



**UNIVERSIDAD  
DE ALMERÍA**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

---

**“COMPETENCIAS EMOCIONALES Y RESOLUCIÓN DE  
CONFLICTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL: PROPUESTA  
DIDÁCTICA”**

**“EMOTIONAL COMPETENCES AND CONFLICT RESOLUTION IN  
PRE-SCHOOL EDUCATION: DIDACTIC PROPOSAL”**

**Trabajo Fin de Grado**

**Autora: María del Mar Cadenas Ramos**

**Grado en Educación Infantil**

**Convocatoria junio 2019**

**Director: Prof. Dr. Francisco Javier Peralta Sánchez**

## RESUMEN

Las emociones forman parte del desarrollo vital de los seres humanos, ejerciendo una influencia importante en el comportamiento, determinando y explicando en buena medida nuestras actuaciones y modulando las actitudes y respuestas con las que intentamos plantear las soluciones a los conflictos. Por ello, desde la perspectiva de la formación integral de la persona, se hace necesario abordar estas cuestiones educativamente con el fin de dotarlas de contenido y de sistematizar su práctica en nuestras aulas y centros para que, desde una integración curricular real y efectiva, puedan llegar a formar parte natural del quehacer diario de los docentes y, de este modo, contribuir al desarrollo personal y de las competencias sociales.

Este Trabajo Fin de Grado tiene como principal objetivo realizar una propuesta de intervención que, desde los planteamientos de la Educación Emocional, ayude a que el alumnado adquiera unas habilidades y competencias, tanto intrapersonales como interpersonales, que contribuyan a su bienestar y desarrollo personal.

El presente documento consta de dos partes: en la primera, que propone el marco teórico de referencia, se desarrollan brevemente los aspectos generales más significativos relacionados con las emociones, se plantea la importancia de la Inteligencia Emocional, se abordan los nuevos planteamientos que aportan a la actuación educativa las competencias emocionales, se enmarca el conflicto desde una perspectiva positiva y se expresan las bases sobre las que se desarrolla la Educación Emocional. En la segunda parte se diseña una propuesta didáctica que tiene como objetivo aplicar la teoría expuesta a la práctica diaria mediante un plan de actuación específico orientado a la etapa de Educación Infantil.

**Palabras clave:** propuesta didáctica, resolución de conflictos, educación infantil, emociones, inteligencia emocional, competencias emocionales, educación emocional.

## **ABSTRACT**

Emotions are part of the vital development of human beings, exerting an important influence on behavior, determining and explaining to a large extent our actions and modulating the attitudes and responses with which we try to propose solutions to conflicts. For this reason, from the perspective of the integral formation of the person, it becomes necessary to address these issues educationally in order to provide them with content and systematize their practice in our classrooms and educational centers, so that, from a real and effective curricular integration, they can become a natural part of the daily work of teachers and, this way, contribute to personal development and social competences.

The main objective of this End of Degree Project is to make a proposal for intervention taking into account the approaches of emotional education in order to help the students to acquire different skills and competences, both intrapersonal and interpersonal. The aim is to contribute to their well-being and personal development.

This project is divided in two parts: first, we attach the theoretical framework of reference. The most significant general aspects related to emotions are briefly developed. Not only the importance of emotional intelligence is raised but also the new approaches that contribute to the educational performance of emotional competences and the bases on which the emotional education will be developed. In the second part, a didactic proposal is designed, whose main aim is to apply this theory to the daily practice through a specific plan of action oriented to this stage of Pre-school education.

**Key words:** didactic proposal, conflict resolution, pre-school education, emotions, emotional intelligence, emotional competences, emotional education.

## ÍNDICE

<b>1.</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>PARTE I: MARCO TEÓRICO</b>	<b>2</b>
<b>2.1</b>	<b>EMOCIONES Y EDUCACIÓN</b>	<b>2</b>
<b>2.1.1</b>	Referencia normativa.	2
<b>2.1.2</b>	Cuestiones generales.	3
<b>2.1.3</b>	Delimitación de conceptos.	3
<b>2.1.3.1</b>	Emoción.	3
<b>2.1.3.2</b>	Inteligencia Emocional.	4
<b>2.1.3.3</b>	Competencias emocionales.	5
<b>2.1.3.4</b>	Educación Emocional.	5
<b>2.1.4</b>	Clasificación y función de las emociones.	6
<b>2.1.5</b>	Modelos de Inteligencia Emocional.	6
<b>2.1.6</b>	Modelos de competencias emocionales. Modelo del GROPE.	7
<b>2.1.7</b>	Lo emocional en educación: necesidades y beneficios.	8
<b>2.1.8</b>	Desarrollo emocional: período 0-6 años.	10
<b>2.1.9</b>	La Educación Emocional en la etapa de Infantil.	11
<b>2.1.10</b>	Objetivos y contenidos de la Educación Emocional.	12

<b>2.2</b>	<b>EL CONFLICTO DESDE LA PERSPECTIVA EDUCATIVA</b>	<b>13</b>
<b>2.2.1</b>	Planteamientos generales.	13
<b>2.2.2</b>	Aproximación al concepto.	14
<b>2.2.3</b>	Modelos de resolución de conflictos.	15
<b>2.2.4</b>	El conflicto como proceso.	15
<b>2.2.5</b>	Aprendiendo a resolver conflictos: la prevención.	17
<b>3.</b>	<b>PARTE II: PROPUESTA DIDÁCTICA</b>	<b>18</b>
<b>3.1</b>	JUSTIFICACIÓN	18
<b>3.2</b>	ANÁLISIS CONTEXTUAL DE LA INTERVENCIÓN	19
<b>3.3</b>	DESARROLLO DE LA PROPUESTA:	20
<b>3.3.1</b>	Objetivos.	20
<b>3.3.2</b>	Contenidos.	21
<b>3.3.3</b>	Sesiones y actividades.	22
<b>3.3.4</b>	Temporalización.	24
<b>3.3.5</b>	Espacios, agrupamientos y recursos.	25
<b>3.3.6</b>	Metodología.	26
<b>3.3.7</b>	Atención a la diversidad.	26
<b>3.3.8</b>	Evaluación.	27
<b>4.</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>28</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Factores y dimensiones de las emociones.	4
Tabla 2: Tipos y funciones de las emociones.	6
Tabla 3: Objetivos generales.	20
Tabla 4: Objetivos específicos.	20
Tabla 5: Contenidos.	21
Tabla 6: Cronograma general.	24

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Competencias emocionales en el modelo del GROPE.	8
Figura 2: Ficha-modelo de una sesión.	23

<b>5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>I</b>
<b>6. REFERENCIAS LEGISLATIVAS</b>	<b>V</b>
<b>7. ANEXOS</b>	<b>VI</b>
<b>7.1 PLANTILLAS DE OBSERVACIÓN INICIAL</b>	<b>VI</b>
7.1.1 Anexo 1: Plantilla observación inicial. Conciencia emocional.	VI
7.1.2 Anexo 2: Plantilla observación inicial. Regulación emocional.	VII
7.1.3 Anexo 3: Plantilla observación inicial. Autonomía emocional.	VIII
7.1.4 Anexo 4: Plantilla observación inicial. Competencia social.	IX

7.1.5	Anexo 5: Plantilla observación inicial. Habilidades de vida y bienestar.	X
<b>7.2</b>	<b>OBJETIVOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	XI
7.2.1	Anexo 6: Objetivos y criterios evaluación. Conciencia emocional.	XI
7.2.2	Anexo 7: Objetivos y criterios evaluación. Regulación emocional.	XII
7.2.3	Anexo 8: Objetivos y criterios evaluación. Autonomía emocional.	XIII
7.2.4	Anexo 9: Objetivos y criterios evaluación. Competencia social.	XIV
7.2.5	Anexo 10: Objetivos y criterios evaluación. Habilidades de vida y bienestar.	XV
<b>7.3</b>	<b>RÚBRICAS DE EVALUACIÓN</b>	XVI
7.3.1	Anexo 11: Rúbrica de evaluación. Conciencia emocional.	XVI
7.3.2	Anexo 12: Rúbrica de evaluación. Regulación emocional.	XVII
7.3.3	Anexo 13: Rúbrica de evaluación. Autonomía emocional.	XVIII
7.3.4	Anexo 14: Rúbrica de evaluación. Competencia social.	XIX
7.3.5	Anexo 15: Rúbrica de evaluación. Habilidades de vida y bienestar.	XXI
<b>7.4</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	XXII
7.4.1	Anexo 16: Cuadro-resumen de actividades.	XXII

<b>7.4.2</b>	Anexo 17: Sesión 1. Actividad “ <i>¿Qué carita es ésta?</i> ”.	XXIII
<b>7.4.3</b>	Anexo 18: Sesión 2. Actividad “ <i>Giremos la ruleta</i> ”.	XXIV
<b>7.4.4</b>	Anexo 19: Sesión 3. Actividad “ <i>Papelera sí, papelera no</i> ”.	XXV
<b>7.4.5</b>	Anexo 20: Sesión 4. Actividad “ <i>Música para emocionarnos</i> ”.	XXVI
<b>7.4.6</b>	Anexo 21: Sesión 5. Actividad “ <i>Una foto genial</i> ”.	XXVII
<b>7.4.7</b>	Anexo 22: Sesión 6. Actividad “ <i>Gallinita ciega emocional</i> ”.	XXVIII
<b>7.4.8</b>	Anexo 23: Sesión 7. Actividad “ <i>¿Cómo lo haría?</i> ”.	XXIX
<b>7.4.9</b>	Anexo 24: Sesión 8. Actividad “ <i>Nos relajamos</i> ”.	XXX
<b>7.4.10</b>	Anexo 25: Sesión 9. Actividad “ <i>Ayúdame a disfrazarme</i> ”.	XXXI
<b>7.4.11</b>	Anexo 26: Sesión 10. Actividad “ <i>Pasito a pasito</i> ”.	XXXII
<b>7.4.12</b>	Anexo 27: Sesión 11. Actividad “ <i>¿Te cuento un cuento?</i> ”.	XXXIII
<b>7.4.13</b>	Anexo 28: Sesión 12. Actividad “ <i>¡A pintar!</i> ”.	XXXIV
<b>7.4.14</b>	Anexo 29: Sesión 13. Actividad “ <i>Lo más bonito del mundo</i> ”.	XXXV
<b>7.4.15</b>	Anexo 30: Sesión 14. Actividad “ <i>Todo ordenadito</i> ”.	XXXVI
<b>7.4.16</b>	Anexo 31: Sesión 15. Actividad “ <i>Puedo, no puedo</i> ”.	XXXVII
<b>7.4.17</b>	Anexo 32: Sesión 16. Actividad “ <i>¡Pues no era tan difícil!</i> ”.	XXXVIII

<b>7.4.18</b>	Anexo 33: Sesión 17. Actividad “ <i>Mi pequeña historia</i> ”.	XXXIX
<b>7.4.19</b>	Anexo 34: Sesión 18. Actividad “ <i>Nube blanca</i> ”.	XL
<b>7.4.20</b>	Anexo 35: Sesión 19. Actividad “ <i>Así está mejor</i> ”.	XLI
<b>7.4.21</b>	Anexo 36: Sesión 20. Actividad “ <i>Bla, bla, bla</i> ”.	XLII
<b>7.4.22</b>	Anexo 37: Sesión 21. Actividad “ <i>Últimas noticias</i> ”.	XLIII
<b>7.4.23</b>	Anexo 38: Sesión 22. Actividad “ <i>Entre todos y todas</i> ”.	XLIV
<b>7.4.24</b>	Anexo 39: Sesión 23. Actividad “ <i>¡Menudo reto!</i> ”.	XLV
<b>7.4.25</b>	Anexo 40: Sesión 24. Actividad “ <i>El congreso de los ratones</i> ”.	XLVI
<b>7.4.26</b>	Anexo 41: Sesión 25. Actividad “ <i>Nos divertimos</i> ”.	XLVII
<b>7.4.27</b>	Anexo 42: Sesión 26. Actividad “ <i>Un restaurante muy especial</i> ”.	XLVIII
<b>7.4.28</b>	Anexo 43: Sesión 27. Actividad “ <i>Lo que más me gusta es...</i> ”.	XLIX
<b>7.4.29</b>	Anexo 44: Sesión 28. Actividad “ <i>Cada oveja con su pareja</i> ”.	L
<b>7.4.30</b>	Anexo 45: Sesión 29. Actividad “ <i>Mis dientes cepillo así</i> ”.	LI
<b>7.4.31</b>	Anexo 46: Sesión 30. Actividad “ <i>Yo te lo explico</i> ”.	LII
<b>7.5</b>	<b>MATERIALES</b>	LIII
<b>7.5.1</b>	Anexo 47: Material Sesión 1. Actividad “ <i>¿Qué</i> ”.	LIII

	<i>carita es ésta?”.</i>	
<b>7.5.2</b>	Anexo 48: Material Sesión 2. Actividad <i>“Giremos la ruleta”.</i>	LIII
<b>7.5.3</b>	Anexo 49: Material Sesión 3. Actividad <i>“Papelera sí, papelera no”.</i>	LIV
<b>7.5.4</b>	Anexo 50: Material Sesión 6. Actividad <i>“Gallinita ciega emocional”.</i>	LVI
<b>7.5.5</b>	Anexo 51: Material Sesión 13. Actividad <i>“Lo más bonito del mundo”.</i>	LVII
<b>7.5.6</b>	Anexo 52: Material Sesión 18. Actividad <i>“Nube blanca”.</i>	LVII
<b>7.5.7</b>	Anexo 53: Material Sesión 23. Actividad <i>“¡Menudo reto!”.</i>	LX
<b>7.5.8</b>	Anexo 54: Material Sesión 25. Actividad <i>“Nos divertimos”.</i>	LX
<b>7.5.9</b>	Anexo 55: Material Sesión 26. Actividad <i>“Un restaurante muy especial”.</i>	LXII

## 1. INTRODUCCIÓN

El *informe Delors* (UNESCO, 1996) señala que la educación debe sustentarse sobre cuatro pilares, que toman como referencia tanto la perspectiva cognitiva como la emocional: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

En sintonía con este planteamiento Berrios, Martos y Martos (2016) señalan que “en el siglo XXI, el antiguo debate razón-emoción ha dejado de tener sentido (...)” (p. 37). Como afirma Zaccagnini (2008) “hoy día, la universalización de la educación y los cambios culturales posmodernos (...) han convertido los centros educativos en lugares donde la convivencia y las relaciones interpersonales juegan un papel central, incluso más importante que la propia transmisión de conocimiento” (p. 81).

Por otro lado, aunque los contenidos de carácter teórico específicos de cada disciplina, materia y/o asignatura siguen teniendo un peso muy importante tanto en los diseños curriculares como en las programaciones educativas y, por tanto, en el desarrollo diario de la labor docente, cada vez son más los estudios, investigaciones y evidencias empíricas que demuestran la necesidad de un tratamiento educativo de otros ámbitos, más allá de los tradicionalmente académicos y especializados.

Desde esta perspectiva, cuestiones como las emociones, la Inteligencia Emocional o las competencias emocionales van siendo poco a poco objeto de un tratamiento educativo más amplio que tiene su reflejo en el diseño y puesta en práctica de actuaciones cada vez mejor definidas y sistematizadas, orientadas a potenciar el desarrollo personal y el bienestar como base para la construcción de unas relaciones sociales positivas.

En definitiva, como expresan Gómez, Romera y Ortega (2017):

(...) la educación en la escuela ha de ir dirigida no solo a la adquisición de conocimientos y habilidades que permitan aprender, sino también al desarrollo de actitudes, valores y conciencia social

que permitan aprender a vivir, a ser felices y a compartir solidariamente lo común y recíproco. (p. 29)

## **2. PARTE I: MARCO TEÓRICO**

### **2.1. EMOCIONES Y EDUCACIÓN**

#### **2.1.1. Referencia normativa.**

La Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA No. 169, de 26-08-2008) expresa como finalidades y objetivos de la etapa aquellos que contribuyan al “(...) desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas (...)” y que permitan “(...) ir tomando gradualmente conciencia de sus emociones y sentimientos (...)”, además de “establecer relaciones sociales satisfactorias (...) teniendo en cuenta las emociones, sentimientos y puntos de vista de los demás, así como adquirir gradualmente pautas de convivencia y estrategias en la resolución pacífica de conflictos”.

Los objetivos así planteados tienen su reflejo en los correspondientes contenidos, que la propia orden se encarga de marcar y que se desarrollan principalmente a través de las áreas de “*Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*” y “*Lenguajes: comunicación y representación*”.

Por otro lado, la Orden de 29 de diciembre de 2008, por la que se establece la ordenación de la evaluación en la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA No. 15, de 23-01-2009) establece que la evaluación en esta etapa ha de ser un proceso que se desarrolle en tres fases: evaluación inicial, continua y final, cada una de las cuales se llevará a cabo mediante diversas técnicas e instrumentos que permitan recabar la información necesaria de manera sistemática.

### 2.1.2. Cuestiones generales.

En los últimos años lo emocional ha ido adquiriendo una importancia progresiva en el ámbito educativo y esta realidad se expresa en el quehacer diario de los docentes mediante la puesta en práctica de numerosas actuaciones con distinto grado de complejidad, organización y sistematicidad, lo que viene a reflejar, como expresa De Andrés (2005) que “(...) hay acuerdo en que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del niño. Esto implica que el desarrollo cognitivo debe contemplarse con el desarrollo emocional” (p. 110).

Por otro lado, Fernández-Berrocal y Ruiz (citados por Miñaca, Hervás y Laprida, 2013, p. 6), ponen de manifiesto que todo lo relacionado con la Inteligencia Emocional ha tomado cuerpo, forma y estructura en el ámbito educativo “(...) a través de lo que se conoce como “Educación Emocional” o “Educación Socioemocional”, como posible salida o solución de algunos problemas del sistema educativo”.

Asimismo, “es necesario tomar conciencia de la importancia de la Educación Emocional y estar dispuestos a invertir esfuerzos y tiempo en ello” (Bisquerra, 2011, p. 5).

Para alcanzar los objetivos propuestos por la Educación Emocional es condición necesaria que sus actividades y contenidos estén basados en evidencias empíricas y en los resultados de la investigación científica (Acosta, 2008). Hay que tener en cuenta, además, que las habilidades que se pretendan enseñar deben trabajarse principalmente de manera práctica para que lleguen a formar parte del repertorio de respuestas adaptativas de la persona (Fernández y Ruiz, 2008a).

### 2.1.3. Delimitación de conceptos.

#### 2.1.3.1. Emoción.

Aunque el término emoción es utilizado con frecuencia no siempre se alude a él en el mismo sentido ni se le asigna el mismo significado. Por ello, como afirma Zaccagnini (2008) “(...) pese a esa familiaridad con las emociones, resulta bastante

difícil dar una definición que recoja satisfactoriamente todas las dimensiones del fenómeno” (p. 46). (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Factores y dimensiones de las emociones.

<b>EMOCIONES</b>	
<b>Factores (Sroufe, 2000)*</b>	<b>Dimensiones (Zaccagnini, 2008)</b>
Cognitivos Sociales Comportamentales	Cualidad Intensidad Duración
<small>*Citado por Miñaca, Hervás y Laprida (2013, p. 2)</small>	

Fuente: *elaboración propia*.

Son numerosos los autores que han planteado una definición de este concepto. Bisquerra (citado por Delgado y Rodríguez, 2017, p. 7) se refiere a la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”. Asimismo, Braza, Sánchez y Carreras (2016) consideran que las emociones se manifiestan cuando ocurren acontecimientos a los que la persona otorga importancia y relevancia desde el punto de vista de su bienestar.

#### 2.1.3.2. Inteligencia Emocional.

En relación al concepto Inteligencia Emocional también son muchas las definiciones existentes. Goleman (citado por Cruz, 2014, p. 8) define la Inteligencia Emocional como “la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta, y la capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de los demás”.

En el mismo sentido Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy (citados por Bisquerra y Hernández, 2017, p. 59) consideran que “la Inteligencia Emocional es la capacidad (*hability*) para percibir y expresar las emociones, utilizar las emociones

para facilitar el pensamiento, comprender y razonar a través de las emociones y regular las emociones en uno mismo y en los demás”.

#### 2.1.3.3. Competencias emocionales.

Bisquerra (2003) afirma que “del constructo de Inteligencia Emocional deriva el desarrollo de competencias emocionales” (p. 21).

El mismo autor desarrolla el concepto de competencia emocional, entendiendo por tal “(...) el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 22).

Por su parte, Sánchez, Rodríguez y García (2018), destacando especialmente el ámbito de las habilidades, consideran que las competencias emocionales suponen poner en práctica una serie de habilidades emocionales que permiten a los individuos dar respuestas a situaciones que se producen en diferentes contextos.

Por las repercusiones que tiene en el ámbito de la práctica educativa parece necesario destacar, como expresa Bisquerra (2003), que “(...) las competencias emocionales se pueden aprender. Todas las personas pueden aprender Inteligencia Emocional” (p. 17).

#### 2.1.3.4. Educación Emocional.

Bisquerra (2003) define la Educación Emocional como:

(...) un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 27)

#### 2.1.4. Clasificación y función de las emociones.

Podemos clasificar y delimitar las funciones de las emociones tomando como referencia las aportaciones de Braza *et al.* (2016) y de Reeve (citado por Machado, 2018, p. 7). (Ver Tabla 2)

Tabla 2. *Tipos y funciones de las emociones.*

<b>EMOCIONES</b>	
<b>Tipos (Braza, Sánchez y Carreras, 2016)</b>	<b>Funciones (Reeve, 1994)*</b>
Primarias o Básicas Secundarias o Autoconscientes	Adaptativa Social y Expresiva Motivacional
*Citado por Machado (2018, p. 7)	

Fuente: *elaboración propia.*

Entre las emociones primarias podemos distinguir la alegría, disgusto, sorpresa, enfado, tristeza y miedo, y entre las secundarias, la empatía, envidia, vergüenza, celos, orgullo, culpa, timidez y desprecio.

López (2005) plantea que la importancia de las emociones se pone de relieve en el hecho de que, además de estar en la base de nuestras decisiones, intervienen en todos los procesos evolutivos (comunicación, conocimiento social, procesamiento de la información, apego, desarrollo moral, etc.).

#### 2.1.5. Modelos de Inteligencia Emocional.

Siguiendo el planteamiento de Fernández y Ruiz (2008a) podemos distinguir entre modelos de habilidad, centrados en aquellas habilidades mentales que influyen en la mejora del procesamiento cognitivo utilizando la información que proporcionan las emociones, y modelos mixtos, que combinan habilidades mentales con rasgos de personalidad.

Fernández y Extremera (2002) expresan las características anteriores de manera más detallada y plantean, en relación con los modelos mixtos, que combinan

dimensiones de personalidad con habilidades emocionales, destacando el modelo de Goleman como el más utilizado en nuestro país.

De igual manera, los mismos autores exponen que:

El modelo de habilidad es una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer que conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. (Fernández y Extremera, 2005, p. 67)

#### 2.1.6. Modelos de competencias emocionales. Modelo del GROU.

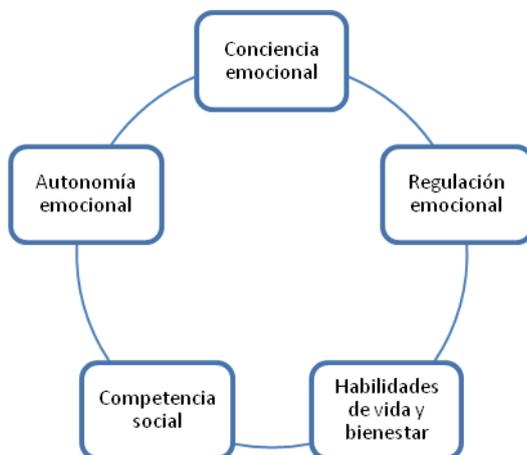
Saarni (1999) incluye en su modelo ocho competencias básicas: conciencia emocional de uno mismo, habilidad para discernir y entender la habilidad de otros, habilidad para usar el lenguaje y expresiones propias de la emoción, capacidad de empatía, habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa, habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes, conciencia de comunicación emocional en las relaciones y capacidad de autoeficacia emocional.

Por su parte, Ibarrola (2009) habla de cinco competencias a trabajar en las aulas: conocimiento de las propias emociones (autoconciencia), capacidad de regular las emociones (autocontrol), capacidad de motivarse a sí mismo (automotivación), reconocimiento de las emociones ajenas (empatía) y control de las relaciones (destreza social).

Siguiendo el modelo del GROU (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*), cuyo principal representante es Rafael Bisquerra, las competencias emocionales se estructuran en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar (ver Figura 1). Uno de los aspectos más interesantes de este modelo es que presenta una estructura jerarquizada, de tal modo que resulta

necesario trabajar los distintos bloques atendiendo al orden establecido o, al menos, de manera simultánea.

Figura 1. *Competencias emocionales en el modelo del GROP.*



Fuente: *elaboración propia a partir de Bisquerra (2011).*

El modelo del GROP es uno de los más utilizados en las aulas, sirviendo de base a múltiples propuestas de actuación de carácter sistemático. Una de las razones de este éxito la expresan Sánchez, Rodríguez y García (2018) cuando afirman que “podemos observar cómo el modelo [de Bisquerra] resulta el más completo en términos de definición de las competencias, ampliando la visión de las mismas al incluir habilidades de vida y bienestar y la autonomía emocional” (p. 980).

#### 2.1.7. Lo emocional en educación: necesidades y beneficios.

La Inteligencia Emocional tiene cada vez más presencia en las aulas, pues muchos docentes consideran que puede aportar beneficios relacionados con la formación de la persona.

Autores como Romero (2007) consideran que las emociones, al poder aprenderse, deben ser tenidas en cuenta desde el punto de vista educativo. Además, hay que desarrollarlas y automatizarlas desde la práctica, por lo que su aprendizaje requiere un esfuerzo permanente (Bisquerra, 2011).

De manera complementaria a lo anteriormente expuesto, Acosta (2008) pone de manifiesto que:

Algunos estudios empíricos (ver revisión de Mayer, Roberts y Barsade, 2008) muestran que las personas con buenos recursos de Inteligencia Emocional son menos propensas a los conflictos interpersonales, a mantener actitudes violentas, a establecer dependencias de sustancias tóxicas, a sufrir problemas de ansiedad o depresión, etc. y, al mismo tiempo, alcanzan mayores niveles de satisfacción y bienestar personal (p. 15).

Desde esta perspectiva centrada en la individualidad parece que “(...) la Educación Emocional (...) puede minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etcétera)” (Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevila, 2005, p. 6).

Abundando en el planteamiento anterior, Fernández y Ruiz (2008a) afirman que “existen cuatro áreas fundamentales en las que una falta de Inteligencia Emocional provoca o facilita la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes: las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas” (p. 429).

También De Andrés (2005) considera que “(...) en la escuela se debe plantear enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de estrategias y habilidades emocionales básicas que les protejan de los factores de riesgo o, al menos, que palien sus efectos negativos” (p. 114).

Son numerosas las razones que justifican la necesidad de desarrollar una educación orientada a la adquisición de competencias emocionales en los centros educativos. Así, Acosta (2008) plantea que cada vez está más consolidada entre los docentes y en la sociedad la percepción de que el desarrollo de la Educación Emocional puede ayudar a la mejora de algunos de los problemas que existen en los centros docentes.

Por otro lado, la Educación Emocional puede aplicarse a la mejora en ámbitos como la convivencia, la comunicación efectiva y afectiva, la resolución de conflictos o la toma de decisiones, entre otros (Bisquerra, 2011). Asimismo, resulta de gran importancia para consolidar procesos que permiten el desarrollo de relaciones interpersonales positivas y satisfactorias (Fernández, Cabello y Gutiérrez, 2017).

En definitiva, “(...) la Educación Emocional puede favorecer un buen clima social, mejorar las relaciones interpersonales entre los miembros de un grupo, colaborar en el afianzamiento personal de un individuo, aliviar dificultades motivacionales o de rendimiento, prevenir desajustes afectivos, etc.” (Acosta, 2008, p. 18).

Asimismo, Miñaca, Hervás y Laprida (2013) afirman que “(...) la Educación Emocional en las aulas se hace imprescindible, siendo necesaria también para un buen desarrollo madurativo y cognitivo de los adolescentes” (pp. 6-7).

Romero (2007) plantea la Educación Emocional como:

- a) Solución a problemas de déficit en la socialización o de aprendizaje académico (Enfoque de necesidades).
- b) Vía para el cultivo del desarrollo y autorrealización humana y como vía para promover el bienestar psíquico (Enfoque positivo).

#### 2.1.8. Desarrollo emocional: período 0-6 años.

La etapa de Educación Infantil coincide con el estadio que Wallon denomina del Personalismo, de gran importancia en el desarrollo de la personalidad y en la que se establecen los primeros encuentros y relaciones con otras personas de la misma edad. En esta etapa podemos distinguir varias fases, caracterizadas cada una de ellas por el predominio de una actitud diferente: primeramente, el rechazo y la oposición, orientada a fortalecer el yo; más tarde, la búsqueda de la aceptación y el afecto de los demás y, finalmente, la imitación e identificación con las personas a las que admira, lo que le garantiza su aprobación y afecto.

Haciendo referencia a una cronología más específica relacionada con los aspectos emocionales, se puede considerar que “con el comienzo del habla, ya entre los 18 meses y los dos años, los niños empiezan a hablar de cómo se sienten y son capaces de identificar algunas emociones básicas propias y ajenas (...)” (Braza *et al.*, 2016, p. 159). Además, “(...) a lo largo de los tres primeros años de vida el niño va a mostrar un progresivo y significativo avance en su capacidad de regular sus emociones” (Braza *et al.*, 2016, p. 160).

Los mismos autores exponen que:

Entre los 2 y los 4 años se incrementa el vocabulario relacionado con las emociones (...); también en estos años empiezan a identificar emociones autoconscientes en sí mismos y en los demás (Braza *et al.*, 2016, p. 159). Estas emociones autoconscientes van a estar muy influidas por las respuestas que dan los padres y los adultos al comportamiento de los hijos (Braza *et al.*, 2016, p. 158).

(...) entre los 4 y los 6 años (...) el niño va comprendiendo que los demás tienen emociones propias distintas de las suyas, que un mismo hecho puede provocar emociones diferentes en sujetos distintos (...) y que los sentimientos y emociones pueden perdurar mucho tiempo después de los hechos que los provocaron” (Braza *et al.*, 2016, p. 159).

Cortés Arboleda (citado por Braza *et al.*, 2016, p. 159), afirma que “(...) hasta los 6 años no parece estar plenamente desarrollada la capacidad para reconocer e interpretar de forma inequívoca las emociones básicas que expresan los demás”.

#### 2.1.9. La Educación Emocional en la etapa de Infantil.

La Educación Emocional no sólo debe iniciarse a edades muy tempranas, sino que debe desarrollarse de manera permanente, a lo largo de la vida (Bisquerra y Hernández, 2017).

En relación con este planteamiento Ribes *et al.* (2005) consideran que “la incorporación de un currículum de Educación Emocional desde las primeras etapas

de la educación obligatoria permite el desarrollo de una educación integral para la vida” (p. 16). Por su parte, De Andrés (2005) manifiesta que “en las primeras etapas de la escolarización, el desarrollo emocional juega un papel esencial para la vida y constituye la base o condición necesaria para el progreso del niño en la diferentes dimensiones de su desarrollo” (p. 110). También Berrios *et al.* (2016) consideran que “(...) la Educación Emocional desde los 0 años contribuye a que los jóvenes sean más saludables, responsables y orientados a metas” (p. 38).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado se puede afirmar que los aspectos relacionados con la Inteligencia Emocional deben constituir uno de los principales objetivos de la Educación Infantil ya que, a estas edades, aunque los niños poseen mucha energía emocional y necesidad de comunicarse emocionalmente, carecen de las habilidades necesarias para comunicarlas adecuadamente (Cruz, 2014).

Hay que poner de relieve que para que los contenidos trabajados en relación con la Educación Emocional resulten efectivos

(...) es fundamental que los maestros y maestras que trabajan en el ciclo educativo de Educación Infantil sepan gestionar en sus aulas lo emocional. Se debe intentar conectar con los sentimientos, los deseos, las vivencias, los conflictos, las necesidades, los intereses (...) (Cruz, 2014, p. 108).

#### 2.1.10. Objetivos y contenidos de la Educación Emocional.

Para Bisquerra (2003) la finalidad de la Educación Emocional “(...) es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social” (p. 8). Esta finalidad se alcanzará a partir de los siguientes objetivos generales: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, 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, 2003).

Los contenidos de la Educación Emocional están interrelacionados y, por tanto, deben trabajarse de manera globalizada y conjunta (López, 2005).

Bisquerra (2011) propone como contenidos de la Educación Emocional la Inteligencia Emocional, las inteligencias múltiples, la emoción, el bienestar y las competencias emocionales, constituyendo éstas últimas su contenido básico.

El mismo autor afirma que “la fundamentación teórica de la Educación Emocional desemboca en la selección de contenidos para los programas de intervención” (Bisquerra, 2003, p.29). Esta fundamentación teórica nos permitirá, según plantean Grewal y Salovey y Mayer y Salovey (citados por Fernández y Ruiz, 2008b, p. 174) “(...) saber en cada momento qué estamos haciendo, por qué, cómo lo estamos evaluando y qué resultados son esperables para evitar las falsas expectativas, el fracaso y la desilusión (...)”.

## 2.2. EL CONFLICTO DESDE LA PERSPECTIVA EDUCATIVA

### 2.2.1. Planteamientos generales.

El conflicto puede surgir en cualquier situación, tiempo o circunstancia en la que entren en relación dos o más personas. Desde este punto de vista debemos asumir, como manifiesta Acosta (2006), que “el conflicto no es algo ajeno a la convivencia, sino una parte fundamental de ella. Una convivencia no conflictiva en términos absolutos es imposible” (p. 40).

Los espacios educativos se caracterizan por ser escenarios en los que confluyen numerosas personas que entretejen redes complejas y amplias de relaciones interpersonales envueltas por emociones de distinta naturaleza que se hace necesario regular. Por ello, resulta indispensable que la comunidad educativa en su conjunto se entrene en estrategias y habilidades que les permitan resolver los conflictos que surjan de un modo que se entienda positivo para todas las partes implicadas. Cascón (2000a), en referencia al sector docente, comenta que “para

educar en el conflicto, habrá que buscar espacios en los que el profesorado se prepare y desarrolle herramientas que les permitan abordar y resolver los conflictos con mayor creatividad y satisfacción” (p. 60).

### 2.2.2. Aproximación al concepto.

Torrego (citado por Villalba, 2016, p. 97) define el conflicto como:

Situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles o son percibidos como incompatibles: donde juegan un papel muy importante las emociones y los sentimientos y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto.

Por esta razón, afirma Acosta (2006) que “cuando se instruye para dar salidas constructivas a los conflictos es importante ocuparse de los sentimientos de las partes, y los planes de actuación para favorecer la convivencia también necesitan incorporar la educación en sentimientos” (p. 41).

En definitiva, podemos decir que “el conflicto se caracteriza por constituir una situación de choque, confrontación, ruptura, alarma o amenaza entre aquellas personas a las que afecta” (Repetto y Pena, 2010, p. 89).

Es muy importante tener en cuenta que para considerar si una situación constituye o no un conflicto no hay que atender a su apariencia, sino fundamentalmente a las causas últimas que lo han originado (Cascón, 2000a).

En el tratamiento educativo del conflicto desde una perspectiva positiva es necesario considerar que éstos, en palabras de Martínez-Otero (2005), deben entenderse como oportunidades para mejorar. Por tanto, “el objetivo educativo no debe ser impedir que afloren sino darles una salida constructiva: aprovecharlos para el progreso, para el afianzamiento del grupo y de sus individuos. Una tarea fundamental es superar la visión negativa del conflicto” (Acosta, 2006, p. 42).

En resumen, se trata fundamentalmente de aprovechar el conflicto para crecer personalmente y utilizarlo educativamente para enseñar al alumnado las habilidades necesarias que les permitan resolverlos positivamente y de forma autónoma (Cascón, 2006).

### 2.2.3. Modelos de resolución de conflictos.

- a) Modelo punitivo-sancionador: “Se fundamenta en toda una regulación normativa y la determinación proporcionada de las consecuencias derivadas del incumplimiento de las mismas. Desde este marco actúa aplicando una sanción o corrección como medida principal” (Torrego y Villaoslada, 2004, p. 33).
- b) Modelo relacional: “Se caracteriza por hallar en el espacio de la relación las posibles salidas al conflicto, trabajando no solo sobre las soluciones sino también sobre la propia relación, en un plano estrictamente privado” (Torrego y Villaoslada, 2004, p. 34).
- c) Modelo integrado: “Se propicia la resolución del conflicto alentando la comunicación directa entre las partes. Éstas, por iniciativa propia o alentadas por otros, buscan a través del diálogo el entendimiento mutuo, el consenso o el acuerdo para la resolución del conflicto” (Torrego y Villaoslada, 2004, p. 35). Sus ventajas, como expresan los mismos autores, “(...) residen en su potencial de reparación de los daños causados (...), de reconciliación, (...) y de resolución” (Torrego y Villaoslada, 2004, p. 35).

Quizás por inseguridades, por formas de hacer de mucho tiempo o por falta de estrategias y recursos adecuados, en el ámbito educativo se ha recurrido tradicionalmente al modelo punitivo-sancionador para la regulación de los conflictos “(...) cuando, por el contrario, se debieran buscar alternativas creativas de no violencia (...)” (Villalba, 2016, p. 93).

### 2.2.4. El conflicto como proceso.

Cascón (2000a) afirma que no podemos entender el conflicto como un hecho puntual, sino como un proceso que tiene su origen en una confrontación de

necesidades y cuya dinámica se genera cuando no se afrontan o resuelven adecuadamente.

Como afirma Acosta (2006), “el problema no es la presencia de conflictos, sino lo que hacemos cuando aparecen, la respuesta que les damos” (p. 44). Por ello, el verdadero reto consiste en aprender a resolverlos de manera constructiva, positiva y “noviolenta” (Cascón, 2000a, p. 58).

Cascón (2000a) plantea cinco actitudes ante el conflicto: competición (gano/pierdes), acomodación (pierdo/ganas), evasión (pierdo/pierdes), cooperación (gano/ganas) y negociación.

En relación con esta diversidad de actitudes ante el conflicto, Acosta (2006) afirma que “no son deseables sus salidas pasivas y agresivas, pero las negociadas y cooperativas resultan especialmente valiosas para afianzar una relación y cohesionar un grupo” (p. 40).

Del mismo modo que el conflicto no se puede identificar con un momento concreto, tampoco puede pretenderse su resolución con una medida específica. Por ello, Cascón (2000a) entiende por resolver los conflictos “(...) el proceso que, a diferencia de manejarlos o gestionarlos, nos conduce hasta sus causas profundas” (p. 58). Por su parte, Arellano (2007) considera que:

Así como el conflicto se considera como un proceso que puede llevar bastante tiempo, su resolución también hay que verla como tal y no como una acción concreta que acabará con todos los problemas. Se trata también de un proceso que debe ponerse en marcha cuanto antes y para el cual los sujetos deben estar preparados y convencidos de buscar soluciones a través de métodos no violentos (p. 31).

Dada la complejidad del conflicto, una resolución positiva del mismo pasa necesariamente por tener en cuenta los elementos que lo constituyen. Por ello, Cascón (2000b) afirma que, tanto al analizar los conflictos como al intervenir en

ellos, el primer paso será separar y tratar de manera diferente las personas involucradas, el proceso y el problema.

#### 2.2.5. Aprendiendo a resolver conflictos: la provención.

Entendido el conflicto como un proceso de fases sucesivas “es necesario intervenir en los comienzos del problema y procurar satisfacer necesidades e intereses sin esperar a que surjan los actos violentos” (Cascón, 2006, p. 25) porque “cuando el conflicto ya ha estallado (...) normalmente no se dispone ni del tiempo, ni de la tranquilidad, ni de la distancia necesarios (...) para poder enfrentarlos de la mejor manera” (Cascón, 2000b, p. 61).

Burton (citado por Arellano, 2007, p. 32), designa como provención del conflicto:

La manera de afrontar la aparición de éstos sin gestionar su represión, sino mediante la solución de las causas que los generan como son la injusticia social, la provisión de las necesidades básicas de las personas, el ejercicio de la democracia real, entre otros.

Por tanto:

La provención está relacionada fundamentalmente con educar para conseguir ese perfil requerido, desarrollando capacidades, habilidades y competencias a través del manejo de estrategias que permitan abordar los conflictos cuando son sólo contradicciones e inicios de antagonismos, buscando una relación ganar-ganar (Arellano, 2007, p. 32).

Cascón (2006) plantea la provención como una iniciativa orientada a que la comunidad educativa en su conjunto pueda adquirir las herramientas, estrategias, conocimientos y estructuras que les permitan resolver los conflictos en sus fases iniciales evitando, así, que crezcan y se hagan más complejos.

### **3. PARTE II: PROPUESTA DIDÁCTICA**

#### **3.1. JUSTIFICACIÓN**

Aunque todavía se manifiesta en los centros educativos un predominio de lo académico sobre lo emocional, la necesidad del tratamiento de éste último ámbito es reconocida cada vez por más investigadores y docentes, ya que parecen claros los beneficios que aporta a la formación integral de nuestros alumnos y alumnas (aumento del bienestar y del nivel de adaptación, reducción de conductas disruptivas, prevención de situaciones de riesgo, ...).

Por otra parte, la normativa educativa, tanto a nivel estatal como autonómico, reconoce la importancia de lo emocional en la formación de la persona e incluye en las propuestas curriculares de los distintos niveles educativos cuestiones de esta naturaleza.

Numerosos autores, entendiendo que las emociones son educables, proponen trabajar las habilidades y competencias relacionadas con ellas desde edades tempranas, lo que conlleva una doble necesidad: que los docentes adquieran una adecuada formación en este ámbito que les permita disponer de estrategias y herramientas suficientes para hacer efectivo el aprendizaje emocional, por un lado, y que la práctica docente se apoye en actuaciones cada vez más sistematizadas e integradas en el currículo, por otro.

Por todo ello, entendemos necesario plantear en el aula propuestas orientadas a ampliar el conocimiento y a promover la adquisición de competencias y habilidades emocionales que favorezcan el propio desarrollo personal y el bienestar del individuo y orienten positivamente el sentido de su relación con los demás.

La propuesta didáctica que se presenta toma como base el modelo de Rafael Bisquerra y el GROP, que se estructura en torno a cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar.

### 3.2. ANÁLISIS CONTEXTUAL DE LA INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención está diseñada para ser aplicada en un grupo de 25 alumnos y alumnas de Educación Infantil 3 años. Se trata de un grupo heterogéneo en cuanto a la composición por sexo (10 niños y 15 niñas), niveles, ritmos de aprendizaje y realidades sociofamiliares, si bien resulta homogéneo en cuanto al país y cultura de origen. En este grupo se encuentra integrado un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo. Esta propuesta, en su estructura, puede ser válida para otros grupos y niveles, con las oportunas modificaciones que deban introducirse atendiendo a la edad y características del alumnado al que se quiera aplicar.

El aula forma parte de un centro de Infantil y Primaria bilingüe de dos líneas, de reciente creación, con instalaciones modernas, situado en una zona de expansión de la localidad y que dispone de buenos accesos. La mayor parte de las familias están formadas por parejas jóvenes en las que los dos miembros trabajan, aunque una parte de ellas dispone de recursos económicos limitados.

El Claustro está formado por 27 docentes, sensibilizados y comprometidos con cuestiones relacionadas con el ámbito emocional, la mejora de la convivencia, la interculturalidad y la integración (el centro cuenta con un aula específica de Trastornos del Espectro Autista), tal y como se expresa en los objetivos recogidos en su Proyecto Educativo. Una de las características que definen la dinámica escolar en la etapa de Educación Infantil en este centro hace referencia al desarrollo de actuaciones de carácter innovador, como un planteamiento de desarrollo curricular a través de proyectos de trabajo y de integración de los temas transversales en las distintas programaciones.

El programa de intervención que se propone está contextualizado, respondiendo a las características del centro en el que se desarrolla a través de un diagnóstico previo que ha permitido detectar necesidades concretas y plantear, a partir de ellas, los objetivos que van a orientar su implementación.

### 3.1. DESARROLLO DE LA PROPUESTA:

#### 3.3.1. Objetivos.

Los objetivos son los que se expresan a continuación:

#### a) Objetivos generales: (Ver Tabla 3)

Tabla 3. *Objetivos generales.*

<b>OBJETIVOS GENERALES</b>	
1.	Favorecer el desarrollo integral del alumnado mediante actividades que desarrollen las competencias socioemocionales y las capacidades afectivas.
2.	Promover en el aula un clima emocional basado en actitudes de tolerancia, respeto a las diferencias individuales y aceptación de la diversidad.
3.	Desarrollar la conciencia emocional.
4.	Aprender a regular las emociones como estrategia para evitar la aparición de conductas disruptivas.
5.	Desarrollar actuaciones que permitan reforzar el bienestar personal.
6.	Ajustar la expresión emocional a la intención comunicativa y a la situación en la que se manifiesta.
7.	Facilitar estrategias de comunicación y resolución de conflictos.

Fuente: *elaboración propia.*

#### b) Objetivos específicos: (Ver Tabla 4)

Tabla 4. *Objetivos específicos.*

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	
<b>1. Conciencia emocional</b>	1.1. Adquirir un vocabulario emocional básico. 1.2. Identificar emociones propias y expresarlas mediante lenguaje corporal y musical. 1.3. Percibir las emociones de los demás. 1.4. Reconocer situaciones cotidianas que nos producen emociones positivas y/o negativas.
<b>2. Regulación emocional</b>	2.1. Tomar conciencia de las propias reacciones emocionales. 2.2. Manifestar control de los impulsos ante la frustración y otras emociones negativas. 2.3. Aplicar técnicas sencillas de respiración y relajación.
<b>3. Autonomía emocional</b>	3.1. Actuar de manera autónoma en las actividades cotidianas. 3.2. Adquirir una imagen ajustada y positiva de sí mismo/a.
<b>4. Competencia social</b>	4.1. Participar en intercambios comunicativos utilizando diversos lenguajes. 4.2. Emplear fórmulas de cortesía (saludo,

	despedida, dar las gracias). 4.3.Respetar las normas de aula. 4.4.Iniciarse en las técnicas de trabajo grupal. 4.5.Practicar la escucha activa. 4.6.Actuar de manera empática. 4.7.Identificar estrategias sencillas de resolución de conflictos.
<b>5. Habilidades de vida y bienestar</b>	5.1.Adquirir hábitos básicos de organización. 5.2.Desarrollar hábitos saludables. 5.3.Emplear provechosamente el tiempo libre.

Fuente: *elaboración propia*.

Aunque se han priorizado los contenidos que hacen referencia a actitudes y procedimientos, que se alcanzarán mediante la implementación de las estrategias metodológicas que se exponen en el apartado correspondiente, también se proponen contenidos de carácter conceptual.

### 3.3.2. Contenidos.

La integración de los aspectos de carácter emocional en el aula requiere la delimitación de los contenidos a trabajar, así como su organización y sistematización. Este proceso es lo que autores como Bisquerra denominan “currículo emocional”, orientado principalmente al desarrollo de competencias emocionales.

En esta propuesta didáctica los contenidos a partir de los cuales se pretende desarrollar estas competencias emocionales se distribuyen en ámbitos similares a los que se expresan para los objetivos, basados en la propuesta del GROPE (ver Tabla 5), y son los que se recogen a continuación:

Tabla 5. *Contenidos*.

<b>CONTENIDOS</b>	
<b>Conciencia emocional</b>	Observación del propio comportamiento. Observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Vocabulario emocional. Identificación y reconocimiento de emociones básicas en uno mismo (alegría, tristeza y enfado). Identificación y reconocimiento de emociones básicas en los demás (alegría, tristeza y enfado). Comprensión de las causas y efectos de las emociones. Valoración positiva de las diferencias entre las personas.
<b>Regulación emocional</b>	Utilización del lenguaje verbal y no verbal para expresar emociones, sentimientos y estados de ánimo. Control del estrés: técnicas de relajación y respiración.

	Tolerancia a la frustración. Manejo de emociones negativas y desagradables. Actitudes positivas ante emociones propias y ajenas. Entrenamiento en autoinstrucciones. Simulación de situaciones.
<b>Autonomía emocional</b>	Autoestima (valoración positiva de sí mismo/a). Automotivación. Identificación de cualidades personales. Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. Confianza en uno/a mismo/a.
<b>Competencia social</b>	Normas de convivencia y valoración de su necesidad. Empatía. Asertividad. Escucha activa. Simulación de situaciones comunicativas. Habilidades comunicativas: participación en diálogos, actitud de amabilidad y respeto. Habilidades sociales básicas: saludo, despedida, dar las gracias. Establecimiento de relaciones de afecto. Trabajo en equipo y ayuda mutua. Estrategias de resolución positiva de conflictos.
<b>Habilidades de vida y bienestar</b>	Gustos y aficiones. Organización y empleo provechoso del ocio y el tiempo libre. Hábitos saludables: alimentación e higiene.

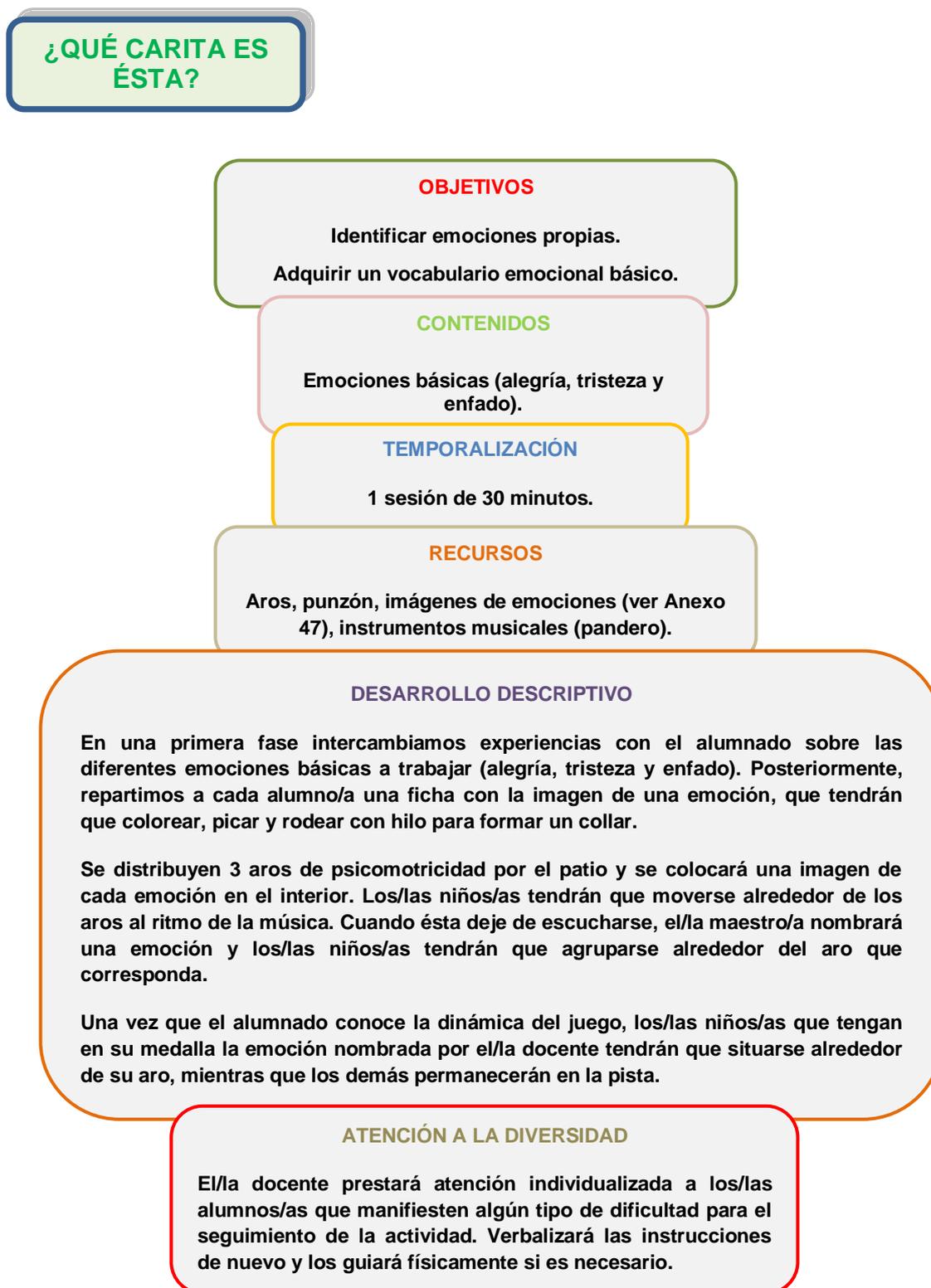
Fuente: *elaboración propia*.

### 3.3.3. Sesiones y actividades.

La propuesta didáctica consta de 30 sesiones, cada una de las cuales incluye una actividad que se desarrollará con carácter semanal (ver Anexo 1). En la medida de lo posible, se procurará que el contenido de las sesiones tenga en cuenta y se adapte a los centros de interés y contenidos de los proyectos que en cada momento se estén desarrollando en el aula.

Aunque las fichas individuales de cada una de las sesiones se recogen en los correspondientes Anexos que acompañan a este trabajo (ver Anexos 17 a 46) se presenta, a modo de ejemplo, una ficha-modelo detallada del contenido y estructura de cada sesión (Ver Figura 2):

Figura 2. Ficha-modelo de una sesión.



Fuente: *elaboración propia.*

El inicio de cada sesión se marcará con un tiempo previo de relajación mediante la audición de música seleccionada para tal fin.

### 3.3.4. Temporalización.

A nivel general, la propuesta didáctica en su conjunto se plantea para un curso escolar completo, de octubre a mayo. Tomando como referencia la jornada escolar y atendiendo a la importancia que a estas edades tiene la adquisición de rutinas en la organización de la actividad personal, se propone que el desarrollo de las actuaciones tenga lugar, preferentemente, un día fijo a la semana, a primera hora de la mañana, aprovechando el tiempo de la asamblea o, en su defecto, después del recreo, al finalizar la rutina de la relajación.

Con el fin de aportar una visión global del desarrollo temporal de las actuaciones de la propuesta didáctica se incluye el siguiente cronograma general de la misma: (Ver Tabla 6)

Tabla 6. *Cronograma general.*

<b>CRONOGRAMA GENERAL</b>								
Sesión	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
1	☺							
2	☺							
3	☺							
4	☺							
5	☺							
6		☺						
7		☺						
8		☺						
9		☺						
10			☺					
11			☺					
12			☺					
13				☺				
14				☺				
15				☺				
16				☺				
17					☺			
18					☺			
19					☺			
20					☺			
21						☺		
22						☺		

23						☺		
24							☺	
25							☺	
26							☺	
27							☺	
28								☺
29								☺
30								☺

Fuente: *elaboración propia*.

En general, cada una de las sesiones tiene una duración prevista de entre 25 y 30 minutos, aunque este tiempo puede variar en función de la naturaleza de la actividad a desarrollar. De manera complementaria, y con el fin de delimitar aún más el desarrollo didáctico, en cada una de las fichas de las actividades que se incluyen, y atendiendo a su complejidad, se señala la temporalización específica que se considera más adecuada para cada una de ellas.

Finalmente, aunque las sesiones se fijan en un determinado espacio temporal, debe entenderse su implementación de manera flexible, en el sentido de que pueden retomarse y aplicarse nuevamente, con alguna variante, en cualquier otro momento del curso.

### 3.3.5. Espacios, agrupamientos y recursos.

La propuesta didáctica, a través de cada una de sus actividades, plantea la utilización de diversos tipos de agrupamientos (parejas, tríos, pequeños grupos), que alternarán con momentos de dinámicas de carácter individual. Asimismo, se propone el aprovechamiento de distintos lugares del centro (aula, pasillo, patio), en función de la necesidad de espacio que requiera cada una de las dinámicas. De este modo, el entorno físico se convierte en un recurso motivador, al introducir un aspecto de novedad basado en la utilización con fines educativos del contexto espacial.

En cuanto a los recursos, se utilizará un material variado, de fácil disponibilidad, de uso común en las aulas y de manejo sencillo. La selección de materiales, instrumentos y aparataje, así como los recursos humanos necesarios, se especifica detalladamente en cada una de las fichas correspondientes a las distintas sesiones.

### 3.3.6. Metodología.

Partiendo de un enfoque globalizador, la metodología de la propuesta didáctica toma como referencias principales la participación activa del alumnado, tanto en el sentido mental, promoviendo la ejercitación de procesos de razonamiento, como en el sentido manipulativo; el aprendizaje cooperativo, que requiere la puesta en práctica de habilidades comunicativas; el aprovechamiento educativo de los conocimientos previos, intereses y experiencias significativas vividas por el alumnado, que servirán como punto de partida de la mayoría de las sesiones. Además, las actividades propuestas tienen un carácter eminentemente lúdico, se plantean como juegos y se desarrollan, en muchos casos, mediante dinámicas grupales.

El papel docente se entiende como facilitador y orientador del aprendizaje y modelo a imitar, que muestre en todo momento una actitud afectiva y positiva que transmita motivación, seguridad y confianza.

Se considera un objetivo prioritario que el alumnado desarrolle un trabajo autónomo que lo convierta en centro y protagonista de su actividad y le permita construir su propio proceso de aprendizaje. Finalmente, se busca la generalización de los aprendizajes a otros contextos diferentes, por lo que se promoverá la coordinación y colaboración con la familia, a la que se solicitará que dé continuidad en casa al trabajo del aula.

### 3.3.7. Atención a la diversidad.

En todo momento se tendrá en cuenta el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado y a sus características individuales. En este sentido, el alumnado que manifieste necesidades específicas de apoyo educativo será atendido dentro del aula con las adaptaciones curriculares que se estimen necesarias.

Para hacer efectiva esta atención se adoptarán diversas medidas como procurar que el desarrollo de las sesiones coincida con los módulos horarios en que el alumnado reciba apoyo en el aula por parte del profesorado especialista del centro, proponer medidas específicas para cada una de las sesiones en función de

la naturaleza de las actividades, apoyar visualmente las explicaciones, expresar las instrucciones de manera individual y clara, incluir al alumno/a en grupos pequeños y con compañeros/as de carácter más tranquilo y buscar la ubicación del aula que permita las mejores condiciones para el trabajo.

### 3.3.8. Evaluación.

La evaluación, que tendrá un sentido formativo, se desarrollará en tres fases bien definidas que harán de ella un proceso continuo:

- a) Evaluación inicial: se llevará a cabo durante el mes de septiembre y servirá para detectar necesidades y para determinar el nivel de conocimientos previos del alumnado. Se desarrollará fundamentalmente a través de la observación directa y mediante la cumplimentación de plantillas de registro (ver Anexos 2 a 6).
- b) Evaluación durante el proceso: se orientará tanto a la valoración de la propia propuesta didáctica (idoneidad de las actividades, comprensión por parte del alumnado, interés que despiertan, etc.) como a su repercusión en el alumnado (nivel de participación, motivación, grado de desarrollo de las distintas competencias, etc.). Las principales técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación que se utilizarán son la observación directa y sistemática y el anecdotario, que no tendrá formato predefinido.
- c) Evaluación final: hace referencia al grado de consecución de los objetivos propuestos. Para determinarlos se utilizarán plantillas que incluyan los objetivos trabajados, a los que se asocian sus correspondientes criterios de evaluación (ver Anexos 7 a 11), así como una rúbrica de evaluación para determinar los niveles de logro de cada uno de dichos criterios (ver Anexos 12 a 16). Esta evaluación se completará con un informe final del/la docente.

## 4. CONCLUSIONES

La primera conclusión a destacar hace referencia al hecho de que el proceso de elaboración de este trabajo ha resultado complejo en la medida en que ha

requerido un importante esfuerzo relacionado con la consulta, selección y tratamiento de un volumen importante de información y bibliografía. A esta circunstancia, además, hay que añadir otro esfuerzo adicional en la medida en que se ha buscado, en todo momento, orientar y referir la propuesta y sus contenidos a un contexto real, para lo que ha sido necesario valorar con carácter previo sus principales características socioeconómicas y culturales y detectar sus principales necesidades. En cualquier caso, ambas dificultades se han superado y, en este sentido, los objetivos propuestos pueden considerarse alcanzados.

Una cuestión importante a tener en cuenta tiene que ver con el hecho de que varias de las actividades propuestas en este Trabajo Fin de Grado se han podido implementar durante el período de prácticas, lo que ha servido para contrastar y evaluar tanto la validez interna de la propuesta y su aplicación como su incidencia en el proceso de aprendizaje del alumnado. Esta circunstancia ha permitido llegar a varias conclusiones:

- a) Necesidad de trabajar el ámbito de las emociones desde la integración curricular y la transversalidad.
- b) Importancia de hacerlo a partir del diseño de programas y propuestas perfectamente definidas y sistematizadas, apoyadas en una base teórica sólida que se justifica en evidencias científicas.
- c) La influencia positiva que el trabajo en este ámbito tiene en la adquisición de competencias sociales y en la resolución pacífica y positiva de los conflictos, lo que supone una mejora del clima de aula y de la convivencia.

En definitiva, la elaboración de este trabajo ha supuesto un aprendizaje personal importante que me ha permitido comprender la importancia del ámbito emocional para la formación integral de nuestros alumnos y alumnas.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2006). Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos en centros escolares. *Orión*, 3, 37-49. Recuperado el 30 de diciembre de 2018 de [http://www.asosgra.org/images/pdf/orion\\_03](http://www.asosgra.org/images/pdf/orion_03)
- Acosta, A. (2008). Educación Emocional y convivencia en el aula. En A. Acosta Mesa (Dir.) *Educación Emocional y convivencia en el aula* (pp. 11-30). Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista Orbis/Ciencias Humanas*, 3(7), 23-45. Recuperado el 24 de enero de 2019 de <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/7/Art2.pdf>
- Berrios, M.P., Martos, R. y Martos, R. (2016). Crecer con emoción. Una experiencia educativa en el aula de emociones aplicando el programa “Emo-é”. *Padres y Maestros*, 368, 36-42. doi: <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.006>
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado el 27 de diciembre de 2018 de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2011). Educación Emocional. *Padres y Maestros*, 337, 5-8. Recuperado el 27 de diciembre de 2018 de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/272>
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, Educación Emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. doi: <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Braza, P., Sánchez, Y. y Carreras, R. (2016). El desarrollo socioemocional en Educación Infantil. En C. Martín Bravo y J. I. Navarro Guzmán (Coords.), *Psicología evolutiva en Educación Infantil y Primaria* (pp. 155-174). Madrid: Pirámide.

- Cascón, P. (2000a). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 57-60.
- Cascón, P. (2000b). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 61-66.
- Cascón, F. (2006). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Andalucía Educativa*, 53, 24-27. Recuperado el 27 de diciembre de 2018 de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/abce9a0d-9d94-4113-a9c1-20d5dfbb84f3>
- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Cómo desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, 19(número especial), 107-118. Recuperado el 15 de enero de 2018 de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44944/42322>
- De Andrés, C. (2005). La Educación Emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de Educación Emocional, nuevo reto en la educación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-124. Recuperado el 17 de enero de 2019 de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/issue/view/TP10/showToc>
- Delgado, M. y Rodríguez, B. (2017). Una aproximación teórica a la gestión de las emociones en Primaria: expresión y educación. *Emociones. Revista de Expresión y Comunicación Emocional*, 1, 5-14. Recuperado el 27 de diciembre de 2018 de [http://institucional.us.es/aiece/web/wp-content/uploads/2017/07/RE\\_N101.pdf](http://institucional.us.es/aiece/web/wp-content/uploads/2017/07/RE_N101.pdf)
- Delors, J. (Presidente), Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, G., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M. A., Sing, K., Stavenhagen, R., Won, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Fernández, P. y Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. Recuperado el 15 de enero de 2018 de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2869>

Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado el 27 de diciembre de 2018 de [https://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1209145759.pdf](https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1209145759.pdf)

Fernández, P. y Ruiz, D. (2008a). Emotional Intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2)(15), 421-432. Recuperado el 27 de diciembre de 2018 de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?256>

Fernández, P. y Ruiz, D. (2008b). La educación de la Inteligencia Emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En A. Acosta Mesa (Dir.) *Educación Emocional y convivencia en el aula* (pp. 163-178). Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Fernández, P., Cabello, R. y Gutiérrez, M.J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31.1(88), 15-26. Recuperado el 14 de diciembre de 2018 de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27450136003/html/index.html>

Gómez, O., Romera, E.M. y Ortega, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31.1(88), 27-38. Recuperado el 27 de diciembre de 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980739>

Ibarrola, B. (2009). *Crecer en emociones*. Madrid: S.M.

- López, È. (2005). La Educación Emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19.3(54), 153-167. Recuperado el 27 de diciembre de 2018 de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1209146070.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1209146070.pdf)
- Machado, C.M. (2018). Creatividad y emociones, una nueva realidad en el ámbito escolar. *Emociones. Revista de Expresión y Comunicación Emocional*, 2, 5-14. Recuperado el 30 de diciembre de 2018 de [http://institucional.us.es/aiece/web/wp-content/uploads/2018/09/RE\\_N201.pdf](http://institucional.us.es/aiece/web/wp-content/uploads/2018/09/RE_N201.pdf)
- Martínez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52. Recuperado el 24 de enero de 2019 de <https://rieoei.org/RIE/article/view/829>
- Merino, S. (2017). *La carpeta de las emociones: Proyecto didáctico para segundo ciclo de Educación Infantil*. (Trabajo Fin de Grado no publicado). Universidad Internacional de La Rioja. Logroño.
- Miñaca, M.I., Hervás, M. y Laprida, I. (2013). Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey & Mayer. *Revista de Educación Social*, 17, 1-13. Recuperado el 27 de diciembre de 2018 de [http://www.eduso.net/res/pdf/17/emo\\_res\\_17.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/emo_res_17.pdf)
- Repetto, E., Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95. doi: <https://doi.org/10.15366/reice>
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M.J., Filella, G. y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17. Recuperado el 2 de abril de 2019 de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-curr%C3%ADculum-emocional-en-educaci%C3%B3n-infantil-3-6-a%C3%B1os.pdf>

Romero, C. (2007). ¿Educar las emociones?: paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 105-119. Recuperado el 27 de diciembre de 2018 de [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/14030/file\\_1.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/14030/file_1.pdf?sequence=1)

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.

Sánchez, L., Rodríguez, G. y García, E. (2018). Desarrollo de competencias emocionales a través del Programa AEdEM para Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29 (4), 975-994. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54402>

Torrego, J.C., Villaoslada, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. *Tabanque*, 18, 31-48. Recuperado el 15 de enero de 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/revista/1396/A/2004>

Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Educación y Humanismo*, 18(30), pp. 92-106. doi: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324>

Zaccagnini, J.L. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En A. Acosta Mesa (Dir.) *Educación Emocional y convivencia en el aula* (pp. 31-84). Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

## 6. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, BOJA 26-08-2008, No. 169, p. 17.

Orden de 29 de diciembre de 2008, por la que se establece la ordenación de la evaluación en la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, BOJA 23-01-2009, No. 15, p. 12.

## 7. ANEXOS

### 7.1. PLANTILLAS DE OBSERVACIÓN INICIAL

7.1.1. Anexo 1: Plantilla observación inicial. Conciencia emocional.

OBSERVACIÓN INICIAL		PLANTILLA DE REGISTRO
ÁMBITO:		CONCIENCIA EMOCIONAL
ALUMNO/A:		
Analiza su propio comportamiento.		
Observa el comportamiento de los demás.		
Reconoce emociones básicas en sí mismo/a.		
Reconoce emociones básicas en los demás.		
Tiene conciencia de su propio cuerpo.		
Utiliza vocabulario emocional ( <i>especificar</i> ).		
Comprende causas y efectos de las emociones.		

Fuente: *elaboración propia*.

7.1.2. Anexo 2: Plantilla observación inicial. Regulación emocional.

OBSERVACIÓN INICIAL		PLANTILLA DE REGISTRO
ÁMBITO:		REGULACIÓN EMOCIONAL
ALUMNO/A:		
Utiliza lenguaje verbal y no verbal para expresar emociones.		
Intenta relajarse ante situaciones estresantes.		
Tolera la frustración.		
Maneja emociones negativas/desagradables.		
Simula situaciones emocionales diversas ( <i>especificar</i> ).		

Fuente: *elaboración propia*.

7.1.3. Anexo 3: Plantilla observación inicial. Autonomía emocional.

OBSERVACIÓN INICIAL		PLANTILLA DE REGISTRO	
ÁMBITO:		AUTONOMÍA EMOCIONAL	
ALUMNO/A:			
Tiene una valoración positiva de sí mismo/a ( <i>autoestima</i> ).			
Se motiva a sí mismo/a ( <i>automotivación</i> ).			
Conoce sus cualidades/capacidades personales.			
Es consciente de sus limitaciones.			
Manifiesta confianza en sí mismo/a.			

Fuente: *elaboración propia*.

7.1.4. Anexo 4: Plantilla observación inicial. Competencia social.

OBSERVACIÓN INICIAL		PLANTILLA DE REGISTRO
ÁMBITO:		COMPETENCIA SOCIAL
ALUMNO/A:		
Respetar normas de convivencia.		
Muestra empatía/Se muestra afectuoso/a.		
Es asertivo/a.		
Tiene habilidades comunicativas.		
Domina habilidades sociales básicas ( <i>especificar</i> ).		
Trabaja en equipo.		
Valora las diferencias individuales.		
Utiliza estrategias de resolución de conflictos ( <i>especificar</i> ).		

Fuente: *elaboración propia*.

**7.1.5.** Anexo 5: Plantilla observación inicial. Habilidades de vida y bienestar.

OBSERVACION INICIAL		PLANTILLA DE REGISTRO	
ÁMBITO:		HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	
ALUMNO/A:			
Emplea provechosamente el tiempo libre.			
Tiene gustos, aficiones e intereses variados ( <i>especificar</i> ).			
Manifiesta hábitos saludables y de cuidado personal.			

Fuente: *elaboración propia*.

## 7.2. OBJETIVOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

### 7.2.1. Anexo 6: Objetivos y criterios evaluación. Conciencia emocional.

RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
1. CONCIENCIA EMOCIONAL	
OBJETIVO	CRITERIO DE EVALUACIÓN
<b>1.1. Adquirir un vocabulario emocional básico.</b>	1.1.1. Comprende y utiliza adecuadamente y de manera contextualizada los vocablos “alegría”, “tristeza” y “enfado”, asociándolos a situaciones de su experiencia cotidiana.
<b>1.2. Identificar emociones propias y expresarlas mediante lenguaje corporal y musical.</b>	1.2.1. Responde con reacciones corporales para expresar sus propias emociones, utilizando su cuerpo como recurso comunicativo ante las emociones de los demás. 1.2.2. Se mueve como respuesta a las emociones que le inspira la música que escucha mediante gestos, desplazamientos y acompañamientos.
<b>1.3. Percibir las emociones de los demás.</b>	1.3.1. Muestra cambios en su actitud y comportamiento en función de las emociones de las personas que le rodean y manifiesta, con ello, la percepción y comprensión que tiene de las mismas.
<b>1.4. Reconocer situaciones cotidianas que nos producen emociones positivas y/o negativas.</b>	1.4.1. Identifica y nombra personas y situaciones que le producen emociones negativas y positivas, clasificándolas de manera sencilla y justificando oralmente su respuesta aludiendo a experiencias personales.

Fuente: *elaboración propia.*

**7.2.2.** Anexo 7: Objetivos y criterios evaluación. Regulación emocional.

RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS ESPECIFICOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
1. REGULACIÓN EMOCIONAL	
OBJETIVO	CRITERIO DE EVALUACIÓN
<b>2.1. Tomar conciencia de las propias reacciones emocionales.</b>	2.1.1. Analiza sus comportamientos, anticipa sus reacciones emocionales y las relaciona con personas, situaciones y vivencias que forman parte de su experiencia cotidiana.
<b>2.2. Manifestar control de los impulsos ante la frustración y otras emociones negativas.</b>	2.2.1. Establece unan relación de causa-efecto entre determinadas emociones y la respuesta que le provocan, poniendo en marcha estrategias de anticipación como recurso para modificar su respuesta positivamente, controlando los impulsos cuando éstas son negativas.
<b>2.3. Aplicar técnicas sencillas de respiración y relajación.</b>	2.3.1. Pone en práctica de manera autónoma estrategias sencillas de respiración y relajación ante situaciones que le resultan estresantes o emocionalmente negativas.

Fuente: *elaboración propia.*

**7.2.3.** Anexo 8: Objetivos y criterios evaluación. Autonomía emocional.

RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS ESPECIFICOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
1. AUTONOMÍA EMOCIONAL	
OBJETIVO	CRITERIO DE EVALUACIÓN
<b>3.1. Actuar de manera autónoma en las actividades cotidianas.</b>	3.1.1. Manifiesta autonomía en sus actividades cotidianas, poniendo en práctica estrategias de superación de las dificultades que se le presentan y modificando su conducta en función de los requerimientos de la situación.
<b>3.2. Adquirir una imagen ajustada y positiva de sí mismo/a.</b>	3.2.1. Conoce y verbaliza, actuando en consecuencia, sus capacidades y limitaciones, esforzándose por mejorarlas y solicitando ayuda cuando es necesario.

Fuente: *elaboración propia.*

7.2.4. Anexo 9: Objetivos y criterios evaluación. Competencia social.

RELACION ENTRE OBJETIVOS ESPECIFICOS Y CRITERIOS DE EVALUACION	
1. COMPETENCIA SOCIAL	
OBJETIVO	CRITERIO DE EVALUACION
<b>4.1. Participar en intercambios comunicativos utilizando diversos lenguajes.</b>	4.1.1. Participa en diferentes situaciones comunicativas de manera activa y por iniciativa propia, mostrando interés y haciendo uso de estrategias tanto de lenguaje verbal como no verbal (expresiones de la cara, gestos, señales, etc.).
<b>4.2. Emplear fórmulas de cortesía (saludo, despedida, dar las gracias).</b>	4.2.1. Utiliza las fórmulas básicas de cortesía de manera rutinaria en aquellas situaciones que lo requieren, sin necesidad de intervención del adulto.
<b>4.3. Respetar las normas de aula.</b>	4.3.1. Conoce las normas de aula, muestra interés por ellas y se esfuerza en su cumplimiento, adaptando la conducta en función del momento y situación.
<b>4.4. Iniciarse en las técnicas de trabajo grupal.</b>	4.4.1. Participa activamente en las tareas grupales, asumiendo el rol que le corresponde, haciendo aportaciones al grupo y manifestando satisfacción por ello.
<b>4.5. Practicar la escucha activa.</b>	4.5.1. Se muestra receptivo en las relaciones interpersonales, mostrando a la otra persona su interés por lo que comunica mediante expresiones verbales, gestos y actitudes.
<b>4.6. Actuar de manera empática.</b>	4.6.1. Entiende las emociones que sienten otras personas y lo demuestra por distintos medios.
<b>4.7. Identificar estrategias sencillas de resolución de conflictos.</b>	4.7.1. Valora alternativas diferentes ante un conflicto, reflexionando sobre las mismas y adoptando la más adecuada para su resolución.

Fuente: *elaboración propia.*

**7.2.5.** Anexo 10: Objetivos y criterios evaluación. Habilidades de vida y bienestar.

RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
1. HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	
OBJETIVO	CRITERIO DE EVALUACIÓN
<b>5.1. Adquirir hábitos básicos de organización.</b>	5.1.1. Realiza, siguiendo determinadas rutinas, acciones debidamente secuenciadas que demuestran pautas básicas de orden y organización.
<b>5.2. Desarrollar hábitos saludables.</b>	5.2.1. Manifiesta preocupación e interés por actuar de manera saludable en relación con sus hábitos de higiene y alimentación.
<b>5.3. Emplear provechosamente el tiempo libre.</b>	5.3.1. Emplea su tiempo libre en actividades diversas y creativas que influyen positivamente en su desarrollo personal.

Fuente: *elaboración propia.*

### 7.3. RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

#### 7.3.1. Anexo 11: Rúbrica de evaluación. Conciencia emocional.

RUBRICA DE EVALUACION			
ÁMBITO: CONCIENCIA EMOCIONAL			
CRITERIO DE EVALUACION	INICIADO	AVANZADO	CONSEGUIDO
<i>Comprende y utiliza adecuadamente y de manera contextualizada los vocablos “alegría”, “tristeza” y “enfado”, asociándolos a situaciones de su experiencia cotidiana.</i>	Utiliza los vocablos “alegría”, “tristeza” y “enfado” de manera descontextualizada y sin mostrar comprensión de los mismos.	Utiliza los vocablos “alegría”, “tristeza” y “enfado”, mostrando comprensión de los mismos.	Utiliza los vocablos “alegría”, “tristeza” y “enfado” de manera contextualizada y mostrando comprensión de los mismos.
<i>Responde con reacciones corporales para expresar sus propias emociones, utilizando su cuerpo como recurso comunicativo ante las emociones de los demás.</i>	Responde con reacciones corporales a emociones propias, sin mostrar intención comunicativa.	Responde con reacciones corporales a emociones propias y de los demás, sin mostrar intención comunicativa.	Responde con reacciones corporales a emociones propias y de los demás, mostrando intención comunicativa.
<i>Se mueve como respuesta a las emociones que le inspira la música que escucha mediante gestos, desplazamientos y acompañamientos.</i>	Manifiesta, mediante gestos, las emociones que le produce la música que escucha.	Manifiesta, mediante gestos y desplazamientos, las emociones que le produce la música que escucha.	Manifiesta, mediante gestos, desplazamientos y acompañamientos, las emociones que le produce la música que escucha.
<i>Muestra cambios en su actitud y comportamiento en función de las emociones de las personas que le rodean y manifiesta, con ello, la percepción y comprensión que tiene de las mismas.</i>	En ocasiones, muestra cambios en su comportamiento en función de las emociones de las personas que le rodean.	Frecuentemente, muestra cambios en su comportamiento en función de las emociones de las personas que le rodean.	Muestra, en todas las ocasiones, cambios en su comportamiento en función de las emociones de las personas que le rodean y manifiesta comprenderlas.
<i>Identifica y nombra personas y situaciones que le producen emociones negativas y positivas, clasificándolas de manera sencilla y justificando oralmente su respuesta aludiendo a experiencias personales.</i>	Nombra personas y situaciones que le producen emociones positivas y negativas.	Nombra personas y situaciones que le producen emociones positivas y negativas, clasificándolas de manera sencilla.	Nombra personas y situaciones que le producen emociones positivas y negativas, clasificándolas de manera sencilla y justificando su respuesta según sus experiencias.

Fuente: elaboración propia.

7.3.2. Anexo 12: Rúbrica de evaluación. Regulación emocional.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN			
ÁMBITO:	REGULACIÓN EMOCIONAL		
CRITERIO DE EVALUACION	INICIADO	AVANZADO	CONSEGUIDO
<i>Analiza sus comportamientos, anticipa sus reacciones emocionales y las relaciona con personas, situaciones y vivencias que forman parte de su experiencia cotidiana.</i>	Es consciente de sus comportamientos y los expresa mediante distintos lenguajes.	Es consciente de sus comportamientos y los expresa mediante distintos lenguajes, anticipando sus reacciones emocionales.	Es consciente de sus comportamientos, los expresa mediante distintos lenguajes y anticipa sus reacciones emocionales, relacionándolas con su experiencia personal.
<i>Establece una relación de causa-efecto entre determinadas emociones y la respuesta que le provocan, poniendo en marcha estrategias de anticipación como recurso para modificar su respuesta positivamente, controlando los impulsos, cuando éstas son negativas.</i>	Relaciona emociones básicas con las respuestas que le provocan.	Relaciona emociones básicas con las respuestas que le provocan y pone en marcha estrategias de anticipación para regularlas.	Relaciona emociones básicas con las respuestas que le provocan y pone en marcha estrategias de anticipación para regularlas, logrando controlar sus impulsos ante emociones negativas.
<i>Pone en práctica de manera autónoma estrategias sencillas de respiración y relajación ante situaciones que le resultan estresantes o emocionalmente negativas.</i>	Se relaja ante situaciones estresantes o negativas siguiendo las orientaciones de un adulto.	Se relaja en cualquier situación necesitando, en ocasiones, las orientaciones de un adulto.	Se relaja en cualquier situación, sin ayuda de otra persona y poniendo en práctica técnicas de respiración de manera autónoma.

Fuente: *elaboración propia.*

7.3.3. Anexo 13: Rúbrica de evaluación. Autonomía emocional.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN			
ÁMBITO:		AUTONOMÍA EMOCIONAL	
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INICIADO	AVANZADO	CONSEGUIDO
<i>Manifiesta autonomía en sus actividades cotidianas, poniendo en práctica estrategias de superación de las dificultades que se le presentan y modificando su conducta en función de los requerimientos de la situación.</i>	Solicita ayuda cuando surgen dificultades en la realización de actividades y rutinas cotidianas.	Se muestra autónomo/a en la realización de actividades y rutinas cotidianas, planteando y valorando, con ayuda del adulto, alternativas de acción cuando surgen dificultades.	Se muestra autónomo/a en la realización de actividades y rutinas cotidianas, valorando por sí mismo/a alternativas de acción cuando surgen dificultades y modificando, si es necesario, su conducta.
<i>Conoce y verbaliza, actuando en consecuencia, sus capacidades y limitaciones, esforzándose por mejorarlas y solicitando ayuda cuando es necesario.</i>	Valora sus capacidades y asume sus limitaciones, sin manifestar intención de mejorarlas.	Valora sus capacidades y limitaciones, intentando mejorarlas sólo cuando recibe motivación externa.	Reconoce sus capacidades y limitaciones y las verbaliza, manifestando iniciativa propia y esfuerzo por mejorarlas.

Fuente: *elaboración propia.*

**7.3.4.** Anexo 14: Rúbrica de evaluación. Competencia social.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN			
ÁMBITO:		COMPETENCIA SOCIAL	
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INICIADO	AVANZADO	CONSEGUIDO
<i>Participa en diferentes situaciones comunicativas de manera activa y por iniciativa propia, mostrando interés y haciendo uso de estrategias tanto de lenguaje verbal como no verbal (expresiones de la cara, gestos, señales, etc.).</i>	Participa ocasionalmente y a requerimiento de un adulto en situaciones comunicativas, utilizando una modalidad de lenguaje predominante y mostrando unos recursos expresivos limitados.	Muestra voluntad de participar en situaciones comunicativas y de utilizar distintos lenguajes, aunque sus recursos son limitados, necesitando, en ocasiones, ayuda de un adulto.	Participa activamente en todas las situaciones comunicativas, manifestando un amplio repertorio expresivo, autonomía y creatividad en el lenguaje.
<i>Utiliza las fórmulas básicas de cortesía de manera rutinaria en aquellas situaciones que lo requieren, sin necesidad de intervención.</i>	Conoce las fórmulas de cortesía básicas, aunque no las utiliza habitualmente.	Conoce las fórmulas de cortesía básicas y las utiliza sólo cuando se le requiere.	Conoce las fórmulas de cortesía básicas y las utiliza habitualmente de manera espontánea y contextualizada.
<i>Conoce las normas de aula, muestra interés por ellas y se esfuerza en su cumplimiento, adaptando la conducta en función del momento y situación.</i>	Conoce las normas de aula, pero tiende a incumplirlas en un número significativo de ocasiones.	Conoce las normas de aula y las incumple ocasionalmente, aunque reconoce su comportamiento cuando esto ocurre y manifiesta voluntad de cambio.	Conoce las normas de aula y las cumple sistemáticamente, esforzándose en todo momento por desarrollar un comportamiento acorde con ellas y con los requerimientos de cada situación.
<i>Participa activamente en las tareas grupales, asumiendo el rol que le corresponde, haciendo aportaciones al grupo y manifestando satisfacción por ello.</i>	Manifiesta poco interés por trabajar en grupo, adoptando una actitud pasiva y sin hacer aportaciones significativas al mismo.	Participa en tareas grupales sólo cuando éstas son de su interés, manifestando satisfacción cuando esto ocurre.	Participa en cualquier tipo de tarea grupal de manera activa, realizando aportaciones interesantes y mostrando satisfacción por ello.
<i>Se muestra receptivo en las relaciones interpersonales, mostrando a la otra persona su interés por lo que comunica mediante expresiones verbales, gestos y actitudes.</i>	No suele mostrar iniciativa en las relaciones con otras personas, permaneciendo pasivo y comunicándose lo estrictamente necesario.	Se relaciona sólo con las personas más cercanas y de confianza, mostrando alguna limitación en su repertorio comunicativo.	Participa activamente en las relaciones con otras personas, manifiesta interés por ellas y demuestra un buen repertorio de recursos comunicativos.

<p><i>Entiende las emociones que sienten otras personas y lo demuestra por distintos medios.</i></p>	<p>Manifiesta, por distintos medios, comprender las emociones ajenas.</p>	<p>Manifiesta, por distintos medios, comprender las emociones ajenas, empatizando con ellas.</p>	<p>Manifiesta, por distintos medios, comprender las emociones ajenas, empatizando con ellas y ayudando a superarlas, en caso de ser necesario.</p>
<p><i>Valora alternativas diferentes ante un conflicto, reflexionando sobre las mismas y adoptando la más adecuada para su resolución.</i></p>	<p>Ante un conflicto, busca distintas alternativas de solución de manera aleatoria y sin valorar la idoneidad de cada una de ellas.</p>	<p>Ante un conflicto, busca distintas alternativas de solución, valorando la idoneidad de cada una de ellas.</p>	<p>Ante un conflicto, busca distintas alternativas de solución, valorando la idoneidad de cada una de ellas y decidiendo la más adecuada para cada situación.</p>

Fuente: *elaboración propia.*

7.3.5. Anexo 15: Rúbrica de evaluación. Habilidades de vida y bienestar.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN			
ÁMBITO:	HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR		
CRITERIO DE EVALUACION	INICIADO	AVANZADO	CONSEGUIDO
<p><i>Realiza, siguiendo determinadas rutinas, acciones debidamente secuenciadas que demuestran pautas básicas de orden y organización.</i></p> <p><i>Manifiesta preocupación e interés por actuar de manera saludable en relación con sus hábitos de higiene y alimentación.</i></p> <p><i>Emplea su tiempo libre en actividades diversas y creativas que influyen positivamente en su desarrollo personal.</i></p>	<p>Manifiesta ciertos hábitos básicos de orden y organización, aunque sólo los pone en práctica en algunas ocasiones.</p>	<p>Manifiesta hábitos básicos de orden y organización y los pone en práctica cuando son necesarios.</p>	<p>Manifiesta hábitos básicos de orden y organización y los pone en práctica cuando son necesarios, introduciendo modificaciones propias en la secuencia.</p>
	<p>Pone en práctica hábitos de higiene y salud en su actividad cotidiana.</p>	<p>Pone en práctica hábitos de higiene y salud en su actividad cotidiana, estableciendo relaciones básicas entre unos y otros.</p>	<p>Pone en práctica hábitos de higiene y salud en su actividad cotidiana, estableciendo relaciones básicas entre unos y otros y rechazando aquellos que no son saludables.</p>
	<p>Ocupa provechosamente su tiempo libre en actividades diversas, pero predeterminadas.</p>	<p>Ocupa provechosamente su tiempo libre en actividades predeterminadas, a las que añade otras de carácter más original y creativo.</p>	<p>Ocupa provechosamente su tiempo libre en actividades predeterminadas, a las que añade otras de carácter más original y creativo, comprendiendo su beneficio para el propio crecimiento personal.</p>

Fuente: *elaboración propia.*

## 7.4. ACTIVIDADES

### 7.4.1. Anexo 16: Cuadro-resumen de actividades.

CUADRO-RESUMEN DE ACTIVIDADES

Trimestre	Competencia Emocional	Mes	Sesión	Actividad
1º TRIMESTRE	CONCIENCIA EMOCIONAL	Octubre	Sesión 1	<i>¿Qué carita es ésta?</i>
			Sesión 2	<i>Giremos la ruleta</i>
			Sesión 3	<i>Papelera sí, papelera no</i>
			Sesión 4	<i>Música para emocionarnos</i>
			Sesión 5	<i>Una foto genial</i>
			Sesión 6	<i>Gallinita ciega emocional</i>
	REGULACIÓN EMOCIONAL	Noviembre	Sesión 7	<i>¿Cómo lo haría?</i>
			Sesión 8	<i>Nos relajamos</i>
			Sesión 9	<i>Ayúdame a disfrazarme</i>
		Diciembre	Sesión 10	<i>Pasito a pasito</i>
			Sesión 11	<i>¿Te cuento un cuento?</i>
			Sesión 12	<i>¡A pintar!</i>
2º TRIMESTRE	AUTONOMÍA EMOCIONAL	Enero	Sesión 13	<i>Lo más bonito del mundo</i>
			Sesión 14	<i>Todo ordenadito</i>
			Sesión 15	<i>Puedo, no puedo</i>
			Sesión 16	<i>¡Pues no era tan difícil!</i>
			Sesión 17	<i>Mi pequeña historia</i>
			Sesión 18	<i>Nube blanca</i>
	COMPETENCIA SOCIAL	Febrero	Sesión 19	<i>Así está mejor</i>
			Sesión 20	<i>Bla, bla, bla</i>
			Sesión 21	<i>Últimas noticias</i>
		Marzo	Sesión 22	<i>Entre todos y todas</i>
			Sesión 23	<i>¡Menudo reto!</i>
			Sesión 24	<i>El congreso de los ratones</i>
			Sesión 25	<i>Nos divertimos</i>
3º TRIMESTRE	HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	Abril	Sesión 26	<i>Un restaurante muy especial</i>
			Sesión 27	<i>Lo que más me gusta es</i>
			Sesión 28	<i>Cada oveja con su pareja</i>
	Mayo	Sesión 29	<i>Mis dientes cepillo así</i>	
		Sesión 30	<i>Yo te lo explico</i>	

Fuente: elaboración propia.

7.4.2. Anexo 17: Sesión 1. Actividad “¿Qué carita es ésta?”.

**¿QUÉ CARITA ES ÉSTA?**

**OBJETIVOS**

Identificar emociones propias.  
Adquirir un vocabulario emocional básico.

**CONTENIDOS**

Emociones básicas (alegría, tristeza y enfado).

**TEMPORALIZACIÓN**

1 sesión de 30 minutos.

**RECURSOS**

Aros, punzón, imágenes de emociones (ver Anexo 47), instrumentos musicales (pandero).

**DESARROLLO DESCRIPTIVO**

En una primera fase intercambiamos experiencias con el alumnado sobre las diferentes emociones básicas a trabajar (alegría, tristeza y enfado). Posteriormente, repartimos a cada alumno/a una ficha con la imagen de una emoción, que tendrán que colorear, picar y rodear con hilo para formar un collar.

Se distribuyen 3 aros de psicomotricidad por el patio y se colocará una imagen de cada emoción en el interior. Los niños/as tendrán que moverse alrededor de los aros al ritmo de la música. Cuando ésta deje de escucharse, el/la maestro/a nombrará una emoción y los/las niños/as tendrán que agruparse alrededor del aro que corresponda.

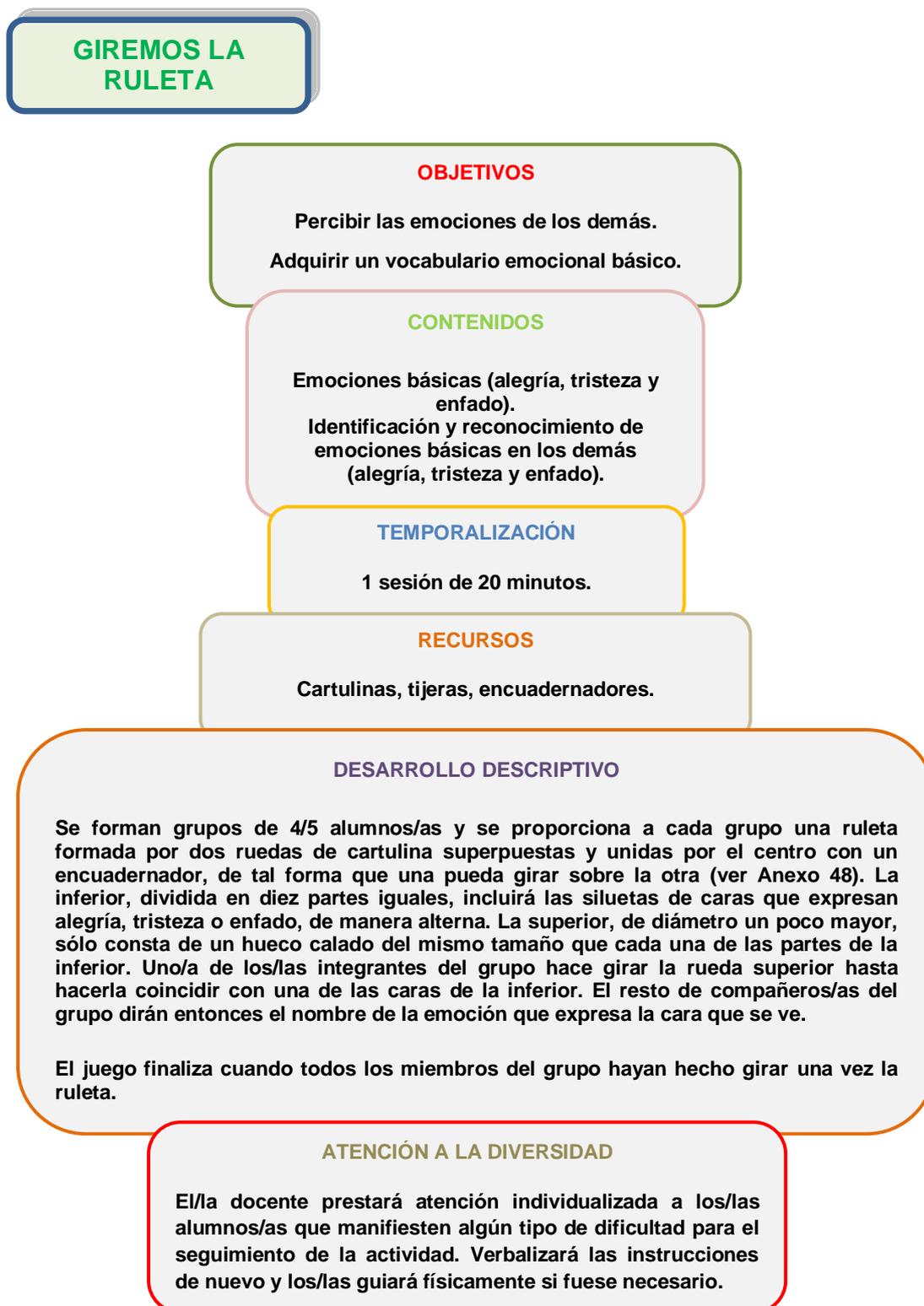
Una vez que el alumnado conoce la dinámica del juego, los/las niños/as que tengan en su medalla la emoción nombrada por el/la docente tendrán que situarse alrededor de su aro, mientras que los demás permanecerán en la pista.

**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

El/la docente prestará atención individualizada a los/las alumnos/as que manifiesten algún tipo de dificultad para el seguimiento de la actividad. Verbalizará las instrucciones de nuevo y los/las guiará físicamente si fuese necesario.

Fuente: *elaboración propia*.

7.4.3. Anexo 18: Sesión 2. Actividad “Giremos la ruleta”.



Fuente: *inspirada en “Ruleta de las emociones”, <http://www.czpsicologos.es/evenbettergames/juegos.php>*

7.4.4. Anexo 19: Sesión 3. Actividad “Papelera sí, papelera no”.

**PAPELERA SÍ,  
PAPELERA NO**

**OBJETIVOS**

Reconocer situaciones cotidianas que nos producen emociones positivas y/o negativas.

**CONTENIDOS**

Comprensión de las causas y efectos de las emociones.  
Experiencias personales.

**TEMPORALIZACIÓN**

1 sesión de 25 minutos.

**RECURSOS**

Láminas de situaciones cotidianas (ver Anexo 49), papelera y pizarra de corcho.

**DESARROLLO DESCRIPTIVO**

Se presentan varias láminas que representan situaciones cotidianas que formen parte de la experiencia personal del alumnado (celebrar cumpleaños, estar enfermo/a, recibir abrazos de nuestros seres queridos, estar de vacaciones, jugar en el parque, pelearnos, hacernos una herida, ...).

El alumnado asociará cada situación a una emoción básica (alegría, tristeza, enfado), verbalizándola. Si la situación y su correspondiente emoción les resulta agradable/positiva colocarán la lámina en la pizarra del aula al mismo tiempo que expresan la frase-tipo “Me gusta ... porque me siento ...”. Si, por el contrario, les resulta desagradable/negativa, lanzarán la lámina a la papelera al mismo tiempo que expresan la frase-tipo “No me gusta ... porque me siento ...”.

La dinámica finaliza con una visualización de todas las imágenes que se han colocado en la pizarra y sacando, una a una, las que se lanzaron a la papelera.

**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

El/la docente prestará atención individualizada a los/las alumnos/as que manifiesten algún tipo de dificultad para el seguimiento de la actividad. Verbalizará las instrucciones de nuevo y los/las guiará físicamente si fuese necesario.

Fuente: *elaboración propia*.

7.4.5. Anexo 20. Sesión 4. Actividad “Música para emocionarnos”.

## MÚSICA PARA EMOCIONARNOS

### OBJETIVOS

Identificar emociones propias y expresarlas mediante lenguaje corporal y musical.

### CONTENIDOS

Observación del propio comportamiento y del comportamiento de las personas que nos rodean.

### TEMPORALIZACIÓN

1 sesión de 25 minutos.

### RECURSOS

Aparato de sonido, música variada (relajante, intensa, que inspire miedo, ...).

<https://www.youtube.com/watch?v=SMaVii7nnj4>

<https://www.youtube.com/watch?v=vKi37Mf5lcg>

<https://www.youtube.com/watch?v=Uilbx729NzE&t=18>

### DESARROLLO DESCRIPTIVO

En el patio de recreo, con el fin de disponer de un espacio amplio y diáfano, el alumnado se ubicará libremente en el lugar que desee.

Se indica que deben mover su cuerpo y desplazarse en función de lo que le transmita la música que escuchan. Se pone una música relajante y tranquila durante un minuto y se observa la evolución de cada alumno/a. Cuando deja de sonar la música el alumnado permanecerá en el lugar en que se encuentre, con los ojos cerrados, y se pone música más intensa y de ritmo más rápido. El alumnado se mueve en función de lo que siente. Se repite la misma dinámica con música que inspire miedo.

Finalmente, para terminar la actividad, se vuelve a poner música tranquila a modo de relajación.

### ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El/la docente prestará atención individualizada a los/las alumnos/as que manifiesten algún tipo de dificultad para el seguimiento de la actividad. Verbalizará las instrucciones de nuevo y los/las guiará físicamente si fuese necesario.

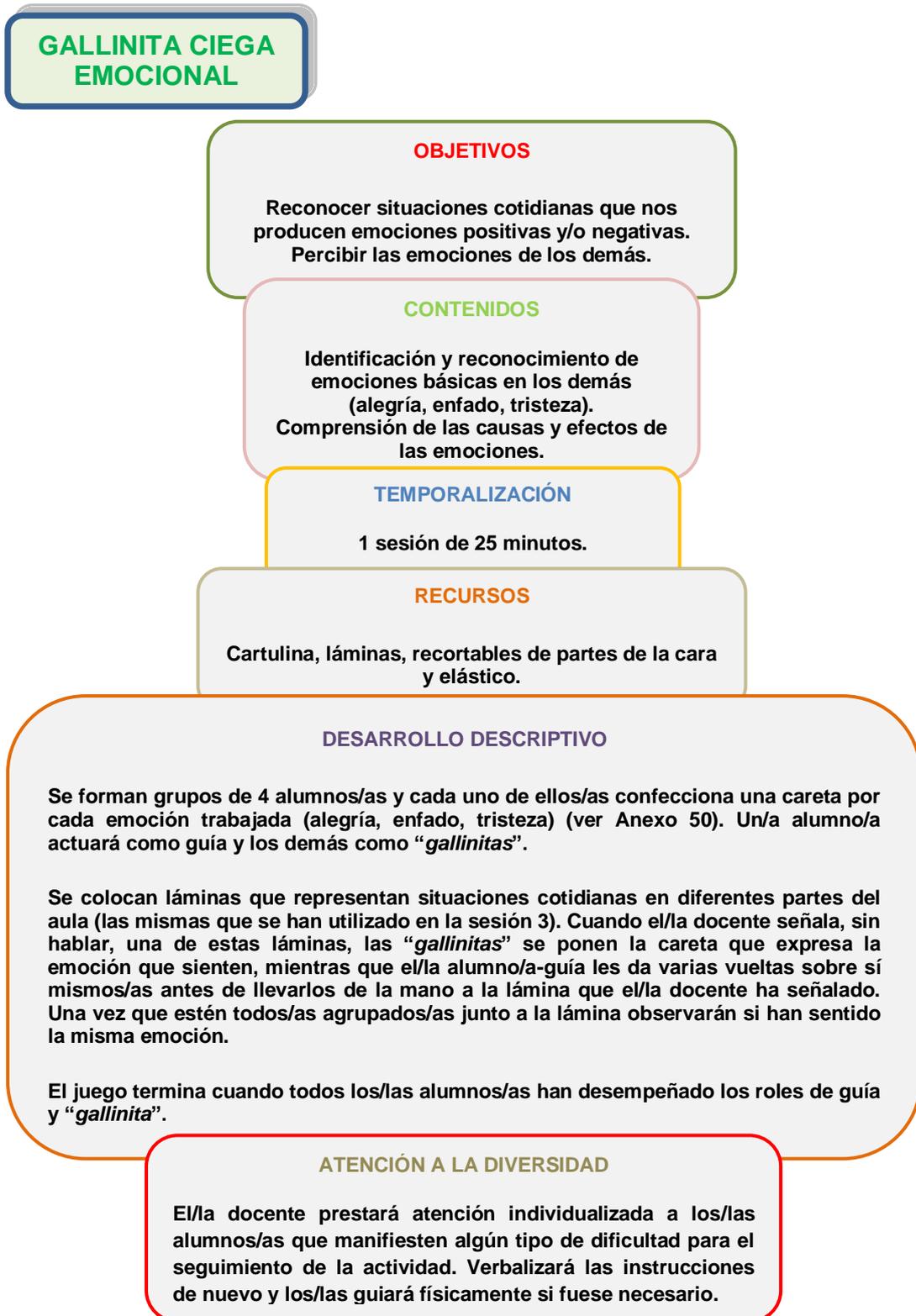
Fuente: *elaboración propia*.

7.4.6. Anexo 21. Sesión 5. Actividad “Una foto genial”.



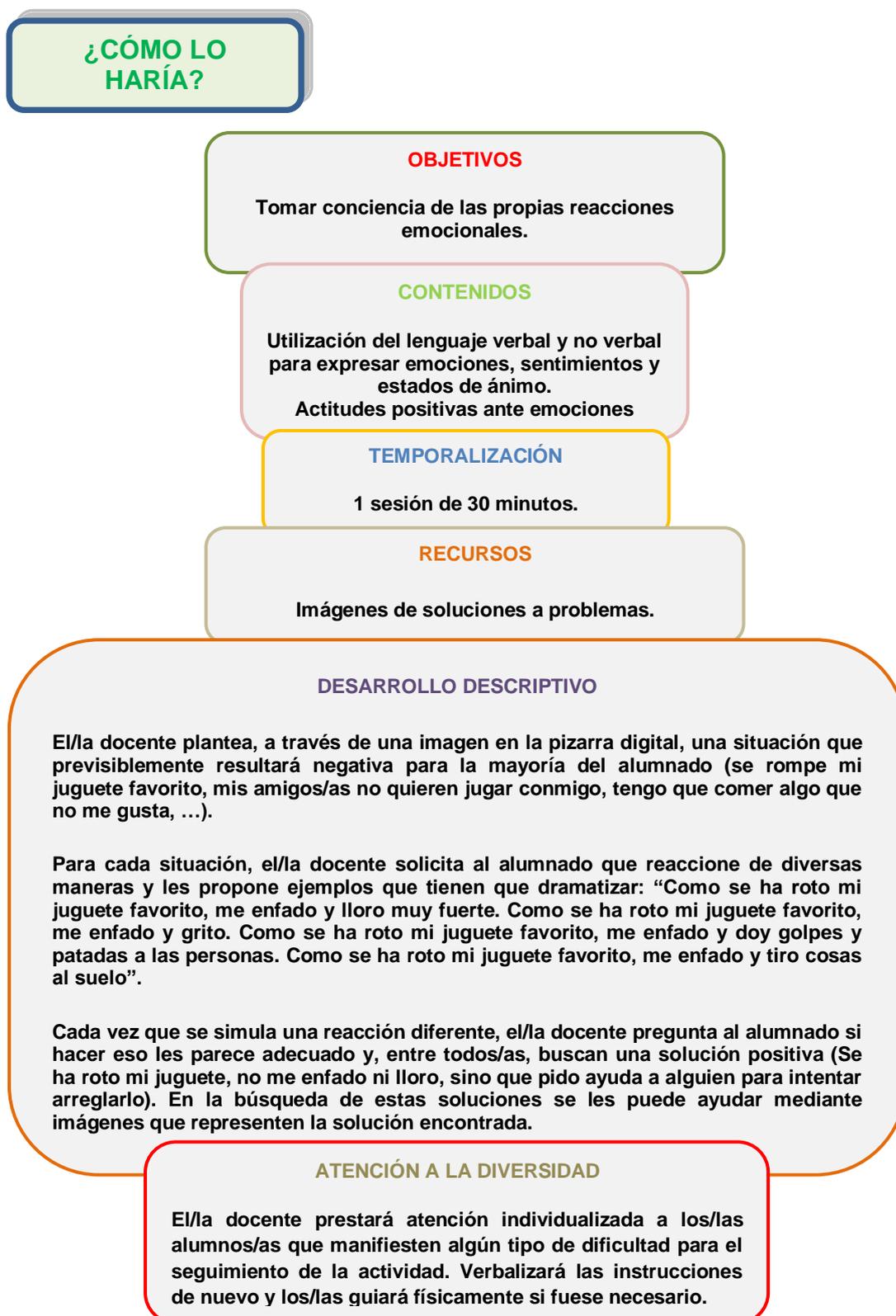
Fuente: *elaboración propia.*

7.4.7. Anexo 22. Sesión 6. Actividad “Gallinita ciega emocional”.



Fuente: *elaboración propia*.

7.4.8. Anexo 23. Sesión 7. Actividad “¿Cómo lo haría?”.



Fuente: elaboración propia.

7.4.9. Anexo 24. Sesión 8. Actividad “Nos relajamos”.

**NOS RELAJAMOS**

**OBJETIVOS**

Aplicar técnicas sencillas de respiración y relajación.

**CONTENIDOS**

Control del estrés: técnicas de relajación y respiración.

**TEMPORALIZACIÓN**

1 sesión de 20 minutos.

**RECURSOS**

Pluma, trazo de tela de seda o raso, música relajante.

**DESARROLLO DESCRIPTIVO**

A la entrada del recreo, durante la rutina de relajación, propondremos al alumnado que cierren los ojos e intenten visualizar lo que escuchan (se puede utilizar la misma música de la actividad 4).

El/la docente expresa en voz susurrante frases tranquilizadores (nos relajamos, estamos muy tranquilos/as, nos sentimos muy cómodos/as, hay muchas nubes de algodón por las que estamos caminando, nos sentimos como pájaros que vuelan, ...).

Al mismo tiempo, el/la docente va desplazándose por el aula tocando a todos/as los/las alumnos/as con la pluma y la tela de raso o seda.

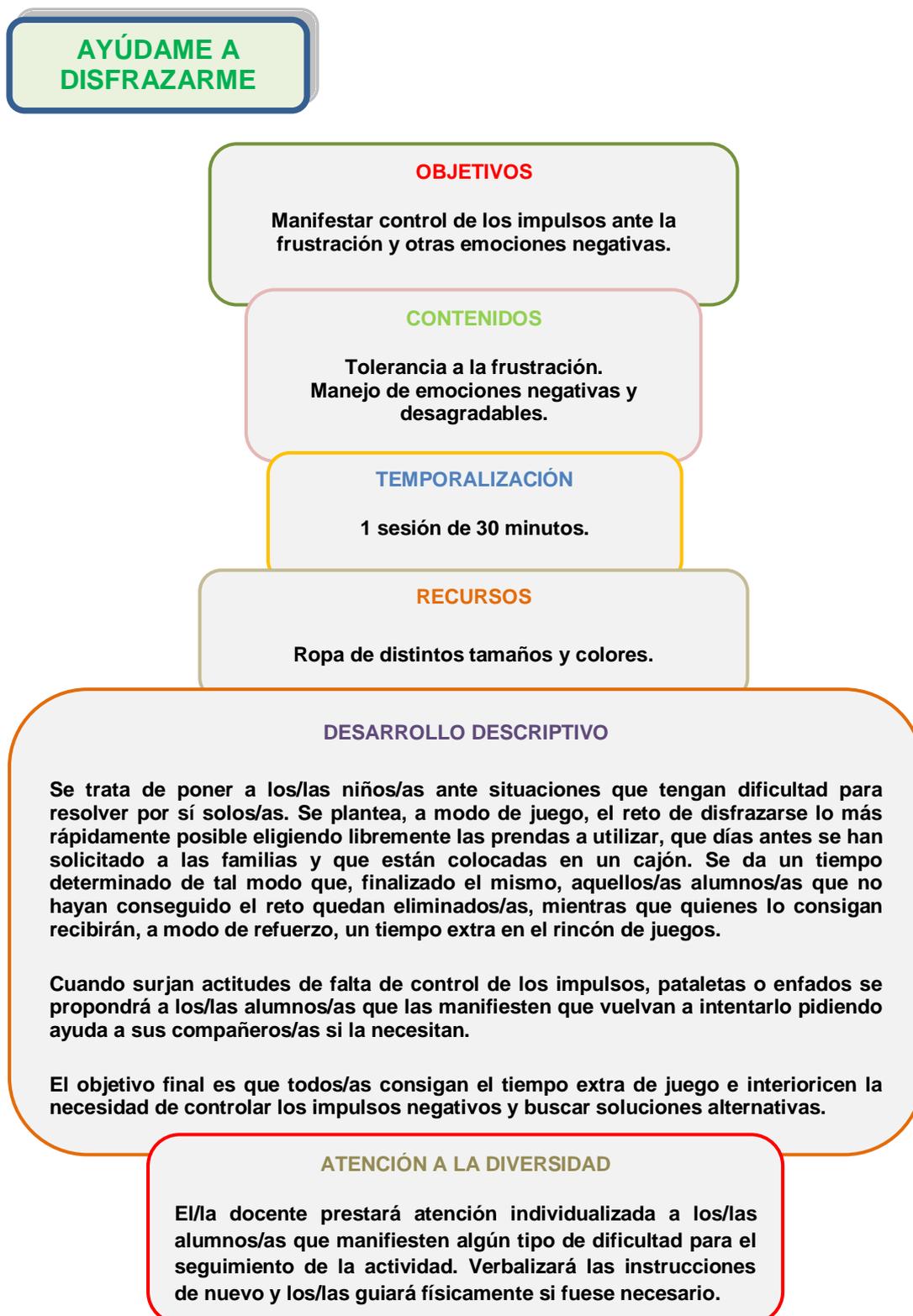
Al finalizar la sesión el alumnado abre los ojos y se comentan las sensaciones que han tenido.

**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

El/la docente prestará atención individualizada a los/las alumnos/as que manifiesten algún tipo de dificultad para el seguimiento de la actividad. Verbalizará las instrucciones de nuevo y los/las guiará físicamente si fuese necesario.

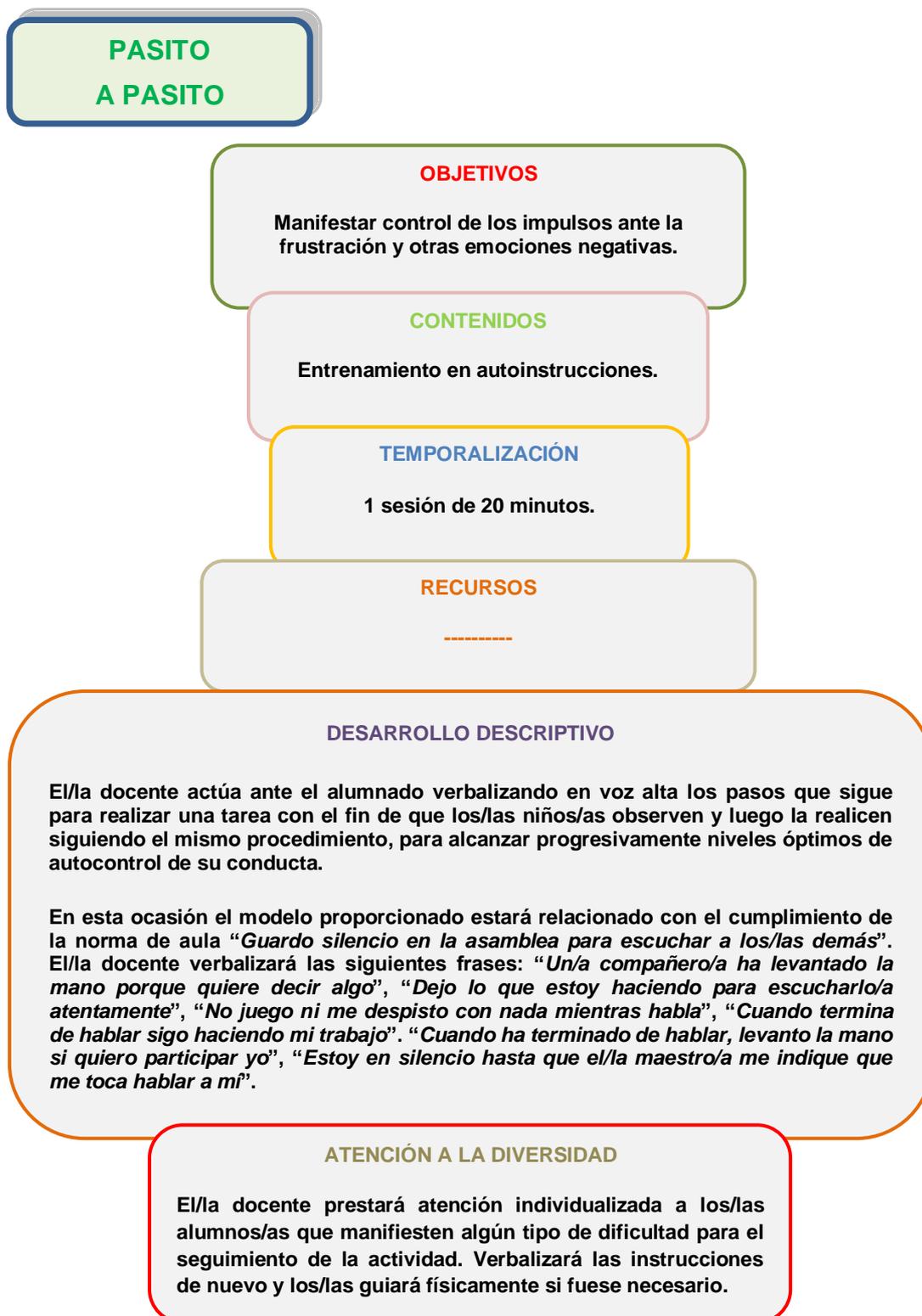
Fuente: *elaboración propia*.

7.4.10. Anexo 25. Sesión 9. Actividad “Ayúdame a disfrazarme”.



Fuente: *elaboración propia*.

7.4.11. Anexo 26. Sesión 10. Actividad “Pasito a pasito”.



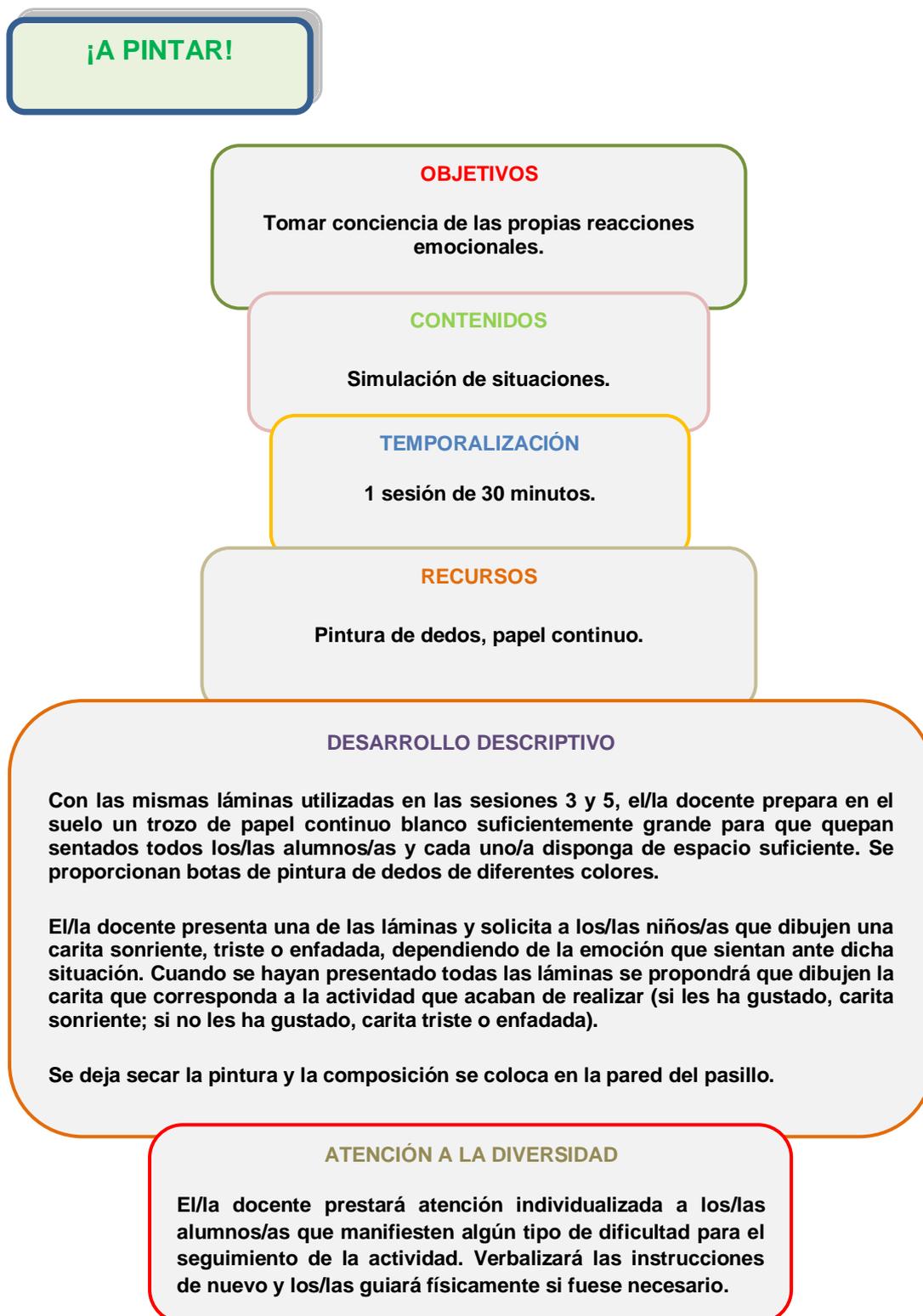
Fuente: elaboración propia.

7.4.12. Anexo 27. Sesión 11. Actividad “¿Te cuento un cuento?”.



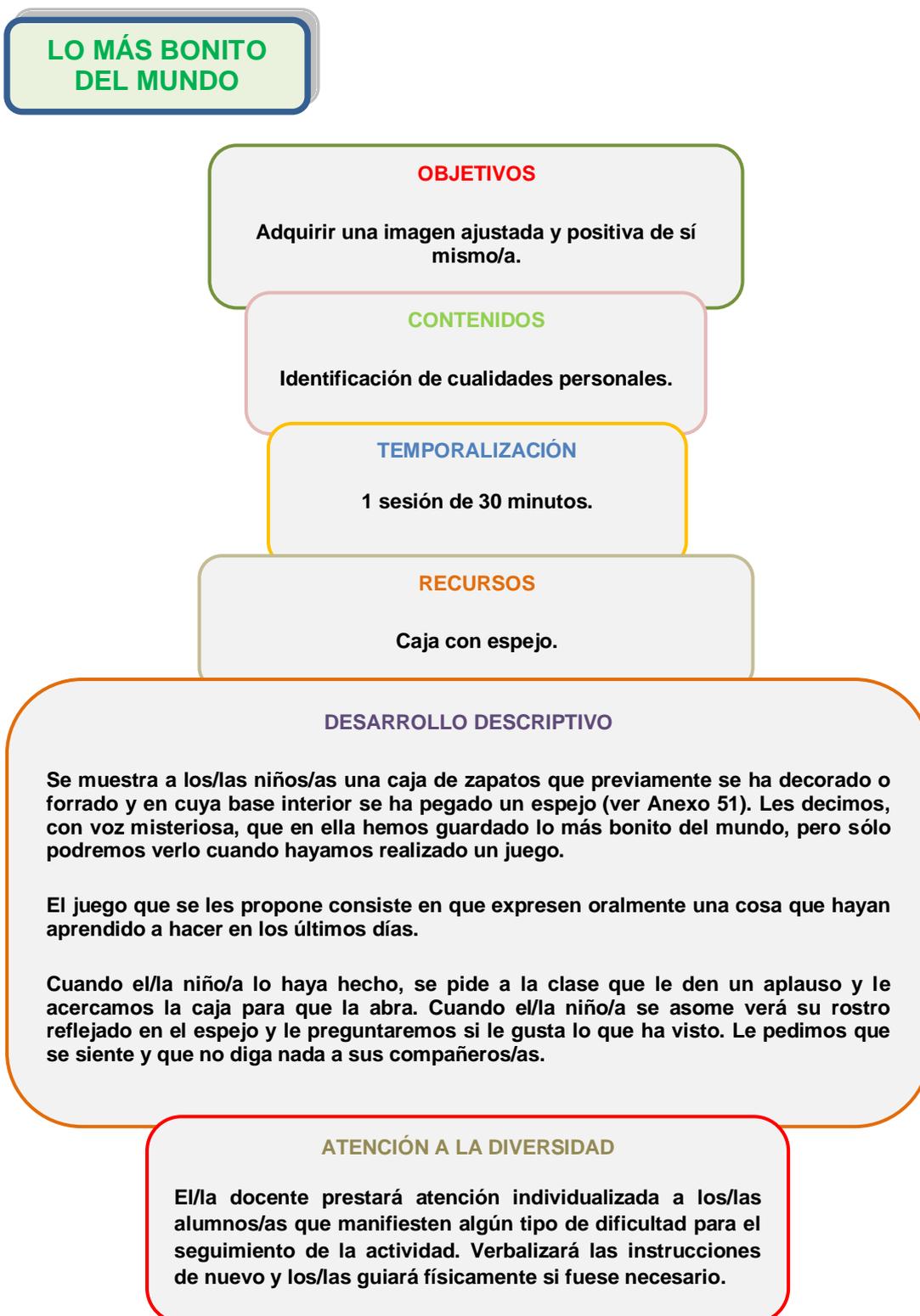
Fuente: *elaboración propia.*

7.4.13. Anexo 28. Sesión 12. Actividad “¡A pintar!”.



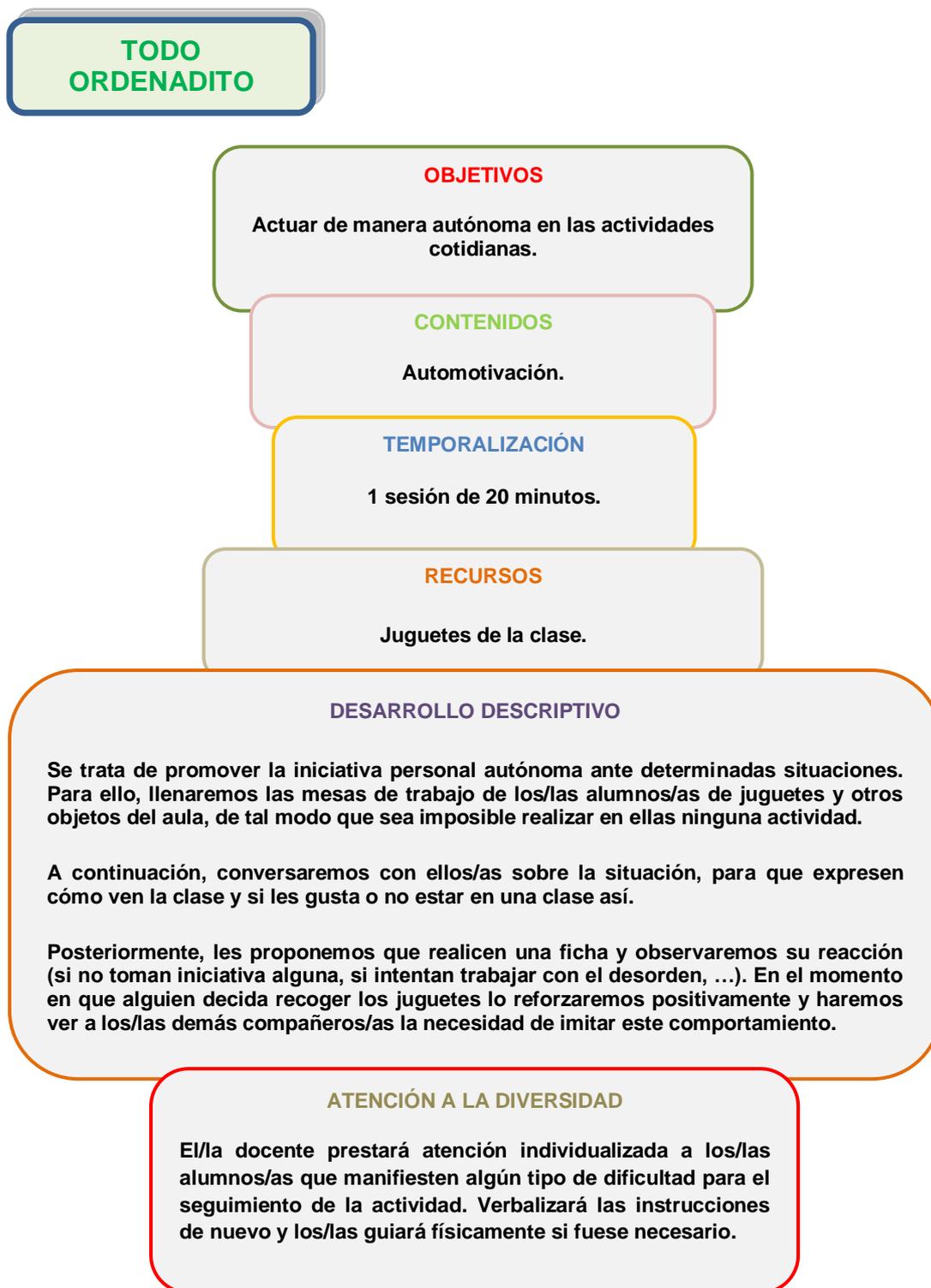
Fuente: *elaboración propia.*

7.4.14. Anexo 29. Sesión 13. Actividad “Lo más bonito del mundo”.



Fuente: inspirada en “Lo más bonito del mundo”, <https://aventuradiminuta.blogspot.com/2017/03/>

7.4.15. Anexo 30. Sesión 14. Actividad “*Todo ordenadito*”.



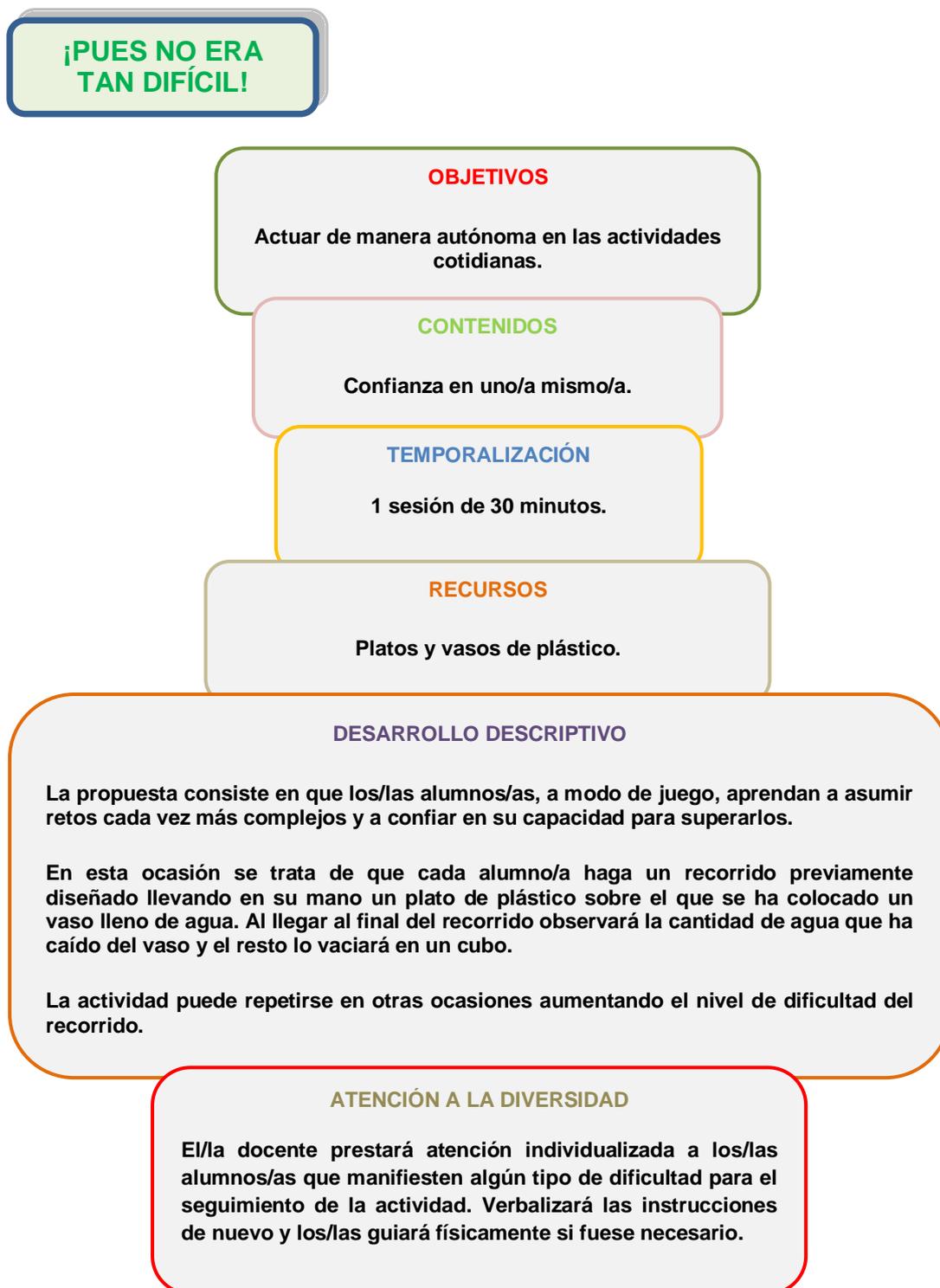
Fuente: *elaboración propia*.

7.4.16. Anexo 31. Sesión 15. Actividad “Puedo, no puedo”.



Fuente: *elaboración propia*.

7.4.17. Anexo 32. Sesión 16. Actividad “¡Pues no era tan difícil!”.



Fuente: *elaboración propia.*

7.4.18. Anexo 33. Sesión 17. Actividad “Mi pequeña historia”.



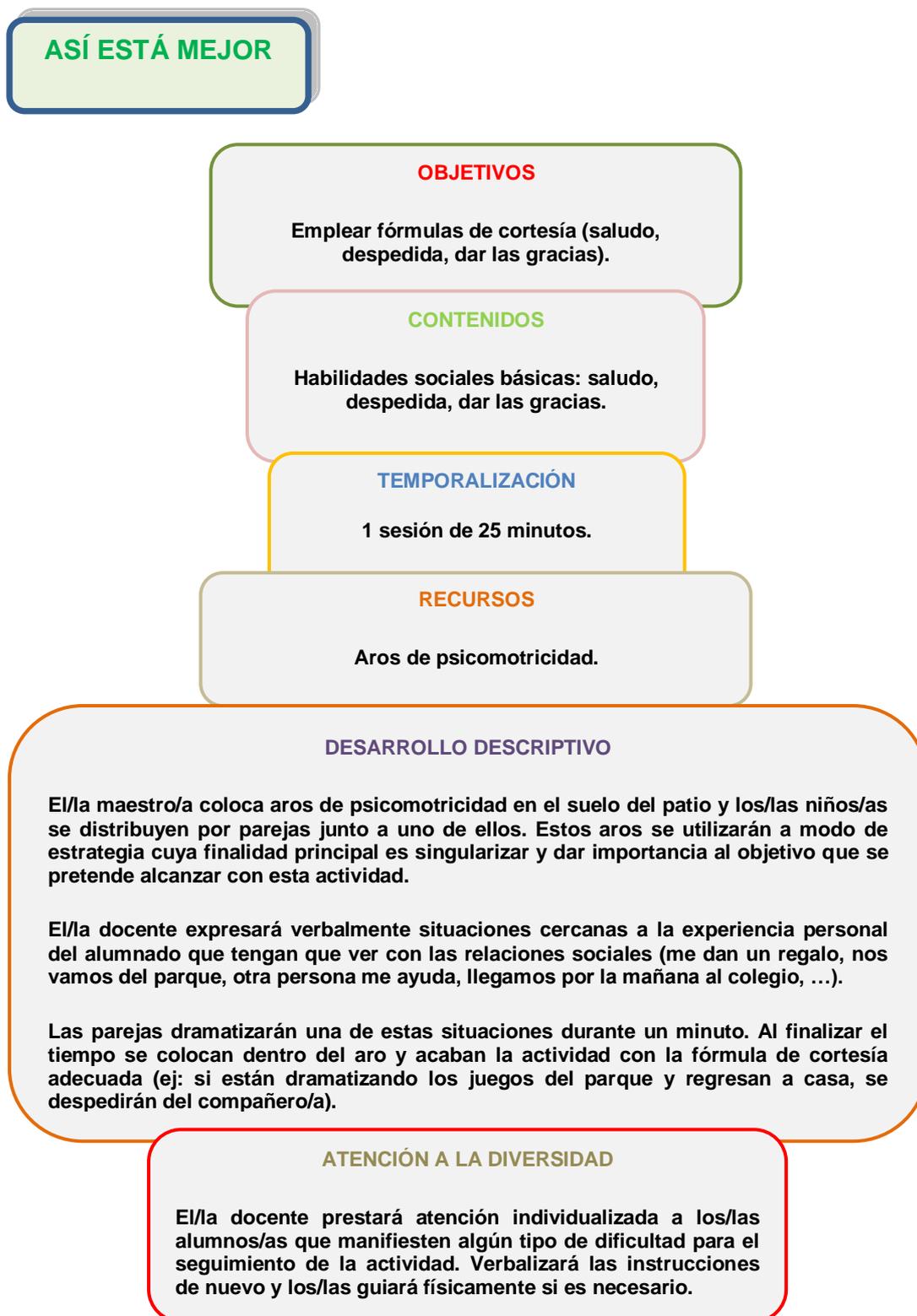
Fuente: *inspirada en Merino, (2017)*

7.4.19. Anexo 34. Sesión 18. Actividad “Nube blanca”.



Fuente: *elaboración propia*.

7.4.20. Anexo 35. Sesión 19. Actividad “Así está mejor”.



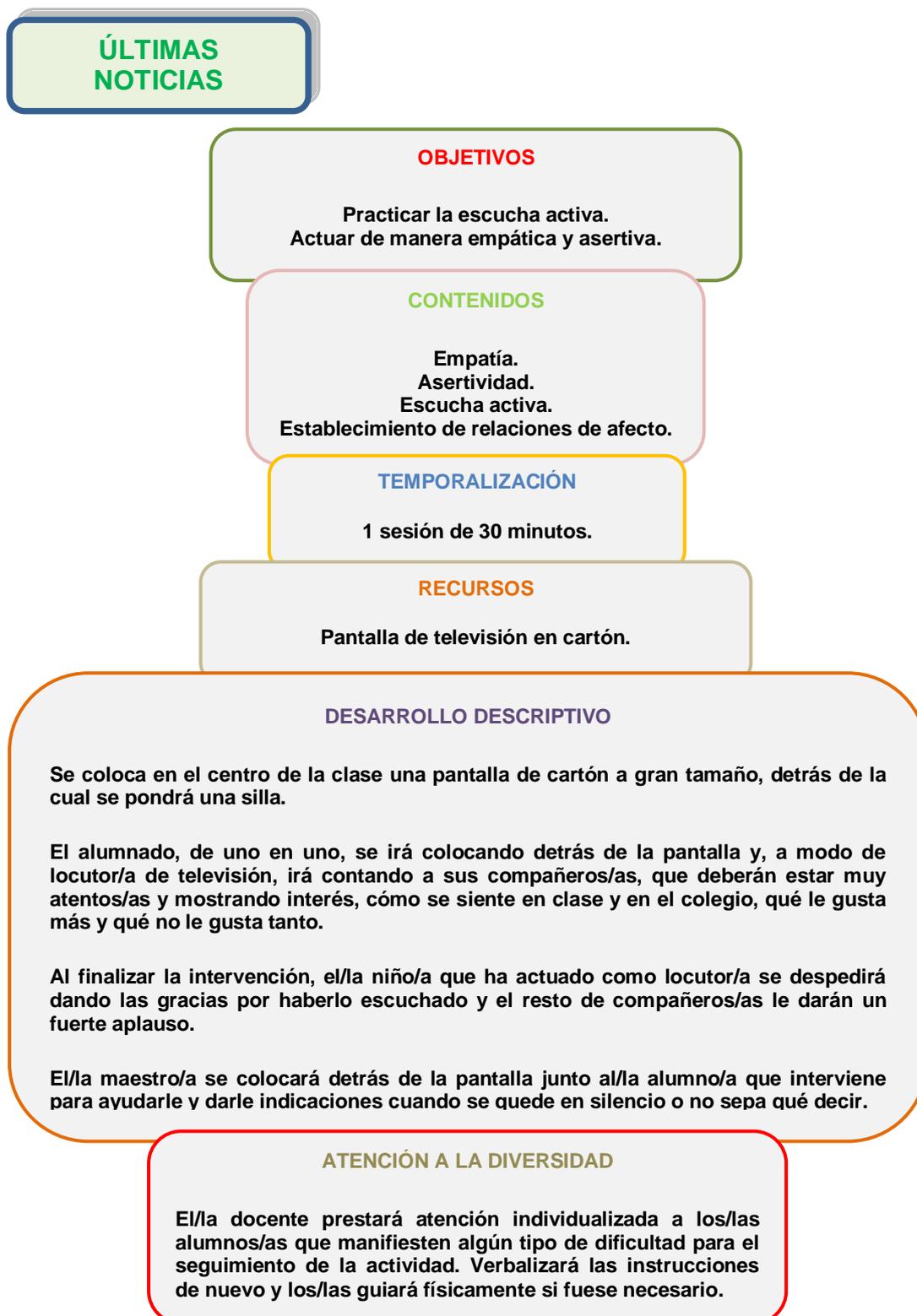
Fuente: *elaboración propia.*

7.4.21. Anexo 36. Sesión 20. Actividad “Bla, bla, bla”.



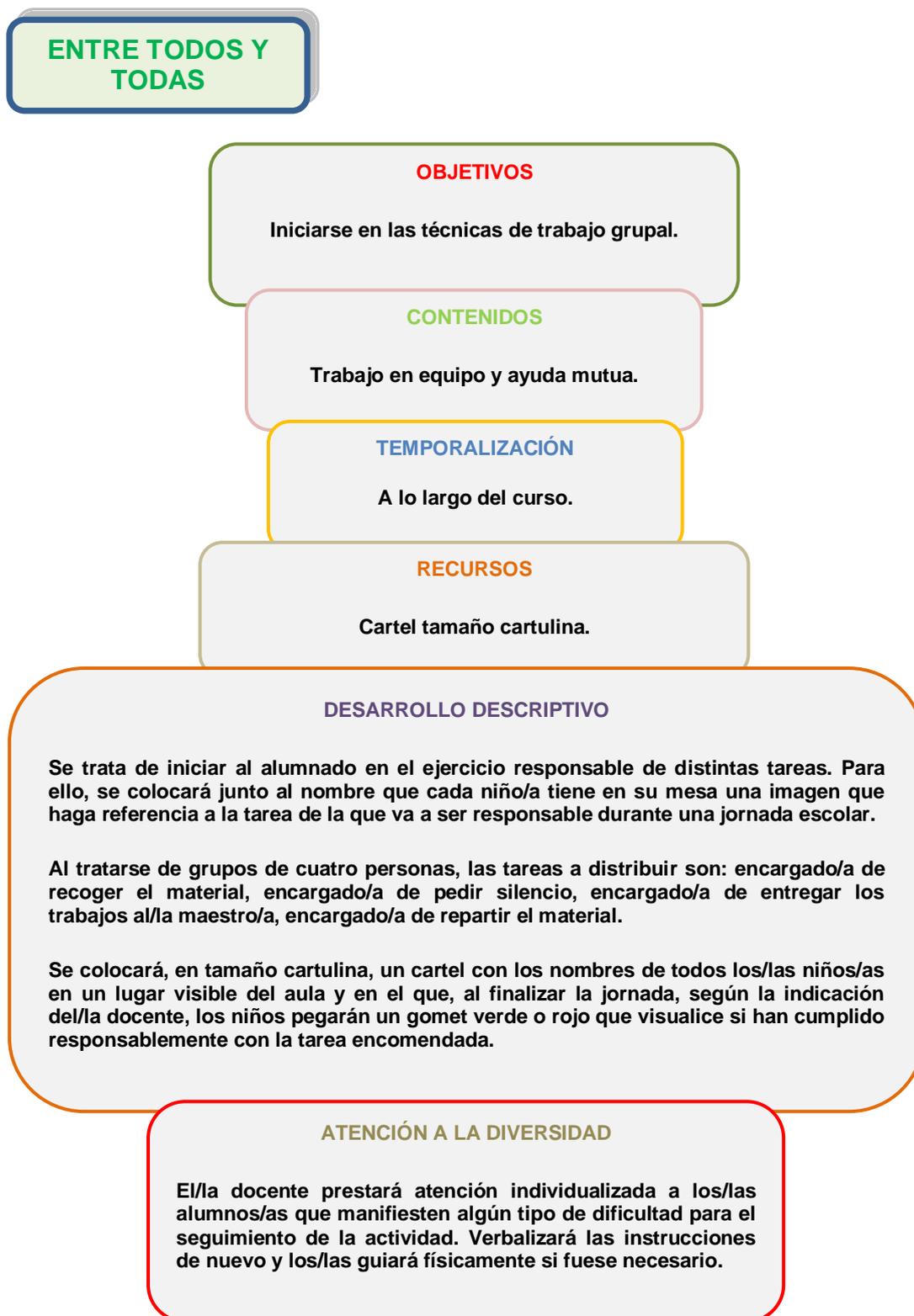
Fuente: *elaboración propia*.

7.4.22. Anexo 37. Sesión 21. Actividad “Últimas noticias”.



Fuente: inspirada en “Telediario de niños”, <https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/telediario-ninos-proyecto-mejorar-la-expresion-oral-escrita-primaria/43741.html>

7.4.23. Anexo 38. Sesión 22. Actividad “Entre todos y todas”.



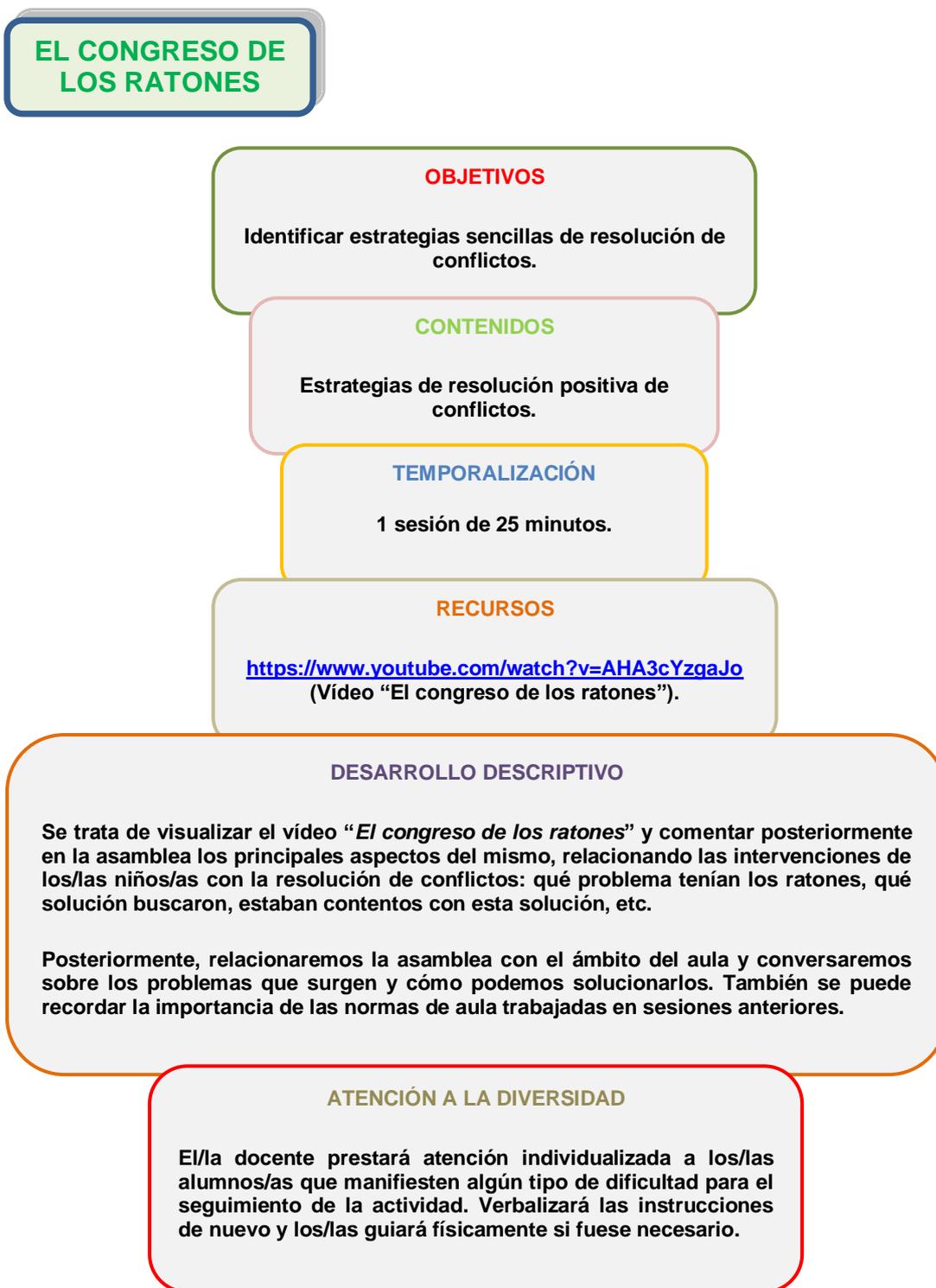
Fuente: *elaboración propia.*

7.4.24. Anexo 39. Sesión 23. Actividad “¡Menudo reto!”.



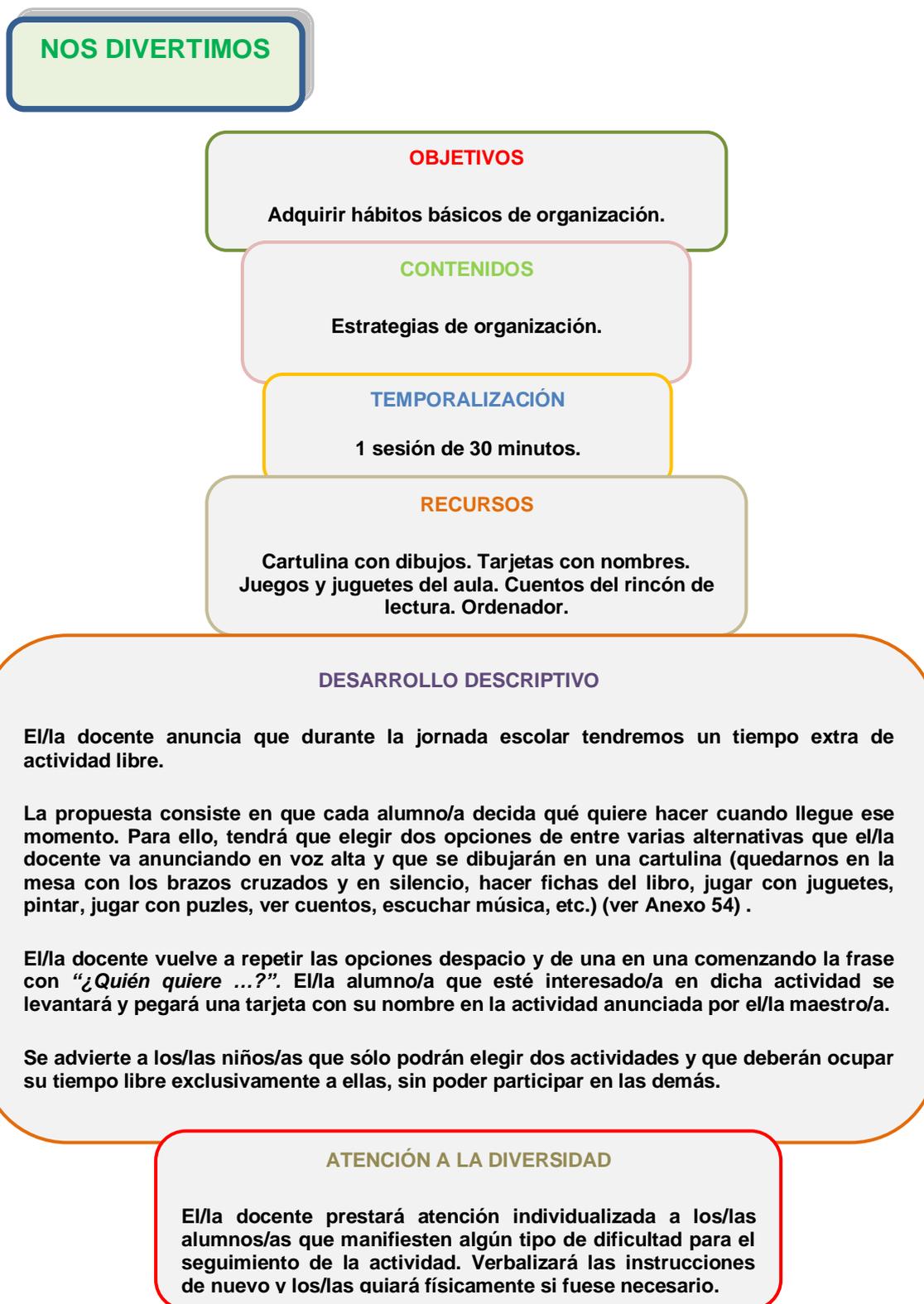
Fuente: *elaboración propia*.

7.4.25. Anexo 40. Sesión 24. Actividad “El congreso de los ratones”.



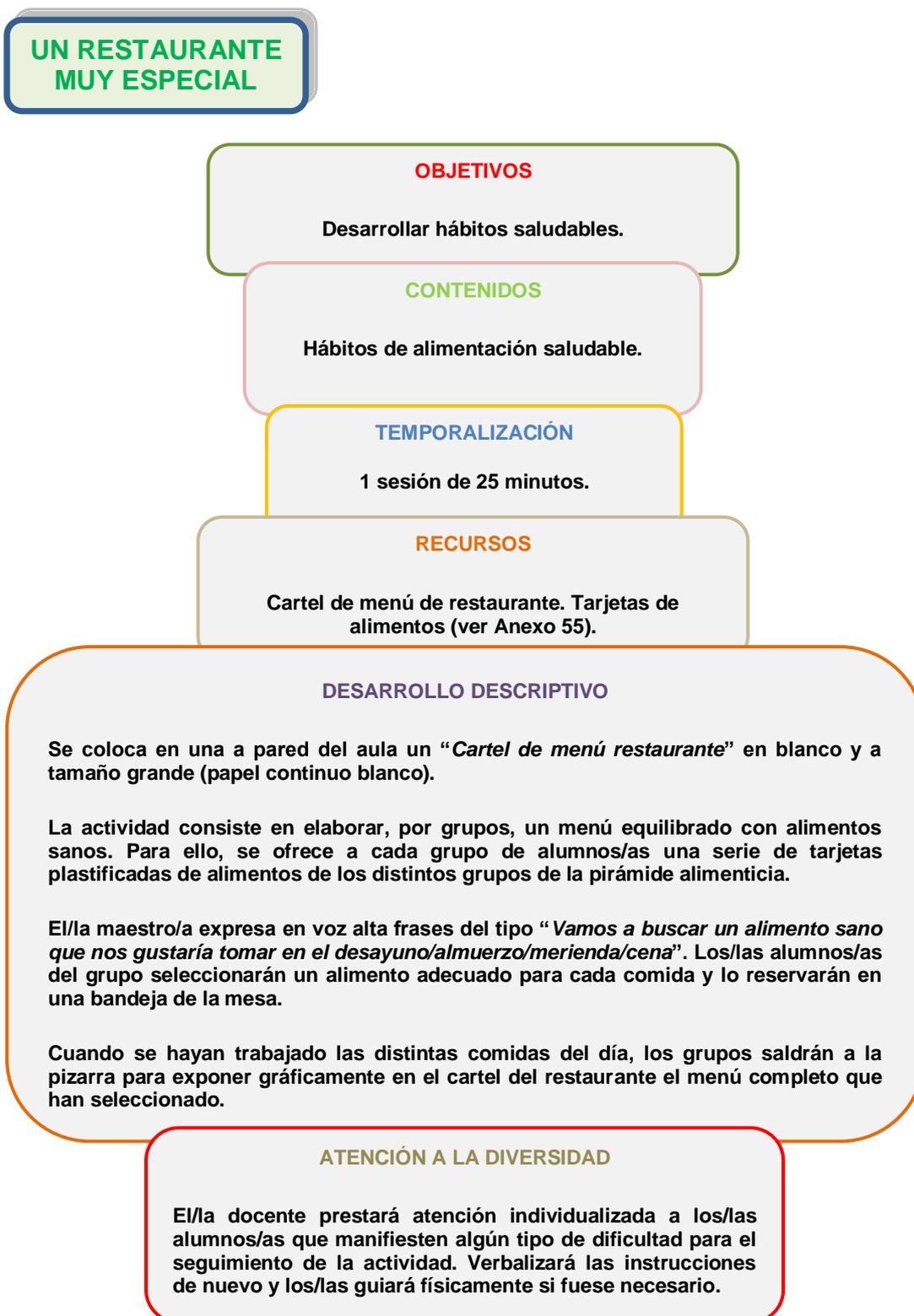
Fuente: *elaboración propia*.

7.4.26. Anexo 41. Sesión 25. Actividad “Nos divertimos”.



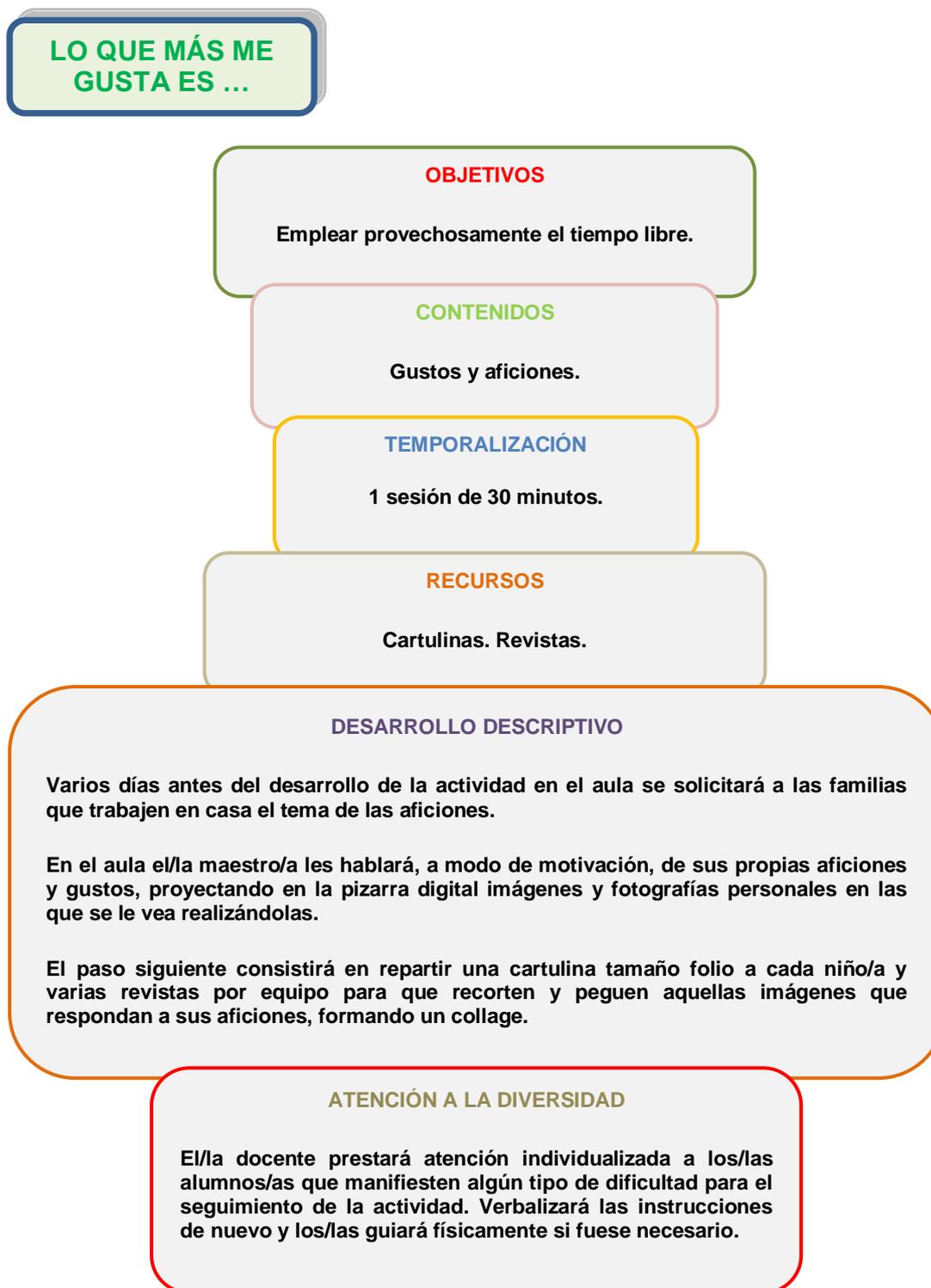
Fuente: *elaboración propia.*

7.4.27. Anexo 42. Sesión 26. Actividad “Un restaurante muy especial”.



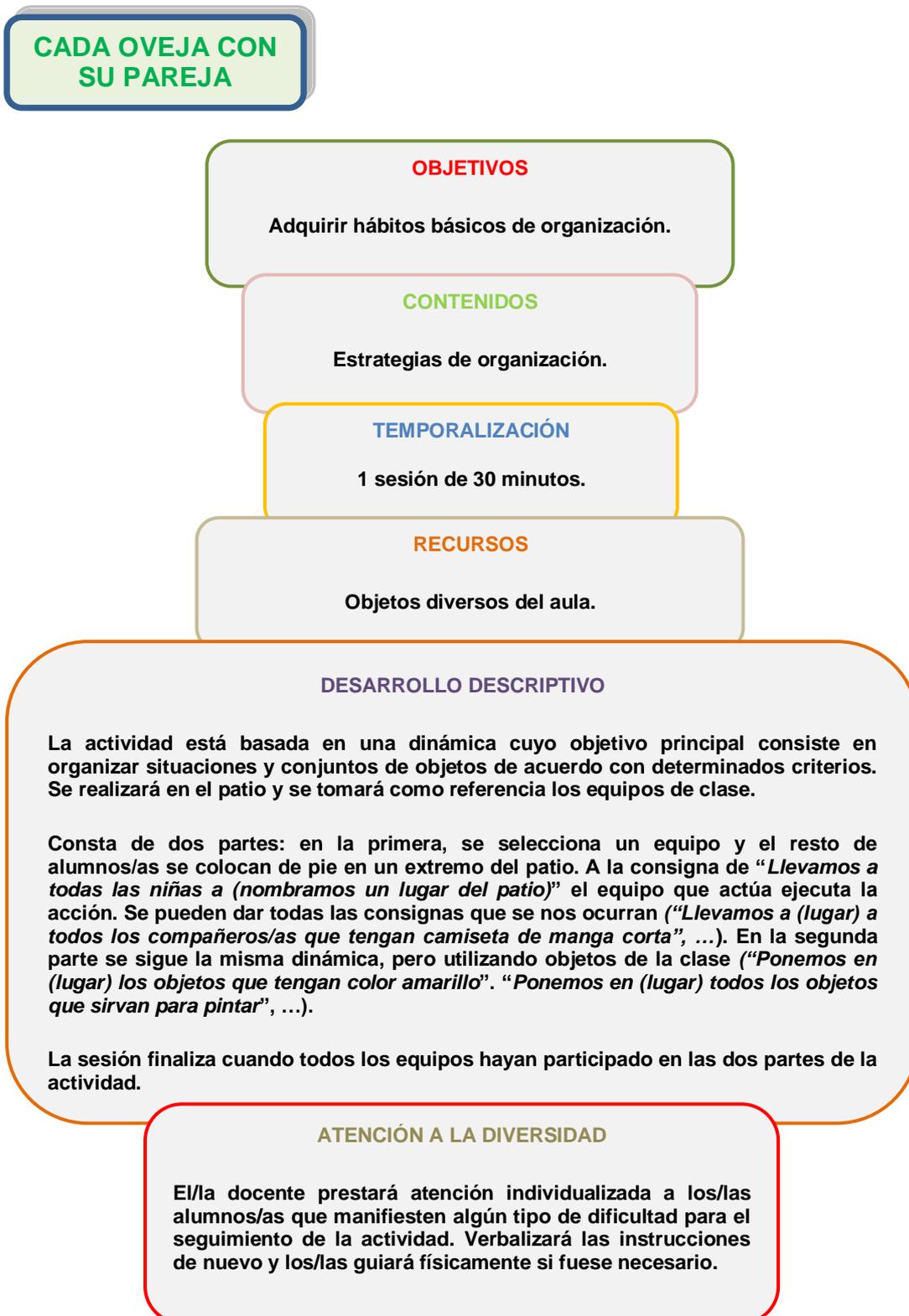
Fuente: *elaboración propia*.

7.4.28. Anexo 43. Sesión 27. Actividad “Lo que más me gusta es ...”.



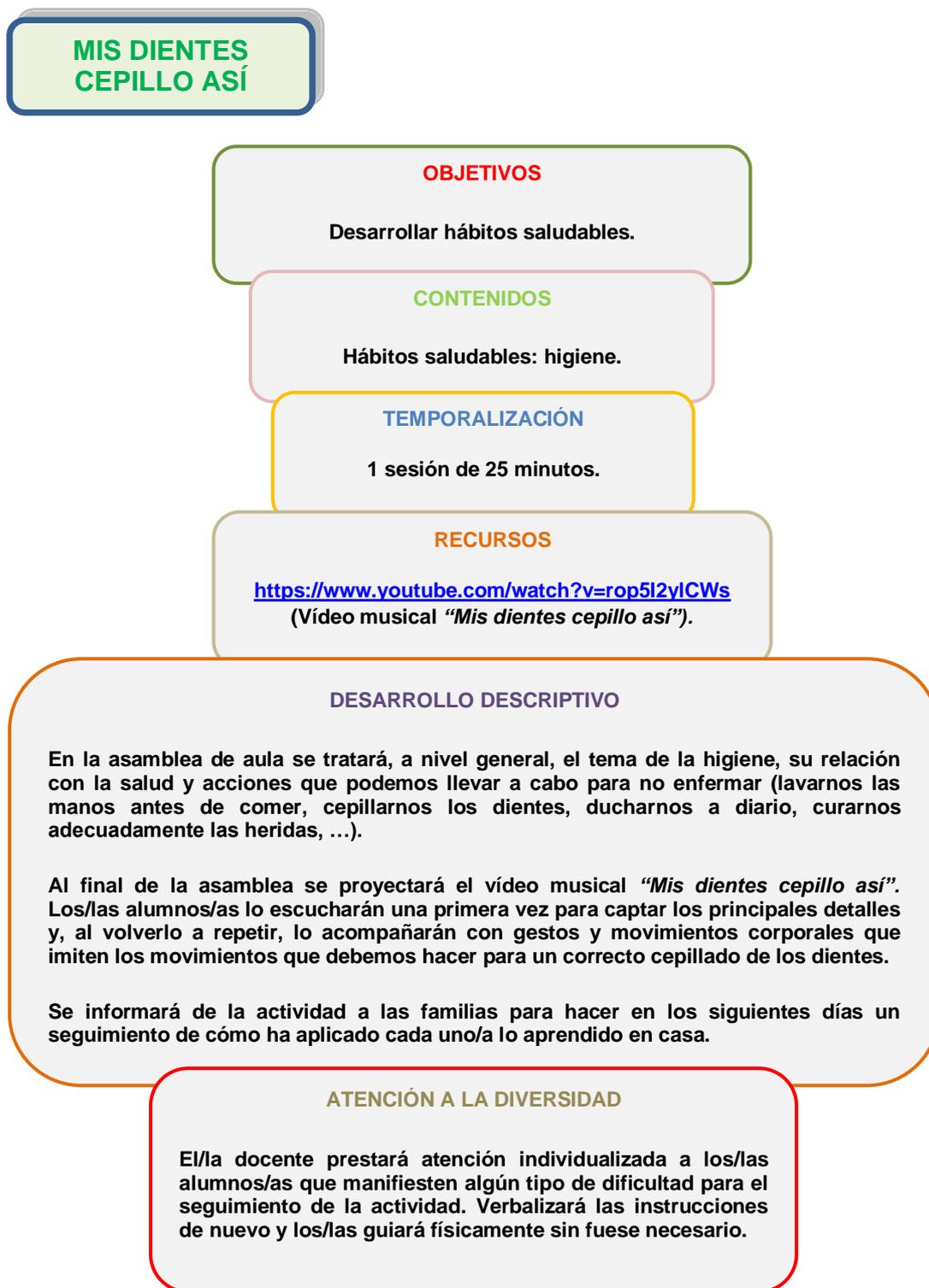
Fuente: *elaboración propia.*

7.4.29. Anexo 44. Sesión 28. Actividad “Cada oveja con su pareja”.



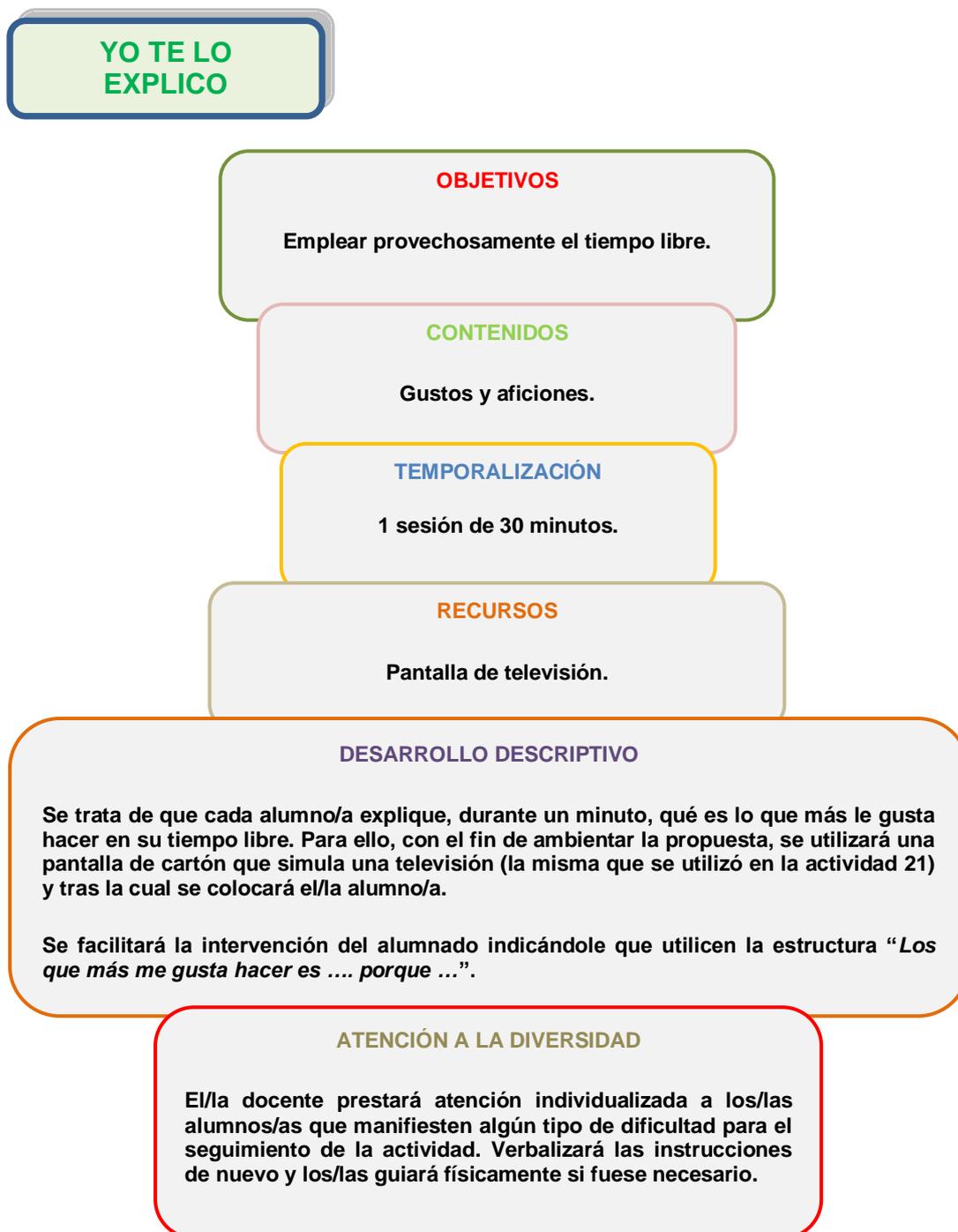
Fuente: inspirada en “Busca tu otra mitad”, <http://blog.tiching.com/7-dinamicas-para-formar-grupos/>

7.4.30. Anexo 45. Sesión 29. Actividad “Mis dientes cepillo así”.



Fuente: elaboración propia.

7.4.31. Anexo 46. Sesión 30. Actividad “Yo te lo explico”.



Fuente: *elaboración propia.*

## 7.5. MATERIALES

### 7.5.1. Anexo 47: Material Sesión 1. Actividad “¿Qué carita es ésta?”.



Fuente: *elaboración propia.*

### 7.5.2. Anexo 48: Material Sesión 2. Actividad “Giremos la ruleta”.



Fuente: *elaboración propia.*



Fuente: *elaboración propia.*

7.5.3. Anexo 49: Material Sesión 3. Actividad “*Papelera sí, papelera no*”.



Fuente: Imagen de [ChaminaGallery](https://pixabay.com/es/vectors/las-velas-feliz-fieta-pastel-2756304/) en [Pixabay](https://pixabay.com/es/vectors/las-velas-feliz-fieta-pastel-2756304/). Recuperado de <https://pixabay.com/es/vectors/las-velas-feliz-fieta-pastel-2756304/>



Fuente: Imagen de [OpenClipart-Vectors](https://pixabay.com/es/vectors/gripe-contra-la-gripe-fiebre-grippe-156098/) en [Pixabay](https://pixabay.com/es/vectors/gripe-contra-la-gripe-fiebre-grippe-156098/). Recuperado de <https://pixabay.com/es/vectors/gripe-contra-la-gripe-fiebre-grippe-156098/>



Fuente: Imagen de Ciker-Free-Vector-Images en Pixabay. Recuperado de <https://pixabay.com/es/vectors/viaje-playa-amigos-diversi%C3%B3n-coche-307920/>



Fuente: Imagen de Peggy und Marco Lachmann-Anke en Pixabay. Recuperado de <https://pixabay.com/es/illustrations/gimnasio-estudio-de-la-aptitud-1825635/>



Fuente: Imagen de Gaby Stein en Pixabay. Recuperado de <https://pixabay.com/es/photos/teddy-perro-animal-de-pelucho-malos-242851/>

**7.5.4.** Anexo 50: Material Sesión 6. Actividad “Gallinita ciega emocional”.



Fuente: *elaboración propia*.

**7.5.5.** Anexo 51: Material Sesión 13. Actividad “Lo más bonito del mundo”.



Fuente: *elaboración propia.*

**7.5.6.** Anexo 52: Material Sesión 18. Actividad “Nube blanca”.



Fuente: *elaboración propia.*



Fuente: Imagen de Milu Černočová en Pixabay. Recuperado de <https://pixabay.com/es/illustrations/ni%C3%B1o-ni%C3%B1os-preescolar-juguetes-1443459/>



Fuente: Imagen de Karen Arnold en Pixabay. Recuperado de <https://pixabay.com/es/illustrations/beb%C3%A9-ducha-tina-de-ba%C3%B1o-ni%C3%B1o-875085/>

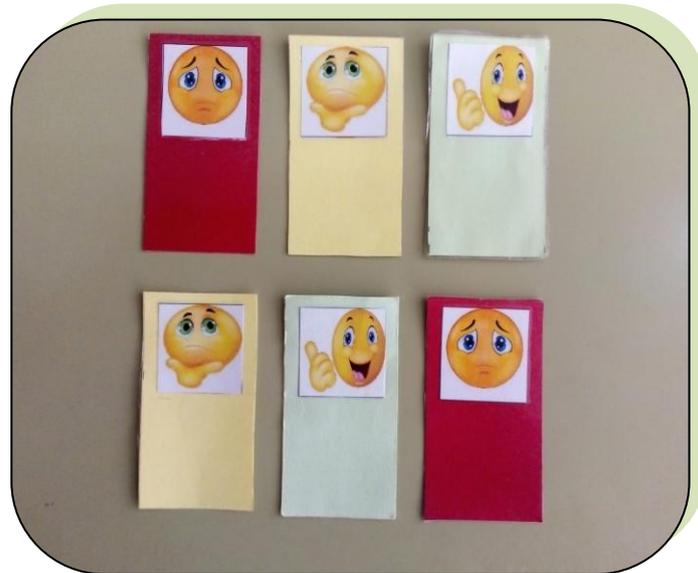


Fuente: Imagen de [Ciker-Free-Vector-Images](https://pixabay.com/es/vectors/ni%C3%B1o-vestir-sueter-gafas-desgaste-29759/) en [Pixabay](https://pixabay.com/es/vectors/ni%C3%B1o-vestir-sueter-gafas-desgaste-29759/). Recuperado de <https://pixabay.com/es/vectors/ni%C3%B1o-vestir-sueter-gafas-desgaste-29759/>



Fuente: Imagen de [Ciker-Free-Vector-Images](https://pixabay.com/es/vectors/mujer-comer-mesa-placa-horquilla-311683/) en [Pixabay](https://pixabay.com/es/vectors/mujer-comer-mesa-placa-horquilla-311683/). Recuperado de <https://pixabay.com/es/vectors/mujer-comer-mesa-placa-horquilla-311683/>

7.5.7. Anexo 53: Material Sesión 23. Actividad “¡Menudo reto!”.



Fuente: *elaboración propia.*

7.5.8. Anexo 54: Material Sesión 25. Actividad “Nos divertimos”.



Fuente: Imagen de Milu Černočová en Pixabay. Recuperado de <https://pixabay.com/es/illustrations/ni%C3%B1o-ni%C3%B1os-tabla-preescolar-dibujo-1443458/>

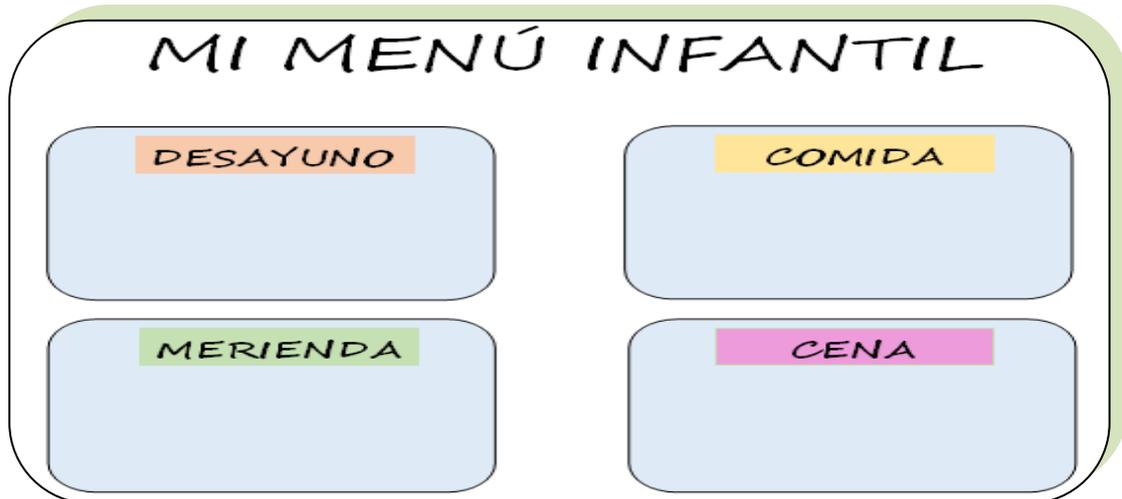


Fuente: Imagen de [OpenClipart-Vectors](https://pixabay.com/es/vectors/libro-caracteres-gr%C3%A1ficos-clase-2024008/) en [Pixabay](https://pixabay.com/es/vectors/libro-caracteres-gr%C3%A1ficos-clase-2024008/). Recuperado de <https://pixabay.com/es/vectors/libro-caracteres-gr%C3%A1ficos-clase-2024008/>



Fuente: Imagen de [OpenClipart-Vectors](https://pixabay.com/es/vectors/ni%C3%B1a-libro-la-escuela-la-lectura-160167/) en [Pixabay](https://pixabay.com/es/vectors/ni%C3%B1a-libro-la-escuela-la-lectura-160167/). Recuperado de <https://pixabay.com/es/vectors/ni%C3%B1a-libro-la-escuela-la-lectura-160167/>

7.5.9. Anexo 55: Material Sesión 26. Actividad “Un restaurante muy especial”.



Fuente: *elaboración propia*



Fuente: Imagen de [Clker-Free-Vector-Images](#) en [Pixabay](#).  
Recuperado de <https://pixabay.com/es/vectors/galletas-de-chocolate-postre-304801/>



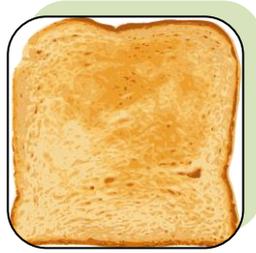
Fuente: Imagen de [Michael Moriarty](#) en [Pixabay](#).  
Recuperado de <https://pixabay.com/es/photos/ensalada-los-alimentos-plato-placa-2150548/>



Fuente: Imagen de [Clker-Free-Vector-Images](#) en [Pixabay](#).  
Recuperado de <https://pixabay.com/es/vectors/s%C3%A1ndwich-los-alimentos-queso-24491/>



Fuente: Imagen de silviarita en Pixabay.  
Recuperado de <https://pixabay.com/es/photos/frutas-ensalada-de-frutas-fresco-2305192/>



Fuente: Imagen de OpenClipart-Vectors en Pixabay.  
Recuperado de <https://pixabay.com/es/vectors/pan-brindis-los-alimentos-desayuno-1300348/>



Fuente: Imagen de Steve Buisinne en Pixabay.  
Recuperado de <https://pixabay.com/es/photos/jugo-de-naranja-fresco-exprimido-1614822/>



Fuente: Imagen de OpenClipart-Vectors en Pixabay.  
Recuperado de <https://pixabay.com/es/vectors/leche-botella-1%C3%A1cteos-bebidas-576439/>



Fuente: Imagen de bruno bissig en Pixabay. Recuperado de <https://pixabay.com/es/photos/macarrones-aepler-suiza-alpine-3479021/>



Fuente: Imagen de Clker-Free-Vector-Images en Pixabay.  
Recuperado de <https://pixabay.com/es/vectors/hamburguesa-hamburguesa-con-queso-31775/>



Fuente: Imagen de giant bilker0 en Pixabay.  
Recuperado de <https://pixabay.com/es/illustrations/pescado-alimentar-fre%C3%ADR-559888/>