérez, 2012).

Es evidente, entonces, que el requisito fundamental para que los maestros asuman la misión de desarrollar programas de educación emocional con sus alumnos sea que previamente ellos desarrollen su propia inteligencia emocional. Pero no sólo necesitan una formación inicial, sino que requieren también de una formación permanente. Y no sólo los docentes necesitan desarrollar sus competencias emocionales; sino también el resto de educadores, padres, hermanos mayores, tutores, amigos o cualquier otro adulto que en un momento dado actúe como modelo de referencia (Guil y Gil-Olarte, 2007).

De igual manera, no es posible alcanzar y poner en práctica lo expuesto hasta el momento si los programas de educación emocional no se ponen en marcha.

Diversos autores confirman que hoy en día la implantación de los programas resulta todavía una tarea compleja en los centros educativos, a pesar de que ya en el año 1997 se inició el desarrollo de la IE en la educación en varias regiones de nuestro país. Cataluña es la comunidad autónoma pionera ya que allí surgen diversos movimientos, como el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), a favor de la educación emocional. También allí se celebró, concretamente en Barcelona, en el año 2000 el I Congreso Estatal de Educación Emocional (Bisquerra, 2011).

Para facilitar, pues, la puesta en práctica de dichos programas, autores como Bisquerra (2000) proponen algunas formas de intervención previa que tienen como finalidad llegar a implantar programas de educación emocional adecuados. Son las siguientes: orientación ocasional, programas en paralelo, asignaturas optativas, asignaturas de síntesis, acción tutorial, integración curricular, integración curricular interdisciplinaria, sistemas de programas integrados (para clarificar en que consisten véase Tabla 5, Anexo 8).

Según Bisquerra et al. (2010) numerosas investigaciones afirman que una vez implantados estos programas de educación emocional, su desarrollo sistemático tiene una gran repercusión en el desarrollo del alumnado y más concretamente en aspectos como: mejora de las competencias emocionales y sociales, reducción de problemas de exteriorización (comportamientos disruptivos, violencia, conducta antisocial, etc.), reducción de problemas de interiorización (ansiedad, estrés, depresión, etc.), mejora de las actitudes hacia uno mismo y hacia los demás (autoestima, conducta prosocial, etc.) y mejora de los resultados académicos.

Pero a pesar de todas las ventajas que conlleva la puesta en práctica de los programas de educación emocional, como ya hemos comentado, los aspectos emocionales y sociales están todavía bastante descuidados en el ámbito escolar, tanto en la etapa de Educación Infantil como en Educación Primaria y Secundaria, por lo que todavía tenemos por delante un arduo y duro trabajo.

10. Programas de Educación Emocional en la etapa de Educación Infantil

Las competencias emocionales pueden mejorarse a lo largo de toda la vida, pero autores como Berk (1998) afirman que la mayor parte del desarrollo emocional se produce desde el nacimiento hasta la adolescencia. De ahí la importancia de que este período evolutivo sea el más adecuado para poner en práctica programas de educación emocional. Por ello, en este apartado centraremos nuestra atención en la etapa de Educación Infantil, con el objetivo de mostrar la relevancia de trabajar la educación emocional en ella y presentar algunas actividades y programas¹⁸ que guíen su práctica.

En 1965 autores como Spitz y Bowlby descubrieron que las situaciones de privación afectiva en los niños determina su desarrollo, por lo que no basta con que estén bien alimentados y limpios, sino que además hay que establecer con ellos vínculos afectivos, pues éstos son básicos para un buen desarrollo infantil (López Cassà, 2011).

Comprender, pues, el desarrollo emocional es una tarea compleja ya que es algo muy sutil y comienza muy pronto. A su vez, determinar los hitos de esta evolución tampoco ha sido una tarea fácil, sino que ha ocupado la atención investigadora de numerosos expertos. Así se ha generado una masa de conocimientos que trataremos de resumir a continuación.

El desarrollo emocional empieza ya en el momento de la gestación. Al nacer los bebés ya muestran interés, incomodidad, disgusto y contento (sonrisa refleja). Entre los 2 y los 7 meses aparecen las emociones primarias o básicas (alegría, sorpresa, tristeza, etc.) y en el segundo año surgen las emociones secundarias o complejas (culpa, vergüenza, envidia y orgullo). A medida que la capacidad cognitiva del niño crece y sus relaciones sociales se amplían, aprenden a controlar sus emociones. Así entre los 3 y los 6 años, se inicia una nueva etapa del desarrollo en la que construyen nuevos intereses y necesidades y nuevas formas de relacionarse y expresarse con los demás (López Cassà, 2011).

¹⁸ Los programas de educación emocional dirigidos a la etapa de Educación Infantil que podemos encontrar en el mercado de nuestro país son muy variados. A continuación, se presentan algunos que destacan por su alto grado de aceptación entre los profesionales que abordan la temática:

- Giménez-Dasí, M., Fernández, M. y Daniel, M. F. (2013). *Pensando las emociones. Programa de intervención para Educación Infantil*. Madrid: Pirámide.
- Gómez Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- GROU (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- López Cassà, E. (Coord.) (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López Cassà, E. (2011). *Educación emocional en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Palou Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.

El desarrollo emocional podríamos definirlo, por tanto, como una serie de cambios que se dan en las diferentes dimensiones de la vida emocional: expresiones emocionales, comprensión emocional, empatía, regulación emocional, etc. (Campos et al., 1983, citado en López Cassà 2011).

De esta manera, conocer los cambios que se producen en el desarrollo emocional durante la etapa de Educación Infantil facilitará el uso de algunas pautas o estrategias educativas.

La psicología del desarrollo actual nos muestra que los niños de Educación Infantil ya presentan capacidades para colaborar con los demás, para atender las necesidades afectivas de otros o para sufrir o disfrutar de las relaciones sociales. A través de los programas podemos, por tanto, intentar que los niños adopten formas prosociales y responsables con los demás desde el primer momento que están inmersos en un grupo (Giménez-Dasí, Fernández y Daniel, 2013).

Además en esta etapa se sustentan los pilares educativos ofrecidos por la familia, los educadores y los maestros que cuidan y educan a los niños. Entre los 0 y los 6 años, los aspectos emocionales juegan un papel esencial para la vida, además de establecer, como ya hemos explicado, la base o condición necesaria para el progreso adecuado en las diferentes dimensiones del desarrollo infantil (López Cassà, 2011).

Así, la mejor manera de trabajar la educación emocional en Educación Infantil es mediante metodologías vivenciales y participativas que tengan en cuenta las historias personales de los niños, sus necesidades y su entorno. La música, los títeres, los cuentos y el juego son los cuatro recursos básicos que se deben emplear para trabajar la educación emocional. Las clases deben ser dinámicas y participativas, pero esto no implica que haya que obligar a los alumnos a compartir con los demás cómo se sienten (Bisquerra, 2009).

No obstante, la educación emocional no se limita a la educación formal (escuelas infantiles, colegios, institutos y universidades), sino que además debe estar presente en contextos no formales (medios socio-comunitarios, organizaciones, etc.).

Pero también debe ponerse en práctica en el ámbito familiar, pues la responsabilidad educativa es compartida. Es por este motivo que la escuela debe facilitar a las familias conocimientos sobre qué y cómo se debe trabajar la educación emocional (López Cassà, 2010). Además, aunque el primer vínculo afectivo que los niños establecen sea con sus madres, éstos irán creando una jerarquía de vínculos con otras personas con las que también pasan mucho tiempo y por ello es tan importante trabajar la educación emocional tanto en casa como en la escuela.

Tal y como afirma López Cassà (2010) la educación emocional parte, entonces, de la necesidad de que el adulto, referente y modelo del niño, haya desarrollado competencias emocionales para que el niño pueda imitarlas e integrarlas en sus esquemas de desarrollo. Es fundamental, por tanto, que el adulto (docente o familiar) esté formado en competencias

emocionales y favorezca un clima de seguridad, confianza y respecto ante los niños que pretende educar. Así la persona adulta debe: permitir expresar, sin prohibiciones, las emociones que sienten los niños; animar a que expresen sus emociones y legitimarlas; contemplar el lenguaje emocional a través del cuerpo y la palabra; dejar que los niños se familiaricen con estrategias que facilitan el bienestar; permitir que los niños se equivoquen y aprendan a ser más autónomos emocionalmente; disponer espacios para que los niños establezcan relaciones sociales sanas; fomentar la participación y colaboración de las familias en la escuela y hacer comprender al niño que las emociones se pueden regular y que no siempre derivan en un comportamiento.

Asimismo, algunas de las razones, como apunta López Cassá (2012), que dejan patente la necesidad de integrar la educación emocional en las aulas de Educación Infantil y en los hogares, debido a la existencia de una serie de cambios y realidades que caracterizan nuestra sociedad actual, son las siguientes:

- El gran interés por parte de educadores y maestros por temas relacionados con la educación emocional.
- Los adultos tienen que garantizar una adaptación lo más óptima posible y el apoyo emocional ante los cambios de centro que sufren los niños y niñas en el paso de un ciclo educativo a otro.
- La niñez es una etapa en la que el aprendizaje es fundamental para el resto de nuestras vidas.
- El hogar es un espacio que debe posibilitar el aprendizaje y el enriquecimiento emocional.
- Una educación familiar y escolar compartida.
- La escolarización precoz. En estas edades los niños y niñas necesitan todo el apoyo emocional de las personas que los cuidan.
- Contemplar la educación emocional en la infancia supone apostar y contribuir por una calidad humana y de vida necesaria para debilitar el gran incremento del consumo de antidepresivos.
- Observación a través de los medios de comunicación de violencia sin límite lo que favorece en los niños y niñas una visión pesimista del mundo y de las relaciones con los demás.
- La etapa de 0 a 6 años es muy importante para el desarrollo emocional (aparecen los miedos, la ansiedad, etc.).
- En el sistema educativo los niños conviven cada vez más, por lo que deben desarrollar competencias que favorezcan dicha convivencia.
- El desarrollo de las competencias emocionales es un aspecto primordial para el crecimiento y el desarrollo humano.

- El educador y el maestro se enriquece a sí mismo al educar en emociones.

Asentar las bases para conseguir un buen conocimiento sobre las emociones y el manejo de las relaciones sociales constituye, pues, un gran objetivo que tiene que ser trabajado desde los inicios de la escolarización.

Por último, hemos decidido incluir, a modo de ejemplo, una serie de actividades que tienen como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales y la IE. Basándonos en las referencias bibliográficas consultadas presentamos dos actividades de cada uno de los bloques temáticos (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar) destinadas a alumnos de 4 y 5 años de edad (Véase Anexo 9).

CONCLUSIONES

Tras la realización del presente trabajo, queda patente la idea de que en la Educación Infantil se sustentan los primeros aprendizajes y desarrollo de las capacidades personales y sociales. Y que de todo aquello que se enseñe y se aprenda de forma temprana antes se obtendrán sus frutos. Una buena educación emocional debe, entonces, tenerse ya en cuenta desde los primeros años de vida y educar emocionalmente en la infancia supone que escuela, familia y entorno trabajen conjuntamente (López Cassà, 2011).

En cuanto a los objetivos planteados inicialmente en la introducción del trabajo, del primero de ellos (donde se pretendía realizar una búsqueda bibliográfica sobre la IE y el impacto de su desarrollo en las personas), obtenemos que, tras la revisión histórica de los avances de este estudio, aunque de los conceptos de emoción e inteligencia ya se hablaba hace siglos, el concepto de IE como lo entendemos hoy en día es relativamente reciente. También concluimos que llevar a cabo la educación emocional implica contribuir en la mejora de la persona, en su salud física y emocional, en la construcción positiva de un vínculo afectivo-emocional entre el adulto y el niño y en el desarrollo de las capacidades y futuras competencias emocionales. Además, cabe resaltar que las emociones son muy eficaces para la adaptación del sujeto al medio físico y social y que pueden llegar a generar conductas complejas.

En cuanto al segundo objetivo, resaltamos que el constructo de IE parte de la idea de que la emoción es una respuesta organizada que puede facilitar de forma adaptativa la actividad cognitiva; en oposición a cierta influyente tradición filosófica occidental que consideraba la emoción como una respuesta desorganizada y visceral que desemboca en la falta de ajuste cognitivo (Salovey y Mayer, 1990).

Por otra parte, hemos mostrado que el concepto de inteligencia ha sido estudiado desde diferentes ciencias, debido a su relevancia en nuestro contexto cultural. La inteligencia ha sido, pues, un concepto muy valorado en nuestra sociedad, especialmente aquella más ligada con el currículo académico tradicional. Pero la aparición de nuevas teorías que

defienden la existencia de múltiples inteligencias, han propiciado que actualmente, al considerar una conducta o sujeto inteligente, se disponga de un marco más amplio que abarca diversos dominios anteriormente no apreciados.

Así pues, emoción e inteligencia, son conceptos entendidos desde una perspectiva multidimensional en la que se ha dado paso a un terreno en el que el constructo de IE cobra sentido.

Con este trabajo también se demuestra que las habilidades socio-emocionales son fundamentales para garantizar el progreso académico y profesional y que mejoran nuestro bienestar personal y social; además de tener un impacto positivo en las habilidades cognitivas. Esto se traduce en que la aplicación de la IE en nuestro sistema educativo se presenta como un espacio idóneo para conseguir el objetivo principal de la educación, que no es otro más que el desarrollo integral de la persona. De esta forma, deriva el desarrollo de las competencias emocionales que toda persona debe tener y que se ha convertido en el principal objetivo de la educación emocional.

Sin embargo, aunque diversas investigaciones demuestran, como ya comentamos, que el momento idóneo para empezar a desarrollar dichas competencias es la etapa de Educación Infantil, porque en ella se sustentan los primeros aprendizajes y desarrollo de las capacidades personales y sociales, no cabe duda de que la educación emocional no culmina cuando el niño cumple seis años, sino que la verdadera educación emocional es aquella que se trabaja a lo largo de toda la vida, pues es necesaria en cualquier edad ya que va enfocada hacia el pleno desarrollo de la vida y de la persona. De ahí la importancia, como se explica en el bloque tres, de poner en práctica programas de educación emocional tanto con niños como con adultos.

Y precisamente con adultos porque éstos son el primer modelo o referente del niño, por lo que éstos deben también educarse emocionalmente para poder educar emocionalmente a los demás. Así reiteramos que educar las emociones es, por ende, una tarea de todos y para todos.

Por tanto, el propósito de este trabajo no es otro que el de resaltar el interés que este campo de investigación supone para el mundo de la educación, y más concretamente, para la formación de los maestros y maestras; dejando claro que las competencias emocionales tienen una gran relevancia en la enseñanza a través de programas de intervención pedagógica.

Finalmente, para rematar este trabajo cabe mencionar brevemente lo que ha supuesto su proceso de elaboración tanto a nivel personal como, por supuesto, profesional. Así, es obvio que el objetivo fundamental de este informe es poner en práctica las competencias adquiridas durante todo el Grado de Maestro/a en Educación Infantil, por lo que en todo momento he

intentado relacionar conocimientos de las diferentes materias que he cursado en los últimos cuatro años.

En definitiva, este TFG ha supuesto para mí un gran esfuerzo, pues su elaboración ha sido lenta y minuciosa debido, principalmente, a la gran cantidad de información que he tenido que cotejar, analizar y, en algunos casos, traducir. Aun así, su realización ha suscitado todavía más el interés por el tema y, por tanto, las ganas de seguir formándome y leyendo sobre IE, llegando incluso a plantearme la idea de hacer un Máster sobre esta temática.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Almeida, L. S., Guisande, M. A. y Ferreira, A. I. (2008). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Editorial: Almedina.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Cisspraxis.
- Asensio, J. M., García, J., Núñez, L. y Larrosa, J. (Coords.) (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Baena, G. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional: guía para padres y maestros*. Madrid: Trillas.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Belmonte Lillo, V. M. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento*. (Tesis doctoral). Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Recuperado el 26 de Marzo de 2015 de: <http://hdl.handle.net/10803/120450>
- Berk, L. E. (1998). *Desarrollo del niño y el adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-41. Recuperado el 26 de Marzo de 2015 de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35). Barcelona: Hospital de Sant Joan de Déu. Recuperado el 6 de Febrero de 2015 de: http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf
- Bisquerra, R. (Coord.), Agulló, M. J., Filella, G., García Navarro, E. y López-Cassà, E. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Bisquerra, R. (Coord.), Cabero Jounou, M., Filella, G., García Navarro, E., López Cassà, E., (...) y Oriol Granado, X. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.

- Bisquerra, R., Obiols, M. y Redorta, J. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16. Recuperado el 7 de Febrero de 2015 de: http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_16/ase16_mono04.pdf
- Catret, A. (2001). *¿Emocionalmente inteligente?* Madrid: Palabra.
- Clouder, C. (2008). *Educación Emocional y social. Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes*. Traducción Barcelona: Crítica Grijalbo-Mondadori.
- Fernández-Abascal, E. G., Jiménez, M. P. y Martín, M. D. (2003). *Emoción y Motivación. La adaptación humana* (Volumen 1). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. En M. R. Fernández Domínguez y M. P. Teruel Melero (Coords.), *Monografía: Educación Emocional. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado el 26 de Marzo de 2015 de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/120914511210.pdf
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). *La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey*. En A. Acosta Mesas (Dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 163-178). Madrid: MEC.
- Franco, M. G. (2008). Inteligência emocional. En A. Candeias, L. S. Almeida, A. Roazzi, y R. Primi (Orgs.), *Inteligência. Definição e medida na confluência de múltiplas concepções* (pp. 331-368). Brasil: Casa do psicólogo.
- Galindo, A. (2003). *Inteligencia emocional para jóvenes*. Madrid: Pearson Educación.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Giménez-Dasí, M., Fernández, M. y Daniel, M. F. (2013). *Pensando las emociones. Programa de intervención para Educación Infantil*. Madrid: Pirámide.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- González-Pienda, J.A., González, R., Núñez, J. C. y Valle, A. (Coords.) (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- González, R. y Villanueva, L. (Coords) (2014). *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción*. Madrid: Pirámide.

- GROP (2012). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Badalona: Parramón.
- Guil, R. y Gil-Olarte Márquez, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J. M. Mestre y P.F. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 189-215). Madrid: Pirámide.
- Ibarrola, B. (2003). Dirigir y educar con inteligencia emocional. Ponencia del VIII de *Educación y Gestión*. Recuperado el 9 de Abril de 2015 de: http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez4.pdf
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación. Recuperado el día 28 de Enero de 2015 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Recuperado el día 28 de Enero de 2015 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- López Cassà, E. (Coord.) (2006). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Praxis.
- López Cassà, E. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- López-Cassà, E. (2012). Inteligencia emocional en el aula. En R. Bisquerra, *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 45-55). Barcelona: Hospital de Sant Joan de Déu. Recuperado el 9 de Abril de 2015 de: http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf
- López, L. (2007). *Relajación en el aula: recursos para la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López, L. (2013). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayor, J. y Pinillos J.L. (1990). *Motivación y emoción. Tratado de psicología general*. Madrid: Alhambra.
- Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (Coords.) (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? En R. Bisquerra (Coord.) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 14-23). Barcelona: Hospital de Sant Joan de Déu. Recuperado el 10 de Abril de 2015 de: http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf
- Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

- Ortony, A., Clore, G. L. y Collins, A. (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Pérez-González, J.C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre, y P.F. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-97). Madrid: Pirámide.
- Pérez, P. M. (1998, Diciembre). *El desarrollo emocional infantil (0-6 años): Pautas de actuación*. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid, Madrid, España.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990) Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, M. C. (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas capacidades*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Soto Benavides, A. C. (2013). Educación emocional: ¡la clave absorta entre cognición y emoción! *Umbral*, 32, 15-27. Recuperado el 6 de Febrero de 2015 de: http://www.colypro.com/revista_umbral/umbralxxxii.pdf
- Vivas, M., Gallego, D. J., y González, B. (2006). *Educación emocional*. Madrid: Dykinson.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zaccagnini, J. L. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica en A. Acosta Mesas (Dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 31-84). Madrid: MEC.

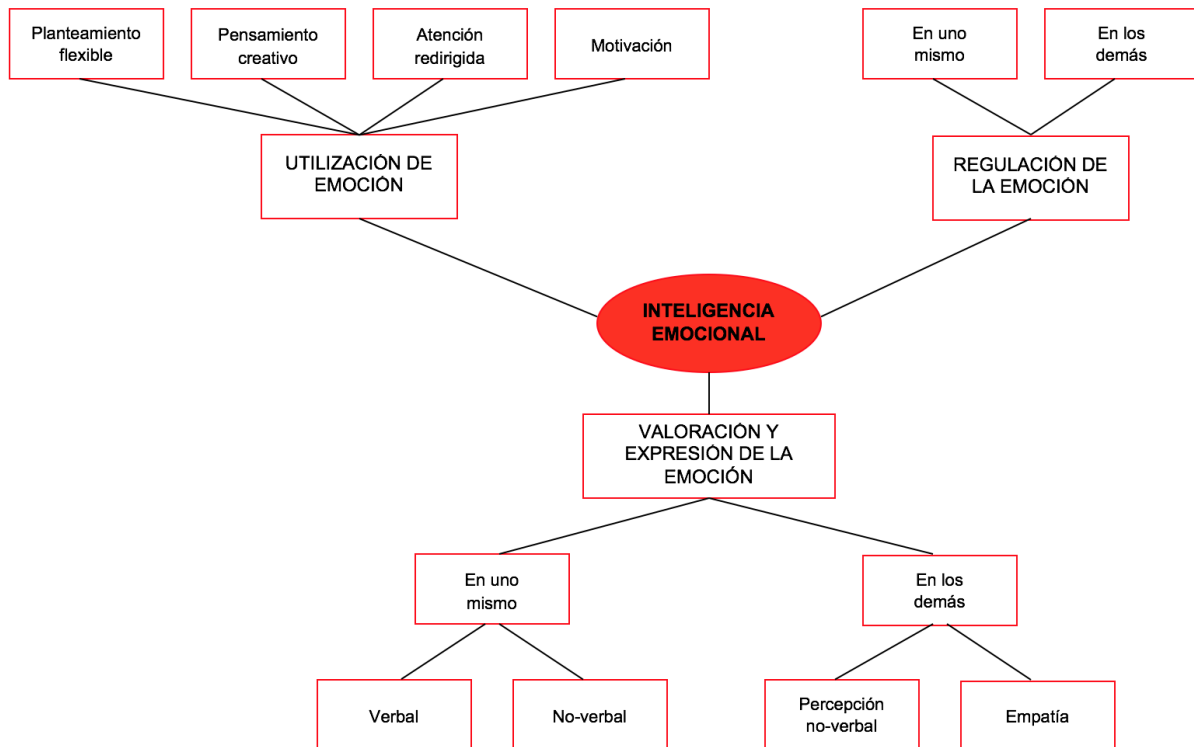
ANEXOS

➤ **ANEXO 1: FIGURA 1. CONCEPTO DE EMOCIÓN.**



Fuente: Bisquerra, 2009, p. 20.

➤ **ANEXO 2: FIGURA 2. MODELO ORIGINAL DE IE DE SALOVEY Y MAYER (1990).**



Fuente: Belmonte, 2003, p. 70.

➤ **ANEXO 3: TABLA 1. REPRESENTACIÓN DEL MODELO DE CUATRO RAMAS DE MAYER Y SALOVEY (1997) Y MAYER, SALOVEY Y CARUSO (2000).**

P R O C E S O S	4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual			
	Habilidad para estar abiertos a los sentimientos, tanto los placenteros como los displacenteros	Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada	Habilidad para monitorizar reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a otros, tales como reconocer cómo de claros, típicos, influyentes o razonables son	Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que transmiten
	3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional			
	Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas, tales como la relación entre gustar y amar	Habilidad para interpretar los significados que las emociones conllevan respecto a las relaciones, tales como que la tristeza a menudo es precedida de una pérdida	Habilidad para comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclados, tales como el temor, como una combinación de miedo y sorpresa	Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones, tales como la transmisión de la ira a la satisfacción, o de la ira a la vergüenza
P S I C O L Ó G I C O S	2. Facilitación emocional			
	Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante	Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos	El humor cambia la perspectiva del individuo desde el optimismo hasta el pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista	Los estados emocionales estimulan afrontar diferencialmente problemas específicos tales como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad
	1. Percepción, valoración y expresión de la emoción			
	La habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamiento de uno	La habilidad para identificar emociones en otros, en bocetos, en obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta	Habilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos	Habilidad para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, u honestas versus deshonestas, de las emociones
	DESARROLLO PSICOEVOLUTIVO →			

Fuente: Adaptado de Mestre y Fernández-Berrocal, 2007.

➤ **ANEXO 4: TABLA 2. MODELO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DE GOLEMAN (1995).**

	COMPETENCIAS PERSONALES (EN UNO MISMO)	COMPETENCIAS SOCIALES (EN LOS OTROS)
RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES	<p>Autoconocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional: reconocimiento de nuestras emociones y sus afectos. • Acertada autoevaluación: conocimiento de nuestras fortalezas y debilidades. • Autoconfianza: un fuerte sentido de nuestros méritos y capacidades. 	<p>Competencia social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia: tácticas de influencia interpersonal. • Comunicación: mensajes claros y convincentes. • Manejo de conflicto: resolución de desacuerdos. • Liderazgo: inspiración y dirección de grupos. • Cambio catalizador: iniciación y manejo del cambio. • Construcción de vínculos: creación de relaciones instrumentales. • Empatía.
REGULACIÓN DE EMOCIONES	<p>Automanejo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol: control de nuestras emociones destructivas e impulsos. • Fiabilidad: muestra de honestidad e integridad. • Conciencia: muestra de responsabilidad y manejo de uno mismo. • Adaptabilidad: flexibilidad en situaciones de cambio u obstáculos. • Logro de orientaciones: dirección para alcanzar un estándar interno de excelencia. • Iniciativa: prontitud para actuar. 	<p>Manejo de las relaciones personales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo y colaboración. • Creación de una visión compartida en el trabajo en equipo. • Trabajo con otros hacia las metas compartidas.

Fuente: Adaptado de Belmonte, 2013.

➤ **ANEXO 5: TABLA 3. MODELO DE COMPETENCIA SOCIO-EMOCIONAL DE BARON (1997-2000).**

FACTORES	HABILIDADES
<p>INTRAPERSONAL: comprensión de las propias emociones y su comunicación a los otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional: capacidad para identificar y entender los propios sentimientos. • Asertividad: capacidad para expresar sentimientos, creencias o ideas. • Autoestima: aceptación de uno mismo. • Independencia: capacidad para autocontrolar y autodirigir el pensamiento. • Autorrealización: capacidad para conocer y detectar las potencialidades de uno mismo.
<p>INTERPERSONAL: capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía: capacidad para entender y apreciar los sentimientos ajenos. • Responsabilidad social: capacidad de ser responsable y cooperativo en un grupo. • Relaciones interpersonales: capacidad de mantener relaciones satisfactorias con los otros.
<p>MANEJO DEL ESTRÉS: capacidad para dirigir u controlar las emociones propias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia al estrés: capacidad para resistir situaciones estresantes. • Control de impulsos: capacidad resistir impulsos.
<p>ADAPTABILIDAD: capacidad para resolver de forma eficaz los conflictos de la vida cotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de la realidad: capacidad para discernir entre lo experimentado y lo real. • Flexibilidad: capacidad para adaptarse a las diversas situaciones, ajustando las emociones. • Resolución de conflictos: capacidad para identificar, definir y plantear distintas alternativas a un problema.
<p>ESTADO DE ÁNIMO GENERAL: capacidad de tener una actitud positiva ante una situación y ser capaz de expresar sentimientos positivos hacia los demás</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Optimismo: capacidad de mantener una actitud positiva ante la vida. • Felicidad: capacidad de sentirse satisfecho con uno mismo.

Fuente: Adaptado de Franco, 2008.

- **ANEXO 6:** TABLA 4. DISPOSICIONES Y HABILIDADES DE IE RASGO (PETRIDES Y FURNHAM, 2000).

FACTOR	DESCRIPCIÓN
<i>Adaptabilidad</i>	Capacidad para ser flexibles y estar dispuestos a adaptarse a nuevas situaciones.
<i>Asertividad</i>	Actitud para ser francos, sinceros, y dispuestos a dar la cara por los derechos propios.
<i>Percepción emocional (propia y de los demás)</i>	Ser claro sobre los sentimientos propios y los de los demás.
<i>Expresión emocional</i>	Capacidad de comunicar los sentimientos a los demás.
<i>Manejo emocional</i>	Capacidad de influir en los sentimientos de los demás.
<i>Regulación emocional</i>	Capacidad de manejar las emociones.
<i>Impulsividad (baja)</i>	Capacidad de reflexión y poco propensos a la impulsividad.
<i>Relaciones</i>	Capacidad para tener relaciones personales plenas.
<i>Autoestima</i>	Capacidad de tener autoconfianza para el éxito afrontando las adversidades.
<i>Auto-motivación</i>	Habilidad para conexionar con la gente y tener excelentes habilidades sociales.
<i>Conciencia social</i>	Capacidad para ponerse en el lugar del otro.
<i>Manejo de estrés</i>	Capacidad para resistir la presión y regular el estrés.
<i>Rasgo de empatía</i>	Capacidad para ponerse en el lugar del otro.
<i>Rasgo de felicidad</i>	Actitud alegre y satisfecha con la vida.
<i>Rasgo de optimismo</i>	Actitud segura y tendente a mirar por el lado bueno.

Fuente: Belmonte, 2013, p. 83.

- **ANEXO 7:** FIGURA 3. MODELO PENTAGONAL DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES.



Fuente: Bisquerra, 2009, p. 147.

➤ **ANEXO 8: TABLA 5. FORMAS DE INTERVENCIÓN PREVIAS A LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL.**

- **Orientación ocasional:** profesores que introducen por iniciativa propia aspectos emocionales en sus clases.
- **Programas en paralelo:** acciones que se realizan en horario extraescolar y que el alumnado no percibe como algo relevante.
- **Asignaturas optativas:** pueden ser una buena opción de empezar una acción que paulatinamente se vaya ampliando.
- **Asignaturas de síntesis:** aquellas que se realizan durante un breve período de tiempo y en las que se juntan conocimientos de varias materias.
- **Acción tutorial:** El Plan de Acción Tutorial (PAT) debería ser el instrumento dinamizador de la educación emocional.
- **Integración curricular:** consiste en introducir contenidos de educación emocional de manera transversal en diversas materias en todas las etapas educativas.
- **Integración curricular interdisciplinaria:** igual que la anterior, pero ya requiere de una implicación y coordinación por parte del profesorado. En todas las materias se hace alusión a la educación emocional, pero en relación con la materia en sí.
- **Sistemas de programas integrados:** son un paso más que el anterior. Son un conjunto de posibles programas y cada uno de ellos tiene un sentido en sí mismo, pero impartidos de manera interrelacionada producen un efecto de sinergia.

Fuente: Bisquerra, 2000.

➤ **ANEXO 9: ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES CON ALUMNOS DE 4 Y 5 AÑOS DE EDAD.**

Anexo 9.1. Actividades Bloque I: Conciencia Emocional.



Transformarse en diferentes personajes que expresen diversas emociones es una forma de divertirse adoptando varios roles emocionales.

Objetivo:

- Reproducir diferentes emociones a través de la expresión corporal y gestual.

Procedimiento:

Los niños se sentarán en el suelo formando un círculo y en el centro el educador colocará una bolsa o caja muy llamativa por sus colores. Dentro habrá unas láminas con el dibujo de un niño que reflejan diferentes emociones (alegría, tristeza, miedo...). El maestro tendrá en sus manos una varita mágica con la que transformará el estado emocional de los niños (deberán cambiar su expresión facial y corporal) en función de lo que indique la lámina extraída.

Se utilizará la siguiente consigna: “Un, dos, tres, estaremos todos...”.

También podrá ser un niño quien tenga la varita mágica para transformar el estado emocional de tres niños escogidos, que habrán de realizar la expresión que haya en la lámina. Los demás tendrán que adivinar de qué estado emocional se trata. (Aquí se realizará sin la ayuda del lenguaje oral, tan sólo facial y corporal).

Recursos:

- Láminas de dibujos plastificados.
- Bolsa o caja sorpresa.
- Varita mágica.

Temporalización:

Sesiones de entre 10 y 20 minutos aproximadamente.

Orientaciones:

Esta actividad puede realizarse en otras sesiones para que todos los niños puedan utilizar la varita mágica. Ésta también permite al docente saber qué conocimientos han consolidado los niños sobre el lenguaje emocional.



Cada situación en particular suscita una emoción diferente, nuestras experiencias y vivencias personales forman parte de ello.

Objetivos:

- Identificar las emociones que muestran diferentes personas según la situación que viven.
- Reconocer los sentimientos y emociones propios y de los demás.

Procedimiento:

“El reloj de las emociones” será colgado en un lugar visible del aula. En él, en lugar de números, habrá diferentes dibujos que expresen un estado emocional diferente. La maestra leerá en voz alta breves historias donde intervienen dos personajes conocidos por los niños (Miguel y Ana, por ejemplo).

Habrán dos agujas, ya que puede ser que una misma situación pueda dar lugar a dos tipos de emociones diferentes (sentimiento de ambivalencia).

Una vez explicada la historia, deberán poner la aguja del reloj en el dibujo que ellos creen que refleja el estado emocional que viven estos personajes ante tal situación.

Emociones: alegría, tristeza, enfado y miedo.

Historias:

- A Miguel y a Ana les han regalado unos puzzles. “¿Cómo se sentirán?” (Contentos).
- A Miguel no le gustan las cucarachas y acaba de ver una. “¿Cómo se siente?”.

Temporalización:

Se puede hacer en más de una sesión, cada una de ellas de unos 20 minutos de duración.

Recursos:

- El reloj con los dibujos emocionales.
- Personajes (Miguel y Ana): pueden confeccionarse o utilizar unos muñecos que los simbolicen.
- Láminas de las historias.



Orientaciones:

Es importante colgar el reloj en un lugar bien visible. En el momento de presentar la historia el maestro podrá hacer preguntas a los niños sobre sus propias vivencias personales; cómo actuaron, cómo se sintieron y cómo creen que se sentirán los personajes de la historia.

Anexo 9.2. Actividades Bloque II: Regulación Emocional.



Los niños pueden realizar una serie de ejercicios de relajación que les ayuden a adquirir un tono muscular no rígido para que puedan disfrutar de mucha tranquilidad.

Objetivos:

- Experimentar la relajación para tranquilizar el cuerpo y la mente.
- Expresar las emociones vividas.

Procedimiento:

Se empieza la sesión realizando, en gran grupo, una actividad muy movida en la que los niños se desplacen como quieran disfrutando de su máxima libertad. Posteriormente tendrán que coger su esterilla, que deberán desplegar en el suelo. Deben tumbarse sobre ella eligiendo una posición cómoda y apetecible sin ninguna mediación por parte del adulto, respetando sus propios deseos y procurando que estén a gusto.

El educador, con gestos suaves y voz muy baja, pedirá a los niños que vayan callando paulatinamente. El silencio les ayudará a relajarse.

Se utilizará la siguiente consigna: “Vamos a coger mucho aire y a respirar muy hondo por la nariz. Dejaremos que el aire llegue muy adentro, tan adentro como podamos y lo soltaremos por la boca. Pondremos las manos sobre la barriga: sube, baja, sube, baja...Al coger aire la barriga ésta se hincha y sube; al salir el aire se deshinch y baja”.

Se repite el movimiento varias veces. Luego los alumnos se irán concentrando en las diferentes partes del cuerpo (brazos, piernas y cara).

En la cara se hará un suave masaje con las manos, realizando movimientos circulares sobre las mejillas.

Al finalizar se podrá comentar libremente lo que han sentido. Los pequeños no sabrán expresar fácilmente lo que sienten, por tanto, el maestro lanzará alguna pregunta indirecta y generalizada para que surja el deseo de hablar o expresar algo. Por ejemplo: “¿Cómo te sientes?, ¿Te ha gustado?, ¿Te gustaría repetirlo?, etc.”.

Recursos:

- Colchonetas o esterillas.
- Sala de psicomotricidad o espacio grande.

Temporalización:

De 10 a 20 minutos.

Orientaciones:

Esta actividad podrá realizarse también sentado en una silla. Si es conveniente, se puede realizar la relajación con los ojos abiertos; así mismo, se puede introducir la relajación por parejas. También se podría realizar alguna sesión de relajación dentro del aula ordinaria, con los niños sentados en sus sillas, con la espalda recta y las piernas abiertas, repitiendo el mismo ejercicio.



Expresar qué nos pasa, cómo nos sentimos y buscar ayuda en la comprensión y diálogo con los demás es una buena forma de liberar nuestras preocupaciones y tensiones diarias.

Objetivos:

- Expresar vivencias personales, tanto escolares como familiares, en forma de noticia agradable y/o desagradable.
- Buscar alternativas para transformar las noticias desagradables en agradables.

Procedimiento:

Los niños se sentarán formando un círculo y se preguntará qué noticias hay hoy para compartir con los demás. Éstas pueden ser agradables o desagradables.

Se expondrán delante del grupo estas situaciones y se irán anotando en forma de noticia debajo del cartel clasificador: noticia agradable/noticia desagradable. Si es una noticia agradable, se escribe debajo del cartel una cara alegre y, si es desagradable, debajo del cartel que muestra una emoción desagradable.

Cada día se pondrá una nueva hoja en blanco en la que se recogerán las noticias que acontezcan durante la jornada. Una vez finalizado el día, estas hojas se archivarán en un cuaderno-libreta para que los niños que lo deseen puedan consultarlas.

Respecto a las noticias desagradables, se intentará entre todos buscar soluciones positivas que ayuden a sentir de forma agradable la noticia.

Temporalización:

En diferentes momentos a lo largo de la semana y del curso, cuando se crea oportuno. Es recomendable a primera hora de la mañana o después del patio.

Recursos:

- Dos carteles con el título "Noticias" y, debajo del título, el dibujo de una cara alegre y una triste donde corresponda.
- Cuadernos o libretas, uno para cada tipo de noticias.

Orientaciones:

Es importante fomentar la participación de todos los niños y ayudarles a expresar lo que sienten, sobre todo con las noticias desagradables. También es necesario que los niños mantengan un equilibrio entre las noticias agradables y las desagradables.

Cuando los niños estén preparados, pueden empezar a escribirlas ellos mismos. Las noticias que cuenten pueden ser del ámbito escolar o familiar.

Anexo 9.3. Actividades Bloque III: Autonomía Emocional.



El espejo refleja quiénes somos, cómo somos y qué tenemos.
Mirarse y contemplarse en el espejo nos proyecta nuestra presencia y nuestra identidad personal y social.

Objetivos:

- Identificarse con la ayuda de un espejo.
- Expresar quienes somos con la ayuda del maestro.
- Identificar a los demás.

Procedimiento:

El maestro traerá una cajita y la mostrará cerrada a todos los niños. Les preguntará, uno por uno, qué creen que hay dentro y les comentará que lo que hay en su interior es muy importante y valioso. Uno por uno irá abriendo la cajita y, cuando todos la hayan abierto, el docente preguntará qué es aquello tan valioso e importante.

El maestro podrá reconducir el discurso del niño diciéndole: “¿Has visto a alguien?, ¿Hay alguna persona?”. Cuando se identifiquen, les dirá que hablen un poco de ellos; cómo se llaman, cómo se llama su familia, dónde viven, etc. El maestro también participará.

Finalmente, podrán hacer un dibujo de ellos mismos.

Temporalización:

Unos 20 minutos aproximadamente.

Recursos:

- Cajita atractiva con un espejo.
- Lápiz, papel y colores.

Orientaciones:

Es interesante conocer qué cosas dicen los niños que son valiosas e importantes para ellos antes de que se abra la caja.

En esta actividad también puede participar la familia escribiendo aspectos positivos de los niños, para que puedan ser leídos y compartidos con el grupo.



Si queremos construir una buena imagen de nosotros mismos, necesitamos que los demás nos ayuden valorando nuestras cualidades positivas. Así creceremos y construiremos una buena autoestima.

Objetivos:

- Identificar aspectos positivos de nosotros mismos que pueden apreciar los demás.
- Valorar los propios aspectos positivos.

Procedimiento:

El maestro se situará delante de los niños y les mostrará una flor con tantos pétalos como niños haya en la clase. En cada pétalo, los niños dibujarán y el maestro escribirá al lado, aquellos aspectos que digan los niños que les gustan de sí mismos.

El maestro motivará a los niños para que valoren las diferencias que existen entre ellos, a través de la conversación o de preguntas.

Temporalización:

20 minutos.

Recursos:

- Flor de la amistad con los pétalos correspondientes.



Orientaciones:

Cada semana serán dos niños los protagonistas y nos hablarán de ellos mismos.

Se pueden colgar cada flor de los niños en la pared de la clase, confeccionando un mural que decore el aula.

Con los más pequeños será el educador quién deberá hablar de ellos, reforzando positivamente aquellas conductas que son aceptadas, no sólo por el educador sino también por parte de los otros niños.

Anexo 9.4. Actividades Bloque IV: Habilidades de vida y bienestar.



Toda persona genera vínculos afectivos y emocionales con persona y animales. Los niños también tienen sus seres queridos, basta saber quiénes son para conocer un poco más su entorno y sus sentimientos.

Objetivos:

- Dar a conocer quiénes son nuestros seres queridos.
- Expresar las emociones y sentimientos que nos generan los seres queridos.

Procedimiento:

El maestro cuenta a los niños una pequeña historia inventada sobre un personaje. Por ejemplo: Miguel habla sobre sus seres queridos, como su familia, su perro, su pez y sus vecinos. A raíz de la historia, el maestro les hará preguntas como: “¿Sabéis que quiere decir ser querido?, ¿Quiénes son vuestros seres queridos?”.

Esto dará lugar a que cada niño nos cuente quiénes son sus seres queridos y se les animará a que les manden algún mensaje bonito.

Posteriormente, harán el dibujo de sus seres queridos con el mensaje. El maestro les podrá ayudar a escribir ese mensaje.

Temporalización:

20-30 minutos aproximadamente.

Recursos:

- Papeles y colores.

Orientaciones:

Los dibujos serán expuestos durante varios días en la clase y posteriormente se los llevarán para regalárselos sus seres queridos.



Esta etapa, de continua interacción con los que nos rodean, se manifiesta como una gran oportunidad de adquirir conciencia de las acciones que pueden resultar agradables o molestas para los demás. Una posterior y esperada consecuencia de ello será una actuación correcta, cuyo objetivo sea el beneficio de las personas con las cuales existe una interrelación.

Objetivos:

- Identificar situaciones agradables y desagradables para las personas.
- Manifestar una actitud positiva en las interrelaciones con los demás.
- Favorecer las interrelaciones que impliquen actuaciones correctas.

Procedimiento:

Cada niño tendrá tres gorros: uno rojo, uno amarillo y uno verde.

El simbolismo de los colores es el siguiente:

- Rojo: situación que puede causar molestia.
- Amarillo: situación dudosa, que puede ser molesta o agradable.
- Verde: situación que puede ser agradable.

A continuación, se plantearán a todos los niños diversas situaciones de la vida cotidiana, unas agradables y otras molestas. Una vez escuchada cada situación, cada niño decidirá cómo cree que es cada situación colocándose el gorro correspondiente. Seguidamente, puede pedirse a algún niño que explique las razones por las que ha elegido ese gorro o que nos indique alguna situación parecida que haya vivido y cómo se sintió.

Algunos ejemplos de situaciones pueden ser:

- Colarse en la fila.
- Dejar algo a un compañero.
- Invitar a un amigo a una fiesta.
- Perder la mochila.
- Etc.

Recursos:

- Cartulinas verdes, amarillas y rojas para la elaboración de los gorros.
- Goma elástica para sujetarlos.

Temporalización:


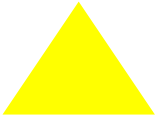
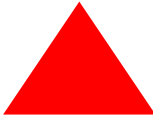



10-20 minutos aproximadamente.

Orientaciones:

Para llevar a cabo esta actividad puede usarse en lugar de gorros caretas o medallas con el distintivo.

La disposición óptima de los niños en la clase es en forma de semicírculo.

Para ayudar a los niños a recordar el significado de cada gorro podrá utilizarse un mural como el siguiente:

Esta actividad también se puede aprovechar para trabajar las relaciones entre los compañeros de la clase, utilizando situaciones reales vividas por los niños. Mediante esta actividad puede incluso detectarse algún conflicto en las interrelaciones entre compañeros.

Anexo 9.5. Actividades Bloque V: Competencia Social.



Preparar un espacio con un mobiliario adecuado es una forma de invitar a los demás a encontrarse y relacionarse. Un sofá puede favorecer en todo ello.

Objetivos:

- Favorecer la comunicación verbal y no verbal.
- Practicar estrategias de aproximación y de relación.

Procedimiento:

El maestro preparará un espacio en la clase con un sofá y, sobre él, diferente material para atraer la atención y el encuentro con los niños. Este material pueden ser cuentos, muñecos, etc.

El adulto se sentará en el sofá e irá invitando a los niños a que lo acompañen. En este encuentro el adulto dará tres mensajes: un saludo, una pequeña conversación con el niño y un despido. En el momento en el que lleve a cabo estos mensajes, tendrá cerca al niño y lo mirará. El niño, poco a poco, puede ir imitando estos mensajes verbales y no verbales con sus muñecos y con otros niños.

Temporalización:

10-15 minutos, dependiendo del interés del niño.

Recursos:

- Un sofá, cuentos, teléfonos, muñecos, etc.

Orientaciones:

Es importante que el adulto ejemplifique un buen modelo de relación en el que el saludo, la conversación y el despido estén presentes, para que el niño lo vaya interiorizando en sus esquemas de comunicación y de relación.



Desde muy pequeños, a los niños les gusta jugar a ser un personaje de cuento, un personaje inventado o una situación real. Interpretar a un personaje de cuento supone transmitir a los demás con el cuerpo y con el habla todo lo que conlleva.

Objetivos:

- Interpretar diferentes situaciones de la vida cotidiana o historietas.
- Reconocer cómo se sienten los personajes.
- Comunicar verbal y corporalmente.

Procedimiento:

El maestro simbolizará un escenario con una alfombra. Pedirá niños voluntarios para que interpreten laguna historia de algún cuento que ellos reconozcan. El requisito es que deben expresarse con el cuerpo y el habla, y el maestro será quien les guíe sobre cómo pueden hacerlo para que lo apliquen a ellos mismos.

Se pueden representar tantas historias como los pequeños quieran, dando la oportunidad al resto de niños para que también participen.

Temporalización:

De 20 a 30 minutos aproximadamente.

Recursos:

- Vestuario, disfraces, maquillaje y objetos necesarios según la historia que vayan a representar.

Orientaciones:

Esta actividad puede realizarse cuando se ha contado algún cuento, representando la historia mediante el teatro y haciendo participar a los niños.