



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**La Maleta de Pacotico Emociones y
el Carné Lector Emocional: Diseño, Implementación
y Evaluación de un Programa de Desarrollo
de la Conciencia Emocional en Edades Tempranas,
Implicando a las Familias**

D^a María de Damas González

2017



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**La Maleta de Pacotico Emociones y el Carné Lector Emocional:
Diseño, implementación y evaluación de un Programa de
desarrollo de la Conciencia Emocional en edades tempranas,
implicando a las familias**

-Doctoranda-

Dña. María de Damas González

-Directoras-

Dra. Dña. M.^a Ángeles Gomariz Vicente

Dra. Dña. M.^a Cristina Sánchez López

2017

Nada sucede a menos que primero sea un sueño.
Carl Sandburg (1878-1967)

La gratitud es la más saludable de todas las emociones humanas

Zig Ziglar (1926-2012).

AGRADECIMIENTOS

Lo que he aprendido a lo largo de estos años de investigación ha sido fruto de un número considerable de personas a las cuales deseo expresar mi más sincero agradecimiento:

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a mis directoras María Ángeles y María Cristina, por ayudarme a crecer como persona y profesionalmente, por todas las horas dedicadas a este estudio, por sus orientaciones, por su paciencia, por confiar en mis posibilidades, y porque siempre han buscado un hueco en su apretada agenda para intentar llevar a buen puerto este proyecto conjunto. Mil gracias a las dos por brindarme esta gran oportunidad.

A todos mis compañeros del CEIP “Contraparada” de Javali Nuevo: a su equipo directivo, Salvador, Fina y Antonio, y muy especialmente, al equipo de Educación Infantil Toñi, Pilar, Encarna, Cristina y Paqui de quienes he aprendido muchísimo sobre la labor docente, y con las que he compartido momentos inolvidables que conforman, sin duda, parte de lo que soy y entrego ,día a día, a los niños. A todos ellos, mil gracias por ese sentido de comunidad que os caracteriza, y por acogerme tan bien.

Al profesorado del CEIP “El Alba” de Yecla por su colaboración en este estudio, y, muy especialmente, a la maestra Águeda por su ayuda.

A todas las familias del alumnado de 3 años de ambos colegios, y muy especialmente a los niños, por compartir tan gratos momentos, y porque sin ellos, esta investigación carecería de sentido.

A Pilar Carrasco LLuch y a José Raúl Vicente Salar, por su gran profesionalidad, y por impartir talleres de formación a las familias.

A todas mis amigas, Mary, Sara, Katia, Lidia y Ana deseo agradecerle todos estos años de amistad, y la gran confianza que depositan en mí, compartiendo los momentos buenos y no tan buenos de la vida. Me hubiera gustado haber podido estar más frecuentemente presente en los encuentros.

A toda mi familia, que aunque vive lejos, siempre la he sentido cerca cuando lo he necesitado. Por su cariño y alegría.

A Mariano, mi abuelo, por transmitirme el valor de la perseverancia y por todos los momentos que compartimos.

A Ángela, mi madre, por confiar siempre en mí, y por ser la estrella que me ha iluminado durante esta gran aventura.

A Carmina y a Juan, por escucharme, por sus sabios consejos y por su gran optimismo ante las situaciones más complicadas. Muchísimas gracias a ambos.

A María y de nuevo a mi amiga Mary, por ayudarme a ilustrar el material del programa diseñado.

A Joaquín, mi chico, por ser tan bueno conmigo, por creer en mí, por su amor y ternura, por su apoyo incondicional, y por ser el manantial de mi felicidad. Gracias por compartir la vida conmigo.

Y por último, y no menos importante, a mi gata Merilina, por su cariño y compañía.

Muchísimas gracias a todos vosotros.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	17
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....	23
Capítulo 1: De las emociones básicas a la educación de la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas.....	25
1.1 Las emociones y otros fenómenos afectivos.....	26
1.1.1 Las emociones.....	26
1.1.2 Otros fenómenos afectivos.....	30
1.2 Tipos y familias de emociones.....	32
1.2.1 Tipos de emociones.....	32
1.2.2 Familias de emociones.....	39
1.2.3 Descripción de las emociones básicas (alegría, miedo, tristeza e ira).....	46
1.3 Las funciones de las emociones básicas.....	55
1.4 El proceso emocional.....	57
1.5 Dos tipos de Educación Emocional (EE).....	61
1.6 El modelo pentagonal de competencias emocionales.....	69
1.7 La Conciencia emocional (CE).....	74
1.7.1 El Concepto Conciencia Emocional (CE).....	74
1.7.2 La verbalización de las emociones en el niño de 2-3 años.....	76
1.7.3 La Teoría de la Mente (TDM): empatía cognitiva.....	77
1.7.4 La empatía afectiva.....	79
1.8 La importancia de educar la Conciencia Emocional (CE) en la escuela desde edades tempranas.....	82
1.9 El apego: primer vínculo socioemocional.....	94
1.9.1 Concepto de apego.....	94
1.9.2 Tipos de apego.....	96
1.9.3 Funciones del apego.....	98
1.9.4 El apego en Educación Infantil.....	99
1.10 El desarrollo de la Conciencia Emocional (CE) del niño de edades tempranas.....	101
1.10.1 La edad aproximada de aparición de las emociones básicas	101

1.10.2 El paso de las emociones básicas a las secundarias.....	103
1.10.3 Algunos hitos evolutivos en la expresión, reconocimiento y comprensión de las emociones en edades tempranas (0-6 años)...	104
Capítulo 2: La intervención por programas en edades tempranas.....	109
2.1 La orientación psicopedagógica y la Educación Emocional.....	111
2.1.1 La orientación psicopedagógica: modelos, áreas, contextos y agentes.....	111
2.1.2 El modelo de programas en la orientación para la prevención y el desarrollo.....	113
2.2. La intervención por programas.....	114
2.2.1 Programa: definición, justificación, dificultades, estructura organizativa y requisitos.....	114
2.2.2 Los programas de Educación Emocional (EE): objetivos generales, contenidos, efectos, dificultades, requisitos y recomendaciones.....	118
2.2.3 La acción tutorial como estrategia de intervención de la Educación Emocional EE.....	121
2.3 La Educación Emocional (EE) en el Segundo Ciclo de Educación Infantil.....	124
2.3.1 La presencia de la Educación Emocional (EE) en la normativa vigente del Segundo Ciclo de Educación Infantil.....	124
2.3.2 Capacidades emocionales en el Segundo Ciclo de Educación Infantil.....	129
2.3.3 Objetivos y contenidos de la Educación Emocional (EE) en el Segundo Ciclo de Educación Infantil.....	130
2.3.4 Metodología y actividades de la Educación Emocional (EE) en el Segundo Ciclo de Educación Infantil.....	134
2.4 La Educación emocional (EE) y el maestro.....	138
2.4.1 La formación del maestro en Educación Emocional.....	138
2.4.2 El currículo oculto del maestro.....	144
2.4.3 El maestro: un modelo educativo en construcción continua	145

2.5. Programas y propuestas de Educación Emocional (EE) destinados a edades tempranas.....	150
2.6. La evaluación Emocional.....	160
2.6.1 La evaluación de la Educación Emocional en el modelo de competencia pentagonal del GROP.....	160
2.6.2 La evaluación de la Educación Emocional en edades tempranas.....	162
2.6.3 La evaluación de la Educación Emocional en edades tempranas desde el modelo competencial del GROP.....	164
2.6.4 La evaluación de la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas.....	167
2.7. La Educación Emocional (EE) y las familias.....	172
2.7.1 La diversidad familiar actual.....	172
2.7.2 De los estilos educativos parentales clásicos al coaching emocional.....	176
2.7.3 La Educación Emocional (EE): una tarea compartida familia-escuela.....	180
Capítulo 3: Recursos para educar la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas	183
3.1 Educar las emociones a los tres años.....	184
3.2 Recursos para educar la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas.....	190
3.2.1 Juguetes para educar la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas.....	191
3.2.2 El álbum ilustrado.....	208
3.2.2.1 El álbum ilustrado: definición y características.....	209
3.2.2.2 El álbum ilustrado como recurso en la escuela para educar la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas	215
3.2.2.3 Criterios de selección y repertorio de álbumes ilustrados para educar la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas.....	219

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO-----	251
Capítulo 4: Metodología.....	253
4.1 Problema de investigación, objetivo general y objetivos específicos....	254
4.1.1 Problema de investigación.....	254
4.1.2 Objetivo general.....	254
4.1.3 Objetivos específicos.....	254
4.2 Diseño de Investigación.....	258
4.3 Participantes.....	259
4.4 Instrumentos.....	265
4.5 Procedimiento.....	272
4.6 Análisis de datos.....	278
Capítulo 5: Programa de intervención “La Maleta de Pacotico emociones y el Carné Lector Emocional”	279
5.1 Ficha técnica del Programa.....	280
5.2 Temporalización del Estudio Piloto.....	283
5.3 Descripción de la intervención educativa durante el Estudio Piloto	288
5.3.1 Presentación de la mascota del Programa al alumnado durante el Estudio Piloto.....	289
5.3.2 Descripción general de las sesiones del Programa Piloto e implicación de las familias en el mismo.....	291
5.4 Temporalización del Programa Segundo Ciclo.....	300
5.5 Descripción de la intervención educativa durante el Segundo Ciclo de la Investigación-Acción (I-A).....	306
5.5.1 Presentación de la mascota del Programa al alumnado durante el Segundo Ciclo de la I-A	306
5.5.2 Descripción general de la intervención educativa durante el Segundo Ciclo de la I-A e implicación de las familias en el programa	310

Capítulo 6: Análisis de resultados Estudio Piloto. Primer ciclo de la investigación-acción.....	319
6.1 Primer Ciclo (Estudio Piloto) Resultados sobre el alumnado.....	320
6.2 Primer Ciclo (Estudio Piloto) Resultados sobre familias.....	335
6.3 Primer Ciclo (Estudio Piloto) Resultados sobre el profesorado.....	347
Capítulo 7: Análisis de resultados. Segundo Ciclo Investigación-Acción.....	359
7.1 Segundo Ciclo. Resultados sobre el alumnado.....	371
7.2 Segundo Ciclo. Resultados sobre Familias.....	404
7.3 Segundo Ciclo. Resultados sobre el profesorado.....	427
Capítulo 8: Discusión de resultados y conclusiones.....	461
8.1 Discusión y conclusiones.....	465
8.1.1 Primer Ciclo (Estudio Piloto) y Segundo Ciclo. Conclusiones sobre el diseño del Programa.....	465
8.1.2 Primer ciclo (Estudio Piloto). Conclusiones sobre el alumnado	467
8.1.3 Primer Ciclo (Estudio Piloto). Conclusiones sobre las familias	472
8.1.4 Primer Ciclo (Estudio Piloto). Conclusiones sobre el profesorado.....	475
8.1.5 Segundo Ciclo: Conclusiones sobre el alumnado.....	477
8.1.6 Segundo Ciclo: Conclusiones sobre las familias.....	482
8.1.7 Segundo Ciclo: Conclusiones sobre el profesorado.....	486
8.2 Fortalezas de la investigación e implicaciones educativas.....	489
8.3. Limitaciones de la investigación y líneas futuras de trabajo.....	490
TERCERA PARTE: REFERENCIAS Y ANEXOS	494
9.1Referencias.....	495
9.1.1 Referencias bibliográficas.....	495
9.1.2 Referencias normativas.....	533

9.2 Anexos:.....	535
ANEXO 1 CCE ESTUDIO PILOTO.....	535
ANEXO 2 CUESTIONARIO FAMILIAS ESTUDIO PILOTO.....	540
ANEXO 3. ESCALA SATISFACCIÓN FAMILIAS ESTUDIO PILOTO.....	546
ANEXO 4. ESCALA DE VALORACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE ESTUDIO PILOTO.....	548
ANEXO 5. CCE SEGUNDO CICLO.....	553
ANEXO 6. CUESTIONARIO FAMILIAS 2º CICLO.....	560
ANEXO 7. ESCALA DE SATISFACCIÓN FAMILIAS 2º CICLO (GRUPO EXPERIMENTAL).....	566
ANEXO 8. CUESTIONARIO PROFESORADO 2º CICLO.....	569
ANEXO. 9. ESCALA DE VALORACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE (TUTORA Y APOYO; GRUPO EXPERIMENTAL).....	576
ANEXO.10 CONSENTIMIENTO INFORMADO 1 ^{er} CICLO.....	588
ANEXO 11. CONSENTIMIENTO INFORMADO 2º CICLO.....	589
ANEXO 12. PERMISO CONSEJERÍA.....	590
ANEXO 13. APROBACIÓN DEL PERMISO.....	591
ANEXO 14. GUÍA DIDÁCTICA ESTUDIO PILOTO.....	592
ANEXO 15. FICHAS ALUMNADO ESTUDIO PILOTO.....	622
ANEXO 16. MARCAPÁGINAS PACOTICO (AMBOS CICLOS).....	644
ANEXO 17. CARNÉ ESTUDIO PILOTO.....	645
ANEXO 18. MEDALLA (AMBOS CICLOS).....	647
ANEXO 19. DIPLOMA DE HONOR (AMBOS CICLOS).....	648
ANEXO 20. REFORZADORES POSITIVOS ESTUDIO PILOTO.....	649
ANEXO 21. DISTINTIVOS DE PACOTICO (AMBOS CICLOS).....	650
ANEXO 22. GUÍA FAMILIAS 2º CICLO.....	651

ANEXO 23. FICHAS 2º CICLO.....	767
ANEXO 24. CARNÉ (2º CICLO).....	796
ANEXO 25. EL LIBRO VIAJERO (2º CICLO).....	798
ANEXO 26. BOLETÍN FAMILIAS (2º CICLO).....	824
ANEXO 27. FOLLETO ORIENTATIVO FAMILIAS (1 ^{er} Y 2º CICLO).....	826
ANEXO 28. DÍPTICO CHARLA INFORMATIVA (2º CICLO).....	847
ANEXO 29. RESULTADOS CUALITATIVOS CUESTIONARIO INICIAL PROFESORADO (2º CICLO; GRUPO CONTROL).....	851
ANEXO 30. RESULTADOS CUALITATIVOS CUESTIONARIO INICIAL PROFESORADO. 2º CICLO (GRUPO EXPERIMENTAL).....	861
ANEXO 31. RESULTADOS CUALITATIVOS ESCALA SATISFACCIÓN FAMILIAS. 2º CICLO-GRUPO EXPERIMENTAL.....	870
ANEXO 32. RESULTADOS CUALITATIVOS CUESTIONARIO INICIAL FAMILIAS 2º CICLO (GRUPO CONTROL).....	872
ANEXO 33. RESULTADOS CUALITATIVOS CUESTIONARIO INICIAL FAMILIAS 2º CICLO (GRUPO EXPERIMENTAL).....	879

“Quisiera imaginar que, algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás”.

(Goleman, 1996:31)

INTRODUCCIÓN

La presente Tesis Doctoral, centrada en el ámbito de la Educación Emocional (EE) en edades tempranas, pretende contribuir a tan deseado propósito mediante el diseño, implementación y evaluación de un programa educativo compartido escuela-familia.

Este propósito, unido al surgimiento de la inquietud investigadora desde la propia práctica docente en la etapa de Educación Infantil, dota a esta Tesis Doctoral de una singularidad de carácter eminentemente práctico, de aplicación en la vida diaria del aula de Educación Infantil. Es por ello que el marco teórico se nutre de la amplia diversidad de investigaciones empíricas desarrolladas de manera exponencial en los últimos años en esta temática, destacando o deteniéndonos en aquellas que resultan más relevantes para la práctica docente del ámbito de la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas.

El programa CE aquí presentado puede ser aplicado en la educación formal y no formal (ludotecas, centros de actividades de tiempo libre, campamentos y/o colonias de verano, actividades extraescolares, etc.) y adaptado a los intereses, necesidades y características del grupo o colectivo al que va destinado.

Comencé mis estudios de Posgrado “Máster en Investigación e Innovación Educativa en Educación Infantil y Educación Primaria” en la Universidad de Murcia (UMU) en el curso 2010/11 compaginándolo con mi labor como maestra especialista en Educación Infantil. Mi Trabajo Fin de Máster (TFM) se denominó “Trabajando la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas (2-3 años): un programa de intervención implicando a las familias”, el cual defendí

con éxito en Junio de 2012. Este primer estudio fue muy motivador para mí por varios motivos: en primer lugar porque fue una primera toma de contacto con el mundo de la investigación educativa, en segundo lugar porque la implementación del programa diseñado la llevé a cabo en el centro donde trabajaba siendo la coordinación con mi directora de TFM y mis compañeras de Infantil muy buena (de todas ellas aprendí muchísimo de esta maravillosa profesión) y en tercer lugar, porque esta línea de investigación me ha resultado apasionante desde el primer artículo que leí de Bisquerra (2003), por lo que mis ganas de seguir conociendo e investigando sobre los nuevos avances científicos y psicopedagógicos de las emociones se incrementaron notablemente. Ello me llevó a matricularme en el programa de Doctorado que ofertaba la UMU continuando con la misma línea temática. Además, me brindaron la oportunidad de implementar los dos ciclos de Investigación-Acción enmarcado en la presente Tesis Doctoral durante dos cursos consecutivos en el centro educativo anteriormente mencionado. En estos dos cursos conté nuevamente con el apoyo del equipo directivo y del profesorado de Infantil y Primaria, quienes me ayudaron a llevar a cabo actividades complementarias inter-ciclos como la sesión de dramatización de emocuentos en la Biblioteca Municipal y las Jornadas de Convivencia del Centro en las que el alumnado pudo mostrar en el Stand de la mascota “Pacotico Emociones” sus producciones a sus familias. Estas actividades tenían como finalidad enriquecer los aprendizajes emocionales del programa CE diseñado e implementado. También, debo mencionar la gran colaboración de las familias del alumnado destinatario del presente estudio, tanto del Grupo Experimental como del Grupo Control; y de otros agentes educativos ajenos al centro como son la Dra. Pilar Carrasco Lluch y el Dr. José Raúl Vicente Salar que me ayudaron a gestionar e implementar talleres de Educación Emocional (EE) destinados a las familias del centro educativo en el que se implementó el programa CE. El propósito de los mismos era posibilitar la generalización de este aprendizaje (CE) en ambos contextos. Además, he de subrayar que a lo largo de estos cinco años de investigación he asistido y presentado diversas comunicaciones en diferentes congresos junto con mis dos directoras de Tesis, con objeto de intercambiar puntos de vista e información con otros maestros e investigadores, mejorar y actualizar mis conocimientos en cuanto a la EE se

refiere, tanto a nivel personal como profesional. En uno de dichos congresos, en Barcelona, tuve la gran suerte de conocer personalmente a investigadores como Bisquerra, López Cassá y Fernández-Abascal, referentes esenciales del marco teórico de mi Tesis.

Como he mencionado, decidí asumir el reto de que mi Investigación-Acción se centrara en el primer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil (2-3 años) por dos razones: la primera porque es la edad donde el alumnado posee una gran neuroplasticidad cerebral (a pesar de que el alumnado no tienen adquirida la Teoría de la Mente-TDM); y la segunda razón; porque se focaliza específicamente en la CE y como postula Bisquerra (2009) esta constituye el primer paso para poder adquirir el resto de bloques de capacidades o competencias emocionales, es decir la CE constituye la base del Currículum Emocional.

En el marco de la Orientación psicopedagógica encontramos cuatro grandes áreas: a) Orientación profesional; b) Orientación de los procesos de enseñanza- aprendizaje, c) atención a la diversidad y d) orientación para la prevención y el desarrollo (Álvarez & Bisquerra, 1996; Bisquerra, 1998). En consonancia con estos dos investigadores de la Educación Emocional (EE) en España, nuestro estudio se sitúa en la última área mencionada intentando posibilitar el desarrollo integral del alumnado de 2-3 años, involucrando a sus familias en la implementación de una propuesta educativa compartida centrada en el reconocimiento, identificación y atribución causal de cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, miedo y enfado) a través de los cuentos (álbumes ilustrados).

El capítulo 1 “De las emociones básicas a la educación de la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas” tiene como finalidad describir brevemente el concepto emoción y los fenómenos afectivos asociados, así como los distintos tipos de emociones y sus familias, focalizándose principalmente en las cuatro emociones básicas anteriormente mencionadas. Posteriormente, se describe el proceso emocional, las funciones específicas de dichas emociones y se discriminan los dos tipos de EE existentes, focalizándonos en el modelo de competencia emocional del Grupo de

Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP). Por último, destacar que este capítulo se centra específicamente en la CE por constituir la piedra angular de dicho modelo de EE, justificando su importancia educativa y su desarrollo en edades tempranas (0-6 años).

El objetivo del capítulo 2 “La práctica de la Educación Emocional (EE) en edades tempranas” es vislumbrar la dimensión práctica actual de la psicopedagogía de las emociones describiendo diversas propuestas metodológicas, estrategias, técnicas y recursos, proponiendo facilitar la adquisición de las capacidades emocionales en la etapa de Educación Infantil, tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

El capítulo 3 “Recursos para educar la CE en edades Tempranas” se centra en describir algunos de los recursos pedagógicos más adecuados para el desarrollo de la Conciencia Emocional en edades tempranas, tales como juguetes y cuentos, focalizando la atención en estos últimos, en concreto, en el álbum ilustrado por ser el recurso estrella del Programa diseñado e implementado en esta investigación.

Estos fundamentos teóricos y prácticos constituyen el marco teórico del estudio, y son empleados para justificar adecuadamente el marco empírico de esta investigación-acción.

Entrando en el marco empírico, el capítulo 4 se centra en describir la metodología seguida en la investigación, definiendo el problema de investigación del que partimos, los objetivos de cada uno de los dos ciclos de investigación-acción desarrollados, el diseño metodológico, así como una descripción de los participantes (alumnado, familias y profesorado), los instrumentos diseñados para la recogida de información y el detalle del procedimiento y análisis de datos seguido.

El capítulo 5 muestra en detalle el Programa “La maleta de Pacotico Emociones y el Carné Lector Emocional” diseñado, implementado y evaluado, como eje clave de la presente Investigación-Acción.

En los capítulos 6 y 7 se recogen los Análisis de resultados realizados, en el primero de ellos relativo al Primer Ciclo de la investigación (Estudio Piloto) y en el segundo de ellos, referente a los resultados del Segundo Ciclo de investigación, siguiendo para ello el orden de los objetivos planteados para cada uno de los agentes participantes (alumnado, familias y profesorado).

En el capítulo 8 se exponen las conclusiones del estudio, así como las fortalezas que se desean destacar del mismo y las limitaciones y propuestas de mejora para futuras investigaciones.

Finaliza la presente Tesis Doctoral con la tercera parte dedicada a referencias bibliográficas y normativas, así como a la gran variedad de anexos que se han empleado en el transcurso de la presente investigación.

Cada vez que se emplea la forma de masculino genérico deben entenderse aplicables indistintamente a ambos sexos. De acuerdo con la Real Academia Española (RAE) “Los desdoblamientos son artificiosos e innecesarios desde el punto de vista lingüístico. Por tanto, deben evitarse estas repeticiones, que generan dificultades sintácticas y de concordancia, y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos” en <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>





PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO 1

DE LAS EMOCIONES BÁSICAS A LA EDUCACIÓN DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL EN EDADES TEMPRANAS

CONTENIDOS DEL CAPÍTULO 1

1.1 Las emociones y otros fenómenos afectivos

1.1.1. Las emociones

1.1.2. Otros fenómenos afectivos

1.2 Tipos y familias de emociones.

1.2.1. Tipos de emociones.

1.2.2. Familias de emociones

1.2.3. Descripción de las emociones básicas (alegría, miedo, tristeza e ira)

1.3 Las funciones de las emociones básicas

1.4. El proceso emocional

1.5. Dos tipos de Educación Emocional (EE)

1.6 El modelo pentagonal de competencias emocionales

1.7 La Conciencia emocional (CE)

1.7.1 El Concepto Conciencia Emocional (CE)

1.7.2 La verbalización de las emociones en el niño de 2-3 años

1.7.3 La Teoría de la Mente (TDM): empatía cognitiva

1.7.4 La empatía afectiva

1.8 La importancia de educar la CE en la escuela desde edades tempranas

1.9 El apego: primer vínculo socioemocional

1.9.1 Concepto de apego

1.9.2 Tipos de apego.

1.9.3 Funciones del apego

1.9.4 El apego en Educación Infantil

1.10 El desarrollo de la CE del niño de edades tempranas

1.10.1 La edad aproximada de aparición de las emociones básicas.

1.10.2 El paso de las emociones básicas a las secundarias

1.10.3 Algunos hitos evolutivos en la expresión, reconocimiento y comprensión de las emociones en edades tempranas (0-6 años)

1.1 Las emociones y otros fenómenos afectivos

1.1.1 Las emociones

Las emociones han sido objeto de estudio desde que Darwin (1982) escribió un libro sobre éstas denominado “La expresión emocional de las emociones en el hombre y los animales”, comparando el comportamiento emocional entre el hombre y algunos animales; y subrayando las similitudes en la expresión emocional de sujetos de distintas culturas (Baptista, 2013; Ordoñez & González Barrón, 2016).

Hebb (1949) defendió que el hombre, el primate más desarrollado, era también el más emocional de todos los animales (Martínez- Sánchez, Páez & Ramos, 2005).

Estos tres grandes investigadores son considerados como precursores en el estudio de las emociones. En la actualidad, contamos con una amplia taxonomía de definiciones del término emoción con objeto de dar respuesta a la pregunta que formuló Williams James en el año 1949. Sin embargo, realmente existe dificultad para definirla y comprenderla. En este sentido, casi todos sabemos a qué nos referimos con el término emoción, pero si tuviéramos que definirlo, entonces casi nadie sería capaz de hacerlo (Martínez-Sánchez, Páez & Ramos, 2005). Los intentos científicos para delimitar el concepto emoción son innumerables siendo prácticamente imposible elaborar una lista completa de definiciones; existiendo, además, controversias e imprecisiones en relación a dicho concepto (Baptista, 2013).

El término emoción es una abstracción respecto de unos estados emocionales específicos, y por ello, la definición de emoción tiene diferentes posibilidades en función del marco teórico desde el que se formula (Del Barrio, 2005; Martínez-Sánchez, Páez & Ramos, 2005). En este sentido, Bisquerra, Pérez-González y García Navarro (2015) sostienen que distintas teorías han intentado definir qué es la emoción, y cada una de ellas pone el acento en algún aspecto o dimensión específica de la misma, por ejemplo: a) las teorías evolucionistas resaltan que las emociones ejercen un rol relevante en el proceso de adaptación al medio para sobrevivir; b) el psicoanálisis considera que las

emociones son expresiones de deseos inconscientes; c) las teorías cognitivas subrayan que las emociones son la consecuencia de las evaluaciones subjetivas que se hacen del propio contexto; y d) el constructivismo social contempla las emociones como una reconstrucción social.

Actualmente, muchos autores suscriben definiciones integradora u operacionales que incluyen, directa o indirectamente, el concepto de multidimensionalidad de emoción propuesto por Lang en 1968, quien considera la emoción formada por tres sistemas de respuesta diferentes: a) el neurofisiológico-bioquímico; b) el motor o conductual expresivo; y c) el cognitivo o experiencial-subjetivo, reflejando así la dimensión total de emoción (Martínez-Sánchez et al., 2005).

Cabe señalar que el empleo del término emoción puede hacerse tanto en singular como en plural. En singular, se emplea como un concepto genérico que inserta distintos fenómenos afectivos; y en plural hace referencia a un conjunto de las emociones discretas como alegría, tristeza, ira, etc. (Bisquerra 2009; Bisquerra et al., 2015).

A continuación, sin ánimo de ser exhaustivos, se presentan algunas definiciones del concepto emoción:

- “Una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. Diccionario de la Real Academia Española (RAE).
- “La emoción es un estado de alteración del cuerpo y de la mente (física y psicológica)” (Vallés, 2000:24).
- “Agitación o perturbación de la mente; sentimiento; pasión; cualquier estado mental vehemente o agitado” (*Oxford English Dictionary*).
- La emoción es una reacción ante la estimulación súbita, lo que hace que sólo las respuestas a lo sorprendente y relevante ocupen un lugar en la plataforma emocional (Del Barrio, 2005).

- “El término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados psicológicos y el tiempo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (Goleman, 1996:432).
- Una emoción es una respuesta somática caracterizada por la secreción salivar anormal, alteraciones en la temperatura de la piel, alteración del ritmo cardiaco, cambios en la distribución de la sangre, modificación de la respiración, respuesta pupilar lenta, respuesta pilomotoriz, movilidad gastrointestinal, tensión muscular y sudor helado (Cristóbal, 1996).
- “Una emoción es una reacción compleja del organismo, que se entiende mejor cuando podemos pensar en alguna emoción fuerte que hayamos experimentado. Si la emoción es fuerte ayuda a comprender mejor lo que son los fenómenos afectivos. Una emoción fuerte puede ser un miedo intenso cuando uno va en una montaña rusa, ante el peligro de accidente, la ira ante una injusticia, el gozo por el nacimiento de un hijo, etc.” (Bisquerra et al., 2015:132).

Respecto a las emociones en plural como un conjunto de emociones discretas también se pueden encontrar diversas definiciones, entre las que destacamos las siguientes:

- “Las emociones son fenómenos complejos que se pueden manifestar simultáneamente a través de tres tipos de componentes: el neurofisiológico-bioquímico, el conductual expresivo y el cognitivo experiencial” (Martínez-Sánchez, et al., 2005: 57).
- “Las emociones son un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que puede ser fuerte. Se relacionan con un objeto emocional específico. Son reacciones afectivas, más o menos espontáneas, ante eventos significativos. Implica una evaluación de la situación para disponerse a la acción. La duración de una emoción puede ser de algunos segundos o varias horas” (Bisquerra, 2010:67).

- “Las emociones son fenómenos subjetivos, fisiológicos, motivacionales y comunicativos de corta duración que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y desafíos que enfrentamos durante situaciones importantes de la vida” (Reeve, 2003) cit. por Ordoñez & González Barrón ,2016:28)
- “Las emociones son un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo. Se producen en el cerebro cuando detectan un estímulo (ya sea real o generado mentalmente) que desencadena la emoción y las respuestas automáticas correspondientes. Representan modos de adaptación a ciertos estímulos ambientales o de uno mismo” (Chica, 2013:26).
- “Un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales y hormonales que: (a) pueden dar lugar a experiencias afectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado; (b) generan procesos cognitivos, tales como efectos perceptuales relevantes, valoraciones y procesos de etiquetado; (c) generan ajustes fisiológicos....; y (d) dan lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta y adaptativa.” (Kleinginna & Kleinginna, 1981), cit. por (Martínez- Sánchez, Páez & Ramos (2005:53).
- “Las emociones son sentimientos o afectos que se producen cuando una persona se encuentra en una situación que es importante para su bienestar. Las emociones implican: a) reacciones subjetivas, relativamente breves e intensas, b) expresiones gestuales y posturales concretas; y c) cambios neurovegetativos, como por ejemplo la sudoración, el incremento de la presión sanguínea o un aumento del ritmo cardíaco (Marbán, Robledo, Díez, García & De Caso, 2011). cit. por Braza, Sánchez- Sandoval & Carreras, 2016: 157).

Como conclusión y con fines didácticos, Bisquerra (2010) sintetiza el concepto emoción de la siguiente manera:

“Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de las emociones está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales: fobia, estrés, depresión” (Bisquerra, 2010:63).

1.1.2 Fenómenos afectivos.

Al igual que sucede con el concepto emoción, actualmente resulta complicado definir los distintos estados afectivos debido a la gran maraña terminológica y conceptual en la que está inmersa la Psicología de la emoción. Bisquerra (2009) afirma que “los diversos estudiosos del tema no coinciden, e incluso a veces parece que se contradicen” (2009:66).

Asiduamente se utilizan numerosos descriptores para denominar distintos estados afectivos y emocionales, clasificándose éstos tradicionalmente siguiendo criterios como duración, intensidad, origen y referencia con acontecimientos particulares; pero dichos conceptos por su alto nivel de especificidad pueden ocasionar dificultades para las personas no especialistas en la materia (Martínez-Sánchez et al., 2005).

Siguiendo a Bisquerra (2009, 2010) y a Bisquerra et al. (2015), se distingue entre un gran elenco de fenómenos afectivos distintos a las emociones en función de su duración. Consideran que, mientras que la emoción se caracteriza generalmente por su brevedad, otros fenómenos afectivos sí pueden prolongarse en el tiempo. En esta línea, Gimeno-Bayón (1996) considera que cada fenómeno afectivo se corresponde con un determinado nivel de personalidad, distinguiéndose entre sí por su persistencia, intensidad y por el nivel de implicación de los aspectos cognitivos y somáticos.

A continuación, se contemplan en las Tablas. 1.1 y 1.2 los distintos fenómenos afectivos atendiendo a varios autores.

Tabla 1.1

Espectro de fenómenos afectivos en función de su duración

Emoción aguda	Se caracteriza por su brevedad. Puede durar segundos, minutos o, a veces, horas o días.
Episodio emocional	Es más duradero que una emoción. Es un estado emotivo que se sucede y se liga a un mismo acontecimiento. Puede durar días e incluso meses. Si se alarga, se convierte en sentimiento.
Sentimiento y afecto	El sentimiento es el componente cognitivo de la emoción. Se inicia con una emoción pero se puede alargar mucho más (hay sentimientos que duran toda la vida). Es una emoción hecha consciente que posibilita la intervención de la voluntad para alargarla o acortar su duración. Para LeDoux (1999) los sentimientos son emociones voluntarias. En el lenguaje coloquial, a veces se habla de sentimientos y otros afectos, éstos últimos generalmente se refieren a sentimientos positivos, aunque no siempre es así.
Estado de ánimo o estado de humor (mood)	Es más vago e impreciso. No tiene una motivación clara y no siempre requiere de un objeto que lo provoque. Es menos intenso y de más duración que la emoción. Está relacionado con las experiencias de vida pasadas.
Desórdenes emocionales	Son estados de ánimo negativos intensos con una duración mayor de la razonable. Existen múltiples desórdenes emocionales, que pueden ser tratados a través de la terapia emocional (psicoterapia).
Rasgos de personalidad	Cuando una emoción caracteriza el comportamiento de una persona. Por ejemplo, personas alegres, tristes, cariñosas, etc.
Pasión	Constituye un sentimiento llevado a intensidades extremas y su duración es indefinida. Las pasiones suelen ocupar un lugar prioritario en la jerarquía de valores de la persona y pueden conllevar asumir grandes riesgos (por ejemplo, el ansia de poder, pasiones eróticas o la pasión por el trabajo bien hecho).

Fuente: elaboración propia a partir de Bisquerra (2009, 2010), Bisquerra et al. (2015).

En la siguiente Tabla. 1.2, se contemplan los fenómenos afectivos como niveles de personalidad.

Tabla 1.2

Los fenómenos afectivos como niveles de la personalidad

Humor	Estados de ánimo duraderos muy ligados a aspectos y rítmicos biológicos.
Emociones	Experiencias afectivas intensas, bruscas, pasajeras, y agudas, con un fuerte componente somático.
Sentimientos	Estados afectivos más estructurados, estables y complejos que las emociones, pero menos intensos y presentando una menor implicación fisiológica.
Pasiones	Fenómenos afectivos que poseen la estabilidad del sentimiento y la intensidad de la emoción y en los que se da una fuerte carga del nivel cognitivo.

Fuente: elaboración propia a partir de Gimeno-Bayón (1996)

1.2 Tipos y familias de emociones

1.2.1 Tipos de emociones

Hay centenares de emociones y muchísimas más mezclas, matices, variaciones y mutaciones distintas entre todas ellas, existiendo menos palabras para designarlas que las sutilezas que presenta el término emoción (Goleman, 1996). Las emociones han sido clasificadas de diferentes formas, y agrupadas con rótulos como básicas, primarias, maquiavélicas, secundarias, sociales, complejas; sin embargo, las taxonomías fundamentales las agrupan en categorías emocionales (Baptista, 2013).

A continuación, se describen sucintamente los tres criterios más comunes en la clasificación de las emociones y algunas características o especificidades.

Primer criterio: emociones positivas, negativas, neutras o ambiguas.

Todo el mundo experimenta emociones positivas (ligadas al placer) y negativas (ligadas al displacer); y ninguna persona es mala por sentir emociones negativas, ya que todas las emociones son legítimas y es preciso aceptarlas (la maldad o la bondad no se atribuyen a la emoción sentida sino al comportamiento que manifieste) (Bisquerra, 2009, 2010; Bisquerra et al., 2015).

Para Stenberg (2001), existen dos emociones básicas, el amor (*eros*) y el odio (*thánatos*), y todas las demás son combinaciones de ambas.

Atendiendo a Lazarus (1991), existen tres tipos de emociones: a) negativas, que son el resultado de una evaluación desfavorable (incongruencia) respecto a los propios objetivos; b) positivas, que son el resultado de una evaluación favorable (congruencia) respecto al logro de objetivos o acercarse a ellos; y c) las ambiguas (*borderline*) o problemáticas (sorpresa, esperanza, compasión y emociones estéticas: su estatus es equívoco. No obstante, Bisquerra et al. (2015) sostienen que la esperanza y la compasión no son emociones ambiguas, ya que en nuestra cultura son consideradas emociones positivas.

Fernández-Abascal (1997) denomina a las emociones ambiguas como “neutras”, siendo su principal característica poder ser consideradas tanto negativas o positivas según las circunstancias (por ejemplo, la sorpresa puede poseer tanto aspectos positivos como negativos, tal y como afirma Bisquerra, 2009, 2010).

Atendiendo a Fernández-Abascal (2013), la psicología se ha interesado especialmente por aquello que supone un problema para la persona con objeto de encontrar soluciones, y por ello han proliferado siempre los estudios sobre las emociones negativas asociadas a desórdenes y trastornos emocionales. Vera (2006) sostiene que la psicología actual debe superar los conceptos focalizados en la patología y generar una terminología positiva que complemente las abundantes expresiones negativas. No obstante, Bisquerra (2011) considera que actualmente existe un interés creciente por las emociones positivas. En este sentido, cabe señalar que la psicología positiva, disciplina surgida con posterioridad a la Educación Emocional, se centra en el estudio de las emociones positivas, siendo considerada como la “ciencia del bienestar”.

La psicología positiva es denominada por Seligman y Csikszentmihalyi (2000) como el estudio científico de: a) los rasgos individuales positivos, b) las experiencias positivas, y c) las instituciones que facilitan su desarrollo, y de los programas que ayudan a mejorar la calidad de la vida de las personas, y reducen o previenen la incidencia de la psicopatología. Esta disciplina tiene actualmente una gran relevancia en el ámbito educativo, ya que la emocionalidad positiva mejora muchos aspectos de la persona, entre ellos los cognitivos (Fredrickson, 1998, 2001, 2003; Fredrickson & Losada, 2005)

Las emociones positivas activan comportamientos de aproximación, y las negativas, de evitación. No obstante, las emociones positivas no son tan esenciales para la supervivencia; y por ello, es preciso buscarlas, potenciarlas y educarlas si se desea construir bienestar (Bisquerra, 2011). En este sentido, Fernández-Abascal (2013) subraya que las emociones positivas cumplen otras funciones que van más allá de la mera supervivencia, posibilitando al ser humano rechazar guiones de respuesta automática (típicos de las emociones negativas), y continuar otros guiones mucho más creativos.

Según “la ley de la asimetría hedónica” de Frijda (1988), las emociones negativas tienden a tener una mayor duración y son más intensas que las positivas, lo que se manifiesta en una asimetría entre ambos tipos de emociones (Bisquerra, 2010; Bisquerra et al., 2015; Del Barrio, 2005; Vallés & Vallés, 2000). Como consecuencia de la mayor duración y frecuencia de las emociones negativas, es preciso disponer de más recursos psicológicos para afrontarlas, siendo la finalidad de las distintas estrategias de afrontamiento vivir y convivir con ellas de la mejor forma posible, evitando la desadaptación personal y otras alteraciones o trastornos psicológicos (Vallés & Vallés, 2000).

Las emociones positivas provienen de placer sensorial: táctil, visual, auditivo, gustativo y olfativo (Ekman, 2003). A continuación, en la Tabla 1.3 se enumeran las emociones positivas atendiendo a este investigador.

Tabla 1.3

Emociones positivas

1. Entretenimiento (relacionada con películas y comedias humorísticas)	6. Éxtasis (es procurada por medio de la meditación , experiencias religiosas o actividad sexual)
2. Satisfacción (sensación de que todo está correcto)	7. Elevación (sentimiento que se experimenta por conductas inesperadas de compasión y bondad).
3. Excitación/ilusión (en respuesta a una tarea que implica un desafío o novedad)	8. Gratitud (apreciación de un acto altruista)
4. Alivio (cuando algo que puede tener consecuencias negativas resulta infundado)	9. <i>Fiero</i> o sentimiento de haber conseguido la solución de algo muy difícil o de realizar una proeza física relevante).
5. Admiración	10. <i>Naches</i> o placer que los progenitores sienten cuando sus hijos consiguen lograr algo relevante.
	11. <i>Schadenfreude</i> o sensación de placer que se experimenta cuando se conoce que ha sucedido algo desagradable a un enemigo.

(provocada por algo
que es increíble e
incomprensible)

Fuente: elaboración propia tomada de Baptista (2013).

Sin embargo, esta taxonomía de emociones positivas no cuenta con un marco teórico que lo apoye (Baptista, 2013).

Las emociones positivas son menos numerosas que las negativas (Fernández-Abascal, 2013), y ello es, probablemente, debido a que hay más tipos de amenazas para evitar, que oportunidades a las que aproximarse (Bisquerra, 2011; Nesse, 1990). Fredrickson (1998) afirma que hay sólo una emoción positiva por cada tres o cuatro emociones negativas, y que éstas son menos diferenciadas en la conducta que manifiestan y más difusas, porque no son tan urgentes, intensas e importantes para la supervivencia (Fernández-Abascal, 2013).

Las emociones negativas están claramente asociadas a conductas específicas (por ejemplo, el asco con la expulsión, o la ira con el ataque), pero no existen conductas específicas asociadas con la felicidad, el interés o la complacencia, siendo la *sonrisa Duchenne* común a todas las emociones positivas (Baptista, 2013).

Fredrickson (1998) sostiene que se identifican tres o cuatro emociones negativas por cada emoción positiva, y por ello, existe mayor dificultad para verbalizar las emociones positivas, ya que existen muchas menos palabras para designarlas. No obstante, Denham y Couchoud (1990) sostienen que los niños de dos años son más precoces en etiquetar emociones positivas que negativas.

Vecina (2006) afirma que las emociones positivas deshacen los efectos negativos que producen las emociones negativas. En este sentido, Damasio (2005) sostiene que para contrarrestar una emoción negativa hay que buscar otra positiva que la neutralice. Fredrickson (1998) establece la regla 3:1 (son necesarias tres emociones positivas para anular una negativa).

Desde el punto de vista neuroanatómico, las emociones negativas, y en especial, las extremas (ira, vergüenza, culpa...) parecen evitar la parte pensante del cerebro, esto es la corteza, y electrifican el centro de control

emocional del mismo, la amígdala, que es la sede del aprendizaje y la memoria emocional (Shapiro, 1997).

Segundo criterio: emociones básicas o secundarias.

Los humanos, al llegar al mundo, estamos más desprotegidos que cualquier otra especie, pero realmente, no nacemos desnudos del todo porque traemos las emociones básicas y universales (Bisquerra, 2016).

Para algunos investigadores, las emociones básicas serían aquellas a partir de las cuales, y por combinación, se conseguiría explicar todas las demás (Plutchik, 1970) Además, se puede pensar que aquellas que sean vitalmente más necesarias emergerán primero y se instalarán en el sujeto sin la necesidad de un desarrollo cognitivo (emociones básicas), mientras que las más tardías, para su implementación y desarrollo, tal vez necesitarán de un desarrollo cognitivo previo que aparecerá más tarde y permitirá una mayor complejidad de análisis intelectual respecto a las situaciones (Lewis, Sullivan & Michalson, 1984).

Las emociones básicas, también denominadas primarias, elementales o puras, se caracterizan por una expresión facial característica, innata y universal y una disposición típica de afrontamiento (por ejemplo, la manera impulsiva de afrontar el miedo es la huida) (Bisquerra, 2010). En este sentido, Damasio (2011) sostiene que estas emociones son fácilmente identificables en las personas de diferentes culturas y en especies animales.

El primero en sugerir la universalidad de las emociones fue Darwin, y posteriormente Ekman, quien mostrando fotografías de rostros que reflejaban expresiones faciales específicas (alegría, tristeza, miedo e ira técnicamente perfectas) a personas de distintas culturas en todo el mundo, incluyendo a pueblos no civilizados, descubrió que todos reconocían las mismas emociones básicas (Goleman, 1996). También Braza et al. (2016) afirman que las emociones básicas parecen estar programadas biológicamente y han ido evolucionando a lo largo de la escala filogenética, siendo reconocibles en otras especies.

Actualmente, los investigadores no están de acuerdo respecto el número de emociones que pueden considerarse básicas, e incluso algunos de ellos ni siquiera contemplan la existencia de dichas emociones (Goleman, 1996) y otros investigadores como Weisfield (1997) consideran que las emociones básicas son las que aparecen en los animales.

Al principio, se consideraba que las básicas eran *The Big Three* (“las tres grandes”: miedo, ira y tristeza) (Bisquerra, 2010, 2011). Pero la cifra se amplía, siendo la más empleada la de seis: miedo, ira, tristeza, sorpresa, alegría e interés, y las demás emociones básicas serían combinaciones, gradaciones o intensidades de estas seis (Del Barrio, 2005). No obstante, para Fernández-Abascal, Jiménez y Martín (2007), el asco es una emoción básica.

Para Bisquerra et al. (2015), las emociones básicas constituyen un elenco mínimo de emociones que forman los elementos fundamentales de la vida emocional, y que se pueden combinar para generar otras emociones más complejas, dando lugar a emociones secundarias y a las familias de emociones.

Las emociones secundarias, como la culpa, la vergüenza o el orgullo, también denominadas derivadas, autoconscientes, sociales o complejas se derivan de las básicas por combinación entre ellas. Estas emociones no presentan expresiones faciales específicas, ni una tendencia particular a la acción (Bisquerra, 2010).

Las emociones secundarias parecen ser exclusivas de la especie humana, ya que parecen implicar la adquisición de reglas sociales, no presentan unas mismas conductas expresivas consistentes a lo largo del ciclo vital, ni su expresión gestual y facial coincide en todas las culturas (Saarni, Campos, Camras y Witherington (2006).

Tercer criterio: emociones transitorias o permanentes.

Muchos investigadores distinguen en el proceso de la emoción, siguiendo al criterio de temporalidad, entre un estado (duración transitoria) y un rasgo (cuando una persona tiende asiduamente a un mismo estado emocional) (Del Barrio, 2005). En castellano, disponemos de dos verbos que ayudan a

verbalizar esas dos posibilidades emocionales: por ejemplo podemos decir que una persona está airada (estado efímero: emoción), o que es iracunda (estado permanente: sentimiento) pero en otras lenguas, tal diferencia es difícil de percibir (Spielberger, 1973). Este tercer criterio de clasificación de las emociones guarda una estrecha relación con el espectro de fenómenos afectivos en función de su duración, visto anteriormente.

En este sentido, Goleman (1996) cataloga las emociones en términos de familias o dimensiones (*clusters*). En la primera dimensión, se encuentran los estados de ánimo (perdurando más tiempo que las emociones), después se hallan los temperamentos (tendencia a evocar una determinada acción o estado de ánimo), y por último, los desórdenes emocionales, en los que el individuo queda atrapado en un continuo estado negativo.

En definitiva, hoy en día, no se dispone de una clasificación de las emociones con aceptación general. Además, ninguna clasificación de las emociones se puede considerar como correcta o incorrecta, siendo únicamente lo importante tener argumentos sólidos para defender dicha clasificación (Bisquerra et al., 2015).

Bisquerra et al. (2015) hace un listado de distintas clasificaciones de emociones, de forma bastante exhaustiva. Entre estas clasificaciones, destacamos en la Tabla 1.4 algunas de ellas.

Tabla. 1.4
Clasificaciones de las emociones

<i>Autor</i>	<i>Criterio clasificatorio</i>	<i>Emociones</i>
Descartes (1647)	Experiencia emocional	Alegría, tristeza, amor, odio, deseo.
Plutchik (1962,1980)	Adaptación biológica	Miedo, ira, alegría, tristeza, anticipación, sorpresa, aceptación, asco.
Arnold (1969)	Afrontamiento	Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza, valor.
Izard (1972,1991)	Procesamiento	Miedo, ira, alegría, ansiedad, interés, sorpresa, vergüenza, culpa, desprecio, asco.

Ekman (1973, 1980)	Expresión facial	Miedo, ira, alegría, tristeza, sorpresa, asco.
Panksepp (1982)	Psicobiológico	Miedo, ira, pánico, expectativa, esperanza.
Epstein (1984)	Integrador	Miedo, ira, alegría, tristeza, amor.
Lazarus (1991)	Cognitivo	Ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, asco, felicidad/alegría, orgullo, amor/afecto, alivio, esperanza, compasión y emociones estéticas.
Goleman (1995)	Emociones primarias y sus "familiares"	Ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión, vergüenza.
Fernández-Abascal (1997)	Emociones básicas principales	Miedo, ira, ansiedad, asco, tristeza, hostilidad, sorpresa, felicidad, humor, amor.

Fuente: adaptada de Bisquerra, 2008 y Bisquerra et al., 2015

1.2.2 Familias de emociones

Cuando se pretende elaborar una clasificación de emociones, éstas se agrupan en familias de forma que cada familia se denomina de forma genérica con una de las emociones (por ejemplo, la familia de la ira o la familia de la tristeza) (Bisquerra, 2009).

Bisquerra define las familias de emociones (*clusters*) como "conjuntos de emociones de la misma especificidad, cuya diferencia está en la intensidad o en matices sutiles" (2010:95). No obstante, la dificultad para formar las familias de emociones reside en el criterio (Bisquerra, 2009), de forma que algunas emociones podrían estar presentes en diversas familias; y además algunas familias poseen un carácter muy amplio, como son las emociones sociales (Bisquerra et al., 2015).

Partiendo de la recopilación anterior, Bisquerra et al. (2015) establecen una clasificación de las emociones desde una perspectiva psicopedagógica, con objeto de poder ser empleada específicamente en el ámbito de la EE. En dicha taxonomía, se encuentran cinco categorías de emociones: negativas, positivas, ambiguas, sociales y estéticas, aunque dicha clasificación está en proceso continuo de construcción para mejorar con nuevas contribuciones.

Tabla 1.5
Familias de emociones

<i>Emociones negativas</i>	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, antipatía, rechazo, recelo.
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
<i>Emociones positivas</i>	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
Felicidad	Bienestar emocional, armonía, equilibrio emocional, plenitud, paz interior, gozo, tranquilidad, dicha, placidez, satisfacción, serenidad.
<i>Emociones ambiguas</i>	
<p>Por ejemplo, la sorpresa, que puede ser negativa o positiva según el evento que la provoque. Relacionadas con la sorpresa, pueden estar la anticipación y la expectativa, que pretenden prevenir sorpresas, sobre todo las desagradables. También se puede incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Lazarus (1991) incluye compasión y esperanza.</p>	
<i>Emociones sociales</i>	
<p>Vergüenza, timidez, culpabilidad, celos, envidia, indignación, desprecio, vergüenza ajena.</p> <p>Simpatía, orgullo, gratitud, admiración.</p>	
<i>Emociones estéticas</i>	
<p>Las emociones que se experimentan ante las obras de arte y la belleza.</p>	

Fuente: tomado de Bisquerra et al. (2015:148)

Respecto a esta clasificación, se establecen las siguientes aclaraciones (Bisquerra et al., 2015):

1. Dentro de las emociones negativas se incluyen *The Big Three* (“las tres grandes”: miedo, ira y tristeza), y a estas tres se le añade el asco y la ansiedad (éstas dos últimas pueden formar parte de esta categoría o bien pertenecer a otra diferente). En esta clasificación, estas dos emociones quedan incluidas, porque se considera que hay un *continuum* entre ellas que permite pasar de unas a otras sin quedar clara su frontera.
2. En cuanto a las emociones positivas, se incrementa al máximo el número de éstas.
3. En la categoría de emociones ambiguas, figura únicamente la sorpresa y sus matices, ya que, como se ha mencionado anteriormente, la compasión y la esperanza en nuestra cultura se consideran positivas.
4. Respecto a las emociones sociales o secundarias, se hace referencia a las que se experimentan en la interacción social y, dentro de las mismas, se distinguen entre positivas (como el cariño, ternura, simpatía, etc.) o negativas (culpa, vergüenza, etc.).
5. Las emociones estéticas son la respuesta emocional ante cualquier tipo de belleza (obras de arte: pintura, escultura, arquitectura, danza, música, teatro, cine, etc.) y, por extensión, ante la belleza de un paisaje, una cara bonita etc., ya que saber saborear dichas emociones ayuda a construir bienestar.

De forma metafórica, Bisquerra (2016) discrimina las diferentes familias de emociones en un universo, con objeto de visualizar el mundo de los fenómenos afectivos en forma de mapa o póster. El proyecto “universo de las emociones” constituye un recurso pedagógico muy útil para ayudar a los maestros y familias a diferenciar y comprender las distintas emociones.

Al igual que el universo está formado por galaxias, el “universo de las emociones” está formado por familias de emociones que se denominan metafóricamente como “galaxias de emociones”, constituyendo agrupaciones masivas de fenómenos afectivos. En este “universo de las emociones” hay cuatro tipos de galaxias: espirales (son galaxias de este modelo las del miedo,

la ira, la tristeza, la alegría, el amor y la felicidad), espirales barradas (la sorpresa, que puede activar cualquiera de las otras emociones y está presente en todas las demás galaxias), elípticas (son las emociones sociales y las emociones estéticas) e irregulares (son las del asco y la ansiedad). No obstante, sostiene que el número de galaxias presentado en este universo emocional es reducido.

Cabe señalar que, en este “universo de las emociones”, no se ha incluido el asco y la ansiedad junto a *The Big Three* (miedo, ira y tristeza), y las emociones sociales y estéticas figuran juntas en una galaxia.

A continuación, se pueden apreciar las galaxias (familias) de las cuatro emociones básicas que son objeto de la presente investigación (alegría, miedo, tristeza y enfado) pudiendo constatar visualmente la gran cantidad de términos existentes para designar al miedo, a la tristeza y a la ira, y el escaso vocabulario del que disponemos para verbalizar la alegría.

En la Figura 1.1, aparece la galaxia o familia de la alegría y en ella, como se puede observar, se incluyen otros conceptos afectivos asociados a ésta como son: alborozo, regocijo, júbilo, gozo, hilaridad, placer, exultación, satisfacción, triunfo, divertimento, gratificación, euforia, optimismo, fogosidad (Bisquerra, 2016; Bisquerra et al., 2015; Fernández-Abascal & Martín, 2013).

Cabe señalar que en esta familia están presentes algunas de las emociones positivas postuladas por Ekman (2003) como son el éxtasis, *shadenfreude*, el alivio o la ilusión.

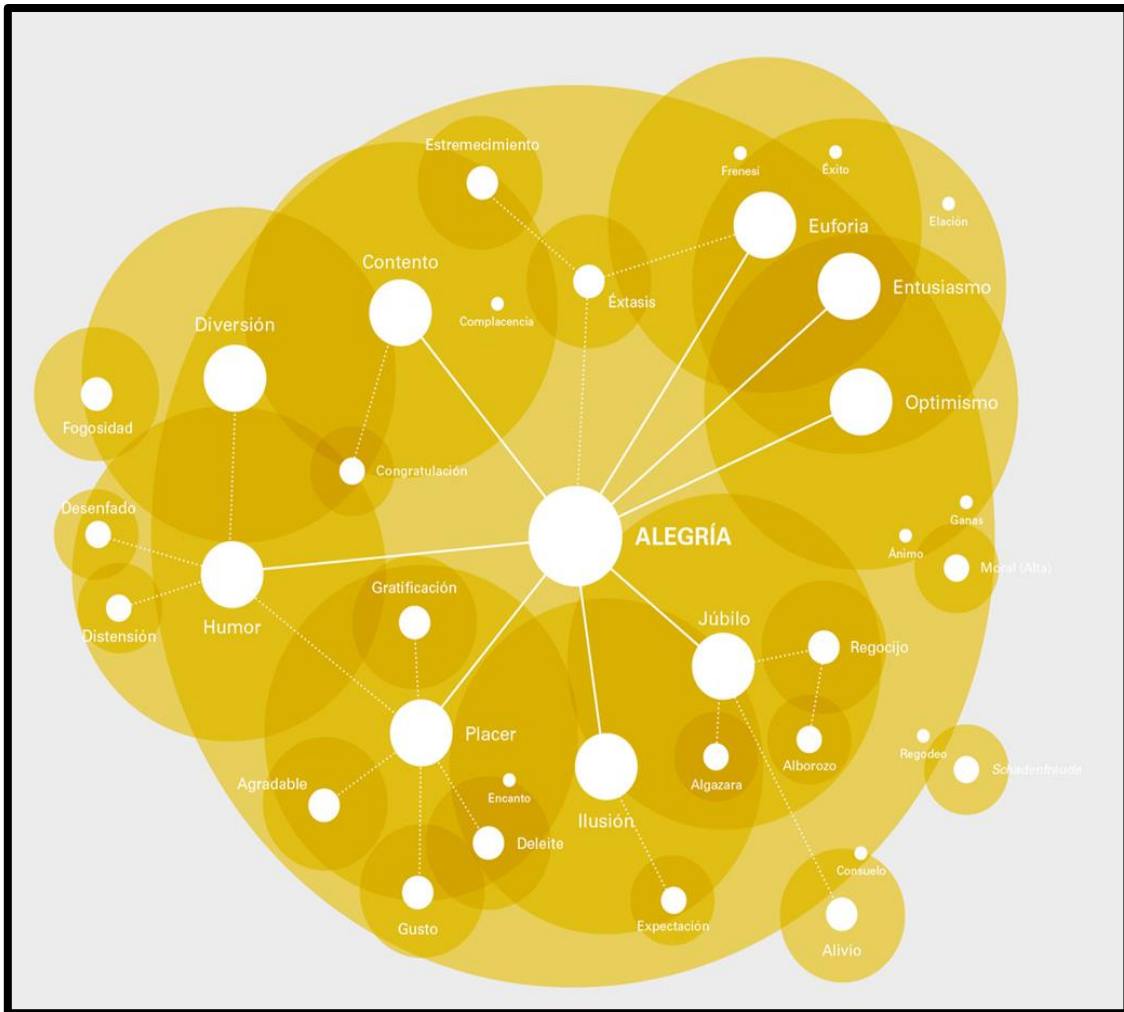


Figura 1.1 *Galaxia o familia de la Alegría*. Tomada de Bisquerra (2016:80)

En la galaxia o familia del miedo, se integran un elenco de conceptos afectivos asociados a esta emoción como el temor, terror, horror, pánico, pavor, desasosiego, susto, fobia, espanto, canguelo, sobresalto, sobrecogimiento o alarma, siendo todas éstas matices o gradaciones del miedo (Bisquerra 2016; Bisquerra et al., 2015). Dichas emociones pueden exagerarse provocando trastornos emocionales como ansiedad, estrés o fobia (Bisquerra, 2016). Como se ha apuntado anteriormente, el miedo y la ansiedad pueden formar parte de la misma categoría (familia), o bien pertenecer a otra, ya que existe un continuo entre ellas (Bisquerra et al., 2015).

Vallés y Vallés (2002) definen la ansiedad como un estado psicofisiológico caracterizado por una sensación de desasosiego personal. Para Bisquerra et al. (2015), la ansiedad constituye una emoción básica que forma parte de otra familia. Por ello, en el “universo de las emociones”, la ansiedad es una galaxia

irregular distinta de la familia del miedo. En este sentido, Moreno (2011) sostiene que el miedo se siente ante un peligro real, mientras que la ansiedad se experimenta ante un peligro poco probable, estando ésta muy asociada al estrés. No obstante, como se observa en la Figura 1.2, la fobia sí pertenece a la galaxia del miedo.

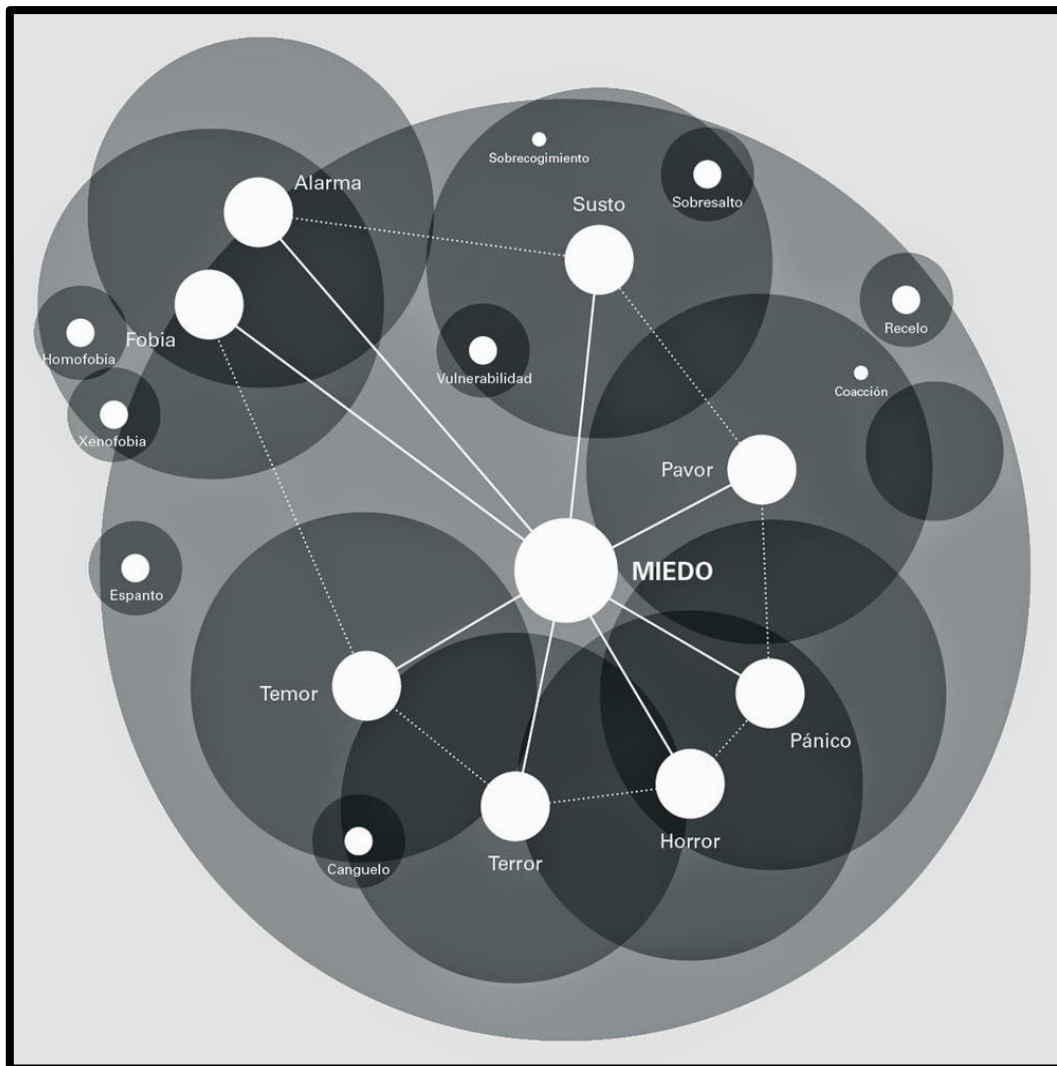


Figura 1.2 *Galaxia o familia del miedo*. Tomada de Bisquerra, (2016:60).

En la Figura 1.3, se observa la galaxia o familia de la tristeza, y en ella, se encuentran otros conceptos afectivos asociados a ésta, como son, entre otros: pena, dolor, pesar, sufrimiento, disgusto, aflicción, amargura, desaliento, pesimismo, desgana, nostalgia, melancolía, desaliento, añoranza, morriña, soledad, abandono, desilusión, desolación, decepción, frustración, humillación o depresión (Bisquerra, 2016; Bisquerra et al., 2015).

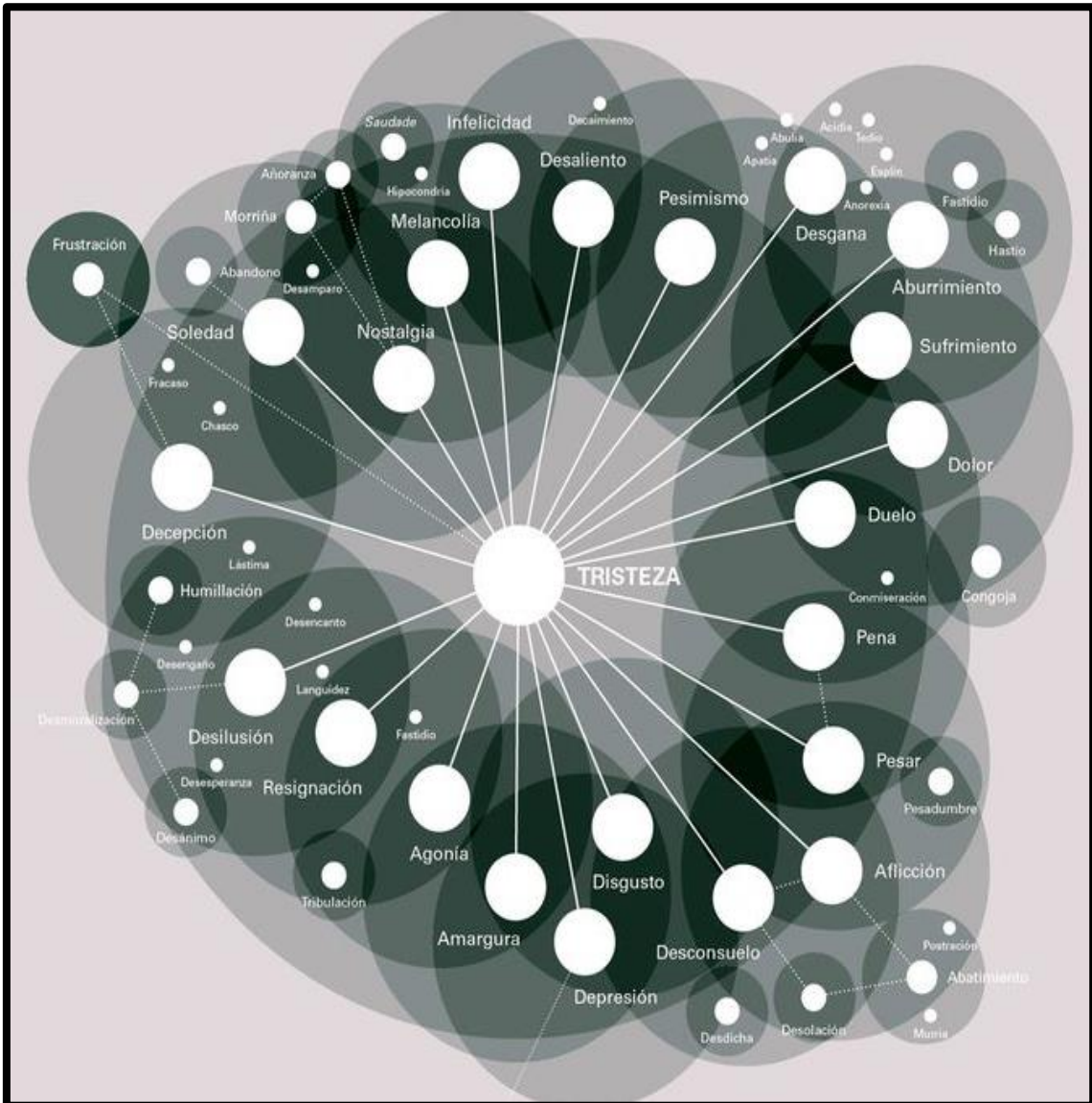


Figura 1.3 *Galaxia o familia de la tristeza*. Fuente: tomada de (Bisquerra, 2016:80)

Por último, en la Figura 1.4, se observa la galaxia o familia de la ira, y en ella se engloban otros conceptos afectivos asociados a ésta como son, entre otros: rabia, enfado, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, acritud, animadversión, hostilidad, violencia o exasperación (Bisquerra, 2010, 2016).

Vallés y Vallés (2000) distinguen los siguientes conceptos asociados a la ira: a) la indignación que se desencadena por la percepción de una situación injusta, b) el resentimiento que sucede cuando la ira no se expresa o comunica a otras

personas quedándose en el interior, y c) el rencor que supone una prolongación en el tiempo del recuerdo ingrato que ha provocado el resentimiento llevando asociados pensamientos obsesivos.

La ira, el desprecio y el disgusto forman lo que Izard (1977) denominó “la triada de la hostilidad” y que en su máxima expresión se transforma en agresión física o verbal (D’Urso, 1988).

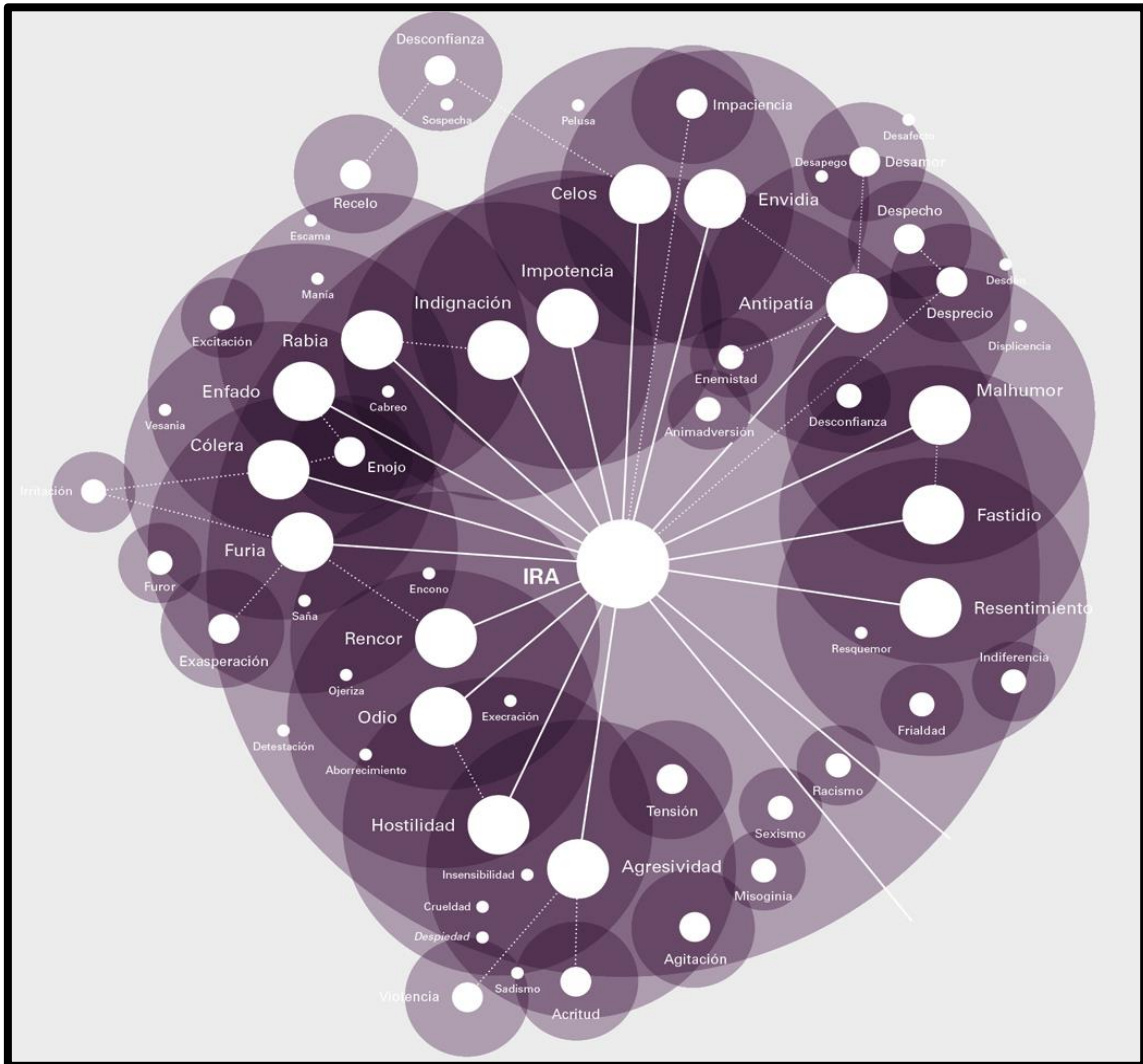


Figura 1.4. Galaxia o familia de la ira. Fuente: tomada de Bisquerra, (2016:74)

1.2.3 Descripción de las emociones básicas: alegría, miedo, tristeza e ira.

El presente estudio se centra, específicamente, en cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza e ira). Desde una perspectiva de la Educación Emocional, se considera que estas cuatro emociones son susceptibles de ser

educadas en el niño de edades tempranas, puesto que la expresión facial de cada una de ellas es innata y universal y porque, salvo la alegría, dichas emociones son esenciales para la supervivencia del niño.

A continuación, se recogen brevemente las descripciones de cada una de estas emociones básicas, atendiendo a diversos autores, siendo las funciones de cada una de estas emociones descritas posteriormente en el apartado 1.3 ¿Para qué sirven las emociones?.

La descripción y función de cada una de estas cuatro emociones básicas es sintetizada, con fines pedagógicos, en la “Guía Didáctica destinada a las familias” del Programa Conciencia Emocional diseñado en este estudio. Además, dicha Guía se enriquece con otras aportaciones pedagógicas para orientar a los progenitores a educar cada una de estas emociones en el contexto familiar (Anexo 14 y Anexo 22). No obstante, esta Guía es demasiado extensa y por ello se considera reducirla para hacerla más manejable para las familias.

Alegría

Si exagerásemos nuestras alegrías, como hacemos con nuestras penas, nuestros problemas perderían importancia.

Anatole France (1844-1924)

La alegría es generada por un acontecimiento favorable (Bisquerra, 2010), es decir, se caracteriza por un sentimiento positivo que surge en respuesta a conseguir algún bien deseado, objetivo o meta, o bien cuando se vivencia la disminución de un estado de malestar (Fernández-Abascal & Martín, 2013; Lazarus, 1991).

La alegría es la emoción más compleja que existe (Bisquerra, 2016), y se produce cuando se cambia de una situación negativa o neutra a una situación positiva (Vallés & Vallés, 2000).

Las principales causas de la alegría son las relaciones con los amigos, las satisfacciones básicas (comer, beber, sexo) y las experiencias exitosas (Bisquerra, 2010).

Aunque la alegría está asociada a distintos conceptos afectivos como anteriormente se ha visualizado, no todos estos conceptos asociados al afecto positivo siempre se corresponden con la emoción alegría (Fernández-Abascal y Martín, 2013). En este sentido, es preciso distinguir entre la alegría y la felicidad; la primera es una emoción que surge en respuesta a un evento de duración breve (no obstante, de forma ocasional se puede vivenciar como un estado de placer intenso); y la segunda hace alusión a una disposición afectiva más a largo plazo (Fernández-Abascal & Martín, 2013). Por todo ello, Bisquerra (2016) en el “universo de emociones” sitúa a la felicidad en otra galaxia o familia, como se puede apreciar en la Figura 1.5.

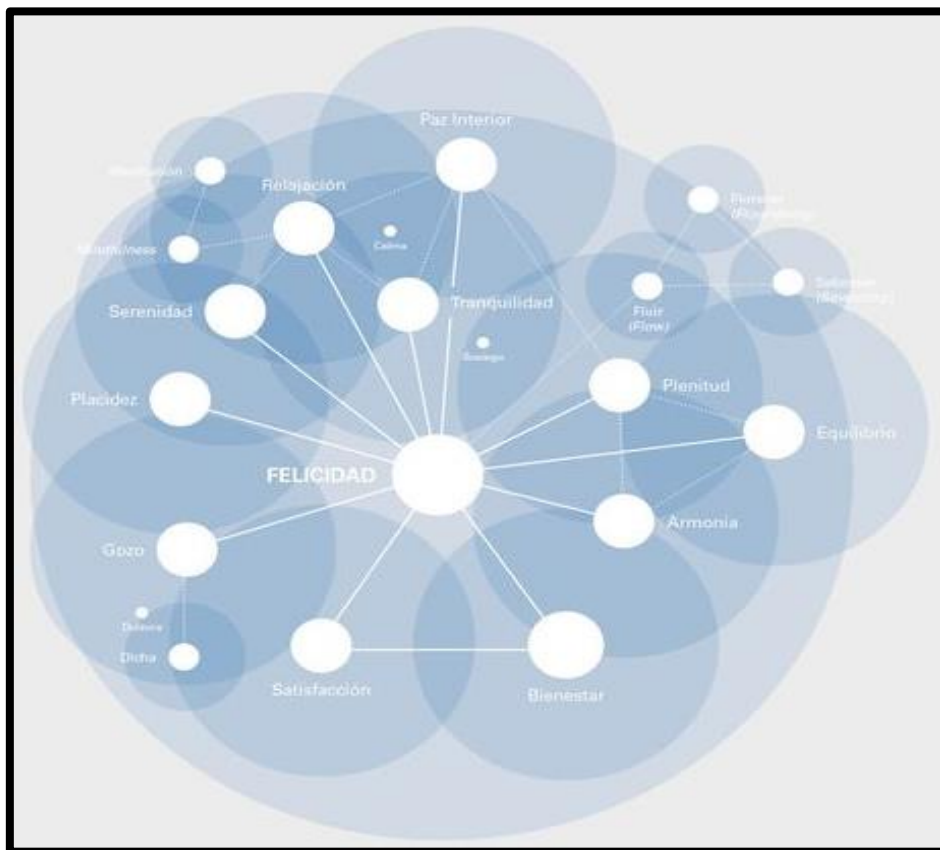


Figura 1.5. *Galaxia o familia de la felicidad*. Fuente: tomado de Bisquerra (2016: 94)

Al igual que sucede con la familia o galaxia de la alegría, en la galaxia de la felicidad, encontramos algunas de las emociones positivas postuladas por Ekman (2003), como es la satisfacción.

Respecto a la alegría, Carvajal, Vidriales y Martín (2004) sostienen que la expresión facial de esta emoción es la que con mayor facilidad y rapidez se identifica en todas las culturas. En este sentido, Fernández-Abascal (2013)

también afirma que la alegría posee el mayor porcentaje de reconocimiento correcto, por encima de las otras expresiones emocionales negativas empleadas en las investigaciones (ira, asco, miedo y tristeza), contemplando como única excepción a Sumatra, donde la emoción con el porcentaje más elevado de reconocimiento correcto es la tristeza.

Para Vallés y Vallés (2000), cuando la alegría se muestra con la conducta de forma ostensible, da lugar al júbilo y al alborozo.

Cabe destacar que, las personas que tienen mayor actividad en el lóbulo prefrontal izquierdo del cerebro son de temperamento alegre (Goleman, 1996).

También, resulta paradójico que aunque la alegría sea la emoción más reconocida, atendiendo a Bisquerra (2011), su expresión verbal (al igual que el resto de las emociones positivas) es mucho menos frecuente que la de las negativas, y que los desencadenantes que puede evocar alegría poseen una influencia cultural (Rosenman & Smith, 2001).

A continuación, se describen las emociones básicas denominadas *The big Three* (“las tres grandes”) por la mayoría de los autores. Estas tres emociones constituyen el equipo de emociones que permite asegurar la supervivencia de la persona (Punset, 2011).

Miedo

El miedo siempre está dispuesto a ver las cosas peor de lo que son.

Tito Livio (59 AC-17 DC)

El miedo es la emoción que se experimenta ante un peligro real e inminente; y la forma de afrontarlo es huir o evitar la situación peligrosa (Bisquerra, 2010).

Las situaciones que comprometen el bienestar físico o psíquico de la persona provocan temor (Méndez, 2013).

En situaciones peligrosas, el organismo reacciona de forma defensiva liberando energía destinada a defenderse de la agresión: luchar, correr, nadar, huir, etc. Pero si el miedo es máximo se convierte en pánico (estado de gran excitación que puede incapacitar a la persona para afrontar la situación de amenaza) (Vallés & Vallés, 2000).

Siguiendo a Vallés y Vallés (2000), el miedo constituye una respuesta de defensa del Sistema Nervioso Autónomo ante una situación de amenaza que se da previo a situaciones amenazantes como: desastres naturales (terremotos, tormentas...) y desastres sociales (epidemias, guerras...).

Ante el miedo se distinguen tres sistemas de respuesta: a) cognitivo (pensamientos e imágenes cognitivas sobre la situación temida); b) psicofisiológico (cambios corporales que provocan situaciones molestas); y c) motor (acciones en la situación temida o para impedir que ocurran) (Méndez, 2013). En este sentido, Vallés y Vallés (2000) afirman que: a) las manifestaciones cognitivas son difíciles de reconocer, b) las evidencias conductuales del miedo se manifiestan a través de la huida ante el objeto provocador del mismo y mediante las verbalizaciones alusivas a dicha emoción, como por ejemplo *¡Qué miedo!*; y c) las manifestaciones psicofisiológicas del miedo son: temblores en las manos y en las piernas, ojos desorbitados, dificultad para inspirar, aumento del ritmo respiratorio, la enervación del vello cutáneo, incremento del ritmo cardiaco, opresión torácica y dificultad para tragar.

El miedo también implica una inseguridad respecto a la propia capacidad para regular o soportar una situación de amenaza, y la intensidad de la respuesta emocional de esta emoción depende de la incertidumbre sobre los resultados (Vivas, Gallego & Belkis, 2007).

Sentir miedo ante ciertos acontecimientos es normal, pero a veces, los miedos son irracionales referidos a peligros imaginarios convirtiéndose así en fobias (Bisquerra, 2010). Estas últimas, en lo que se refiere a edades tempranas, constituyen reacciones infantiles que perduran como mínimo seis meses, siendo miedos desproporcionados e inadaptados (Méndez, 2013), miedos irracionales para Vallés y Vallés (2000).

Méndez (2013) señala algunas ideas clave sobre el miedo en edades tempranas: a) los miedos evolutivos o infantiles evolucionan con idéntico patrón temporal en las distintas culturas; b) las niñas poseen una puntuación más elevada en los inventarios de miedo que los niños y; c) los miedos están muy extendidos en la infancia.

En definitiva, el miedo es una alarma psicológica que sirve al niño para informarle de que algo no va bien y que éste alerta ante un determinado peligro (Méndez, 2013).

Es preciso identificar la génesis del miedo, y evaluar el nivel real de vulnerabilidad que la persona presenta, para adoptar medidas objetivas de prevención (Vallés & Vallés, 2000).

En el apartado 3.1 del Capítulo 3 “Educar las emociones a los tres años”, se describe la evolución de los miedos en la infancia temprana y se facilitan algunos recursos educativos para afrontar los miedos infantiles en el contexto escolar y familiar.

Tristeza

Todos los cambios, hasta los más deseados, vienen con su melancolía, pues lo que dejamos atrás es parte de nosotros mismos. Debemos morir en una vida antes de poder entrar en otra...

Anatole France. (1844-1924)

La tristeza es más un estado de ánimo que una emoción, aunque aparezca en la mayoría de las taxonomías de las emociones (Bisquerra, 2010; Vallés & Vallés, 2000). En este sentido, Vallés (2000) señala que una emoción es una reacción rápida y súbita del organismo ante algo que sucede en el exterior y el estado de ánimo suele ser más duradero, como sucede con la tristeza.

Cuando una persona está triste, sus labios adquieren una expresión totalmente opuesta a la sonrisa, mostrándolos arqueados hacia abajo (Del Barrio, 1999).

Al sentir tristeza, cognitivamente se genera una devaluación de aquellas situaciones agradables y satisfactorias, perdiendo el interés por la realidad y manifestándose en una falta de control de la situación (Vallés & Vallés, 2000).

La tristeza es un mecanismo que defiende a la persona ante el miedo a la pérdida (Punset, 2011), siendo esta pérdida irrevocable de algo que se valora como relevante: un ser querido, salud, bienes, empleo, etc. (Bisquerra, 2010).

Dicha emoción es una respuesta a un suceso pasado que no suele comportar ningún tipo de acción, siendo caracterizada por la inactividad, inhibición motora

o restricción de la actividad física (siendo esta manifestación conductual una manera de guardar las energías) (Bisquerra, 2016; Vallés & Vallés, 2000).

Es preciso subrayar que, los seres humanos que tienen mayor actividad cerebral en el lóbulo prefrontal derecho presentan mayor vulnerabilidad a padecer estados afectivos negativos (Goleman, 1996). En este sentido, Bisquerra (2016) señala que las personas que vencen la depresión son las que han aprendido a aumentar el grado de actividad del lóbulo prefrontal izquierdo.

La tristeza sirve para solicitar ayuda captando la atención de los demás, y las formas de afrontarla son la cohesión social y el sentimiento de pertenencia a un grupo (Bisquerra, 2010, 2016). En este sentido, Vallés y Vallés (2000) especifican las siguientes estrategias de afrontamiento de la tristeza: a) actividades de ocio y tiempo libre inducidas por alguna persona con ascendencia sobre el sujeto; b) relaciones y actividades sociales como salir a comer, salir con amigos y familiares, deporte, ocio...; c) actividad física; y d) terapia racional emotiva para emplazar los pensamientos preocupantes por otros pensamientos más adaptados.

La ira

Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo.

Aristóteles (384-322 AC)

Para Punset (2011), la ira es un estadio de la pérdida y del dolor. Ella sostiene que cuando sentimos ira ya se ha superado una parte de la pérdida.

La ira se produce cuando una persona se siente perjudicada ante una situación que percibe como injusta o que atenta contra los valores morales y la libertad personal, es decir, una persona se puede enfadar por dos razones: a) cuando las cosas no ocurren como esperaba; y b) cuando los demás no le tratan como cree que se merece (Bisquerra 2010, 2016). Sin embargo, Izard (1977) amplía a catorce las situaciones que pueden desencadenar la ira de una persona: 1) ser maltratado; 2) ser abandonado; 3) estar desilusionado; 4) ser traicionado; 5) ser utilizado sin saberlo; 6) ser odiado por una persona; 7) ser objeto de ataque

verbal o físico; 8) ser criticados; 9) sentir el fracaso; 10) pensar en las injusticias del mundo; 11) observar que las cosas personales van mal; 12) observar acciones estúpidas y violentas; 13) constatar que los demás no valoran lo que uno hace; y 14) ser obligados a actuar en contra de nuestra propia voluntad (cit. por D'Urso, 1988).

Cuando alguien se enfurece, su capacidad de razonamiento disminuye y se deterioran las relaciones sociales (Vallés & Vallés, 2000). En este sentido, Vivas, Gallego & Belkis (2007) sostienen que la ira va acompañada de la incapacidad para ejercer eficazmente los procesos cognitivos, movilizándose la energía hacia la autodefensa.

A continuación, se enumeran algunas expresiones populares alusivas a la ira recogidas por Vallés y Vallés (2000): estar lleno de ira, perder la calma, hervir de ira, estar acalorado, saltar chispas, montar en cólera, morderse la lengua, estremecerse de ira, lanzar una mirada airada, apretar los dientes, envenenarse la sangre, perder los nervios, perder la cabeza, estar hasta el gorro, perder los estribos, sacar de quicio o tener los nervios a flor de piel. En concreto, en la Región de Murcia se verbalizan otras expresiones asociadas a la ira como: estar encarnizado, estar encendido, estar cabreado, estoy con la sangre al cuello, estoy que no sé qué hacer contigo, entre otras.

La función de la ira es destruir, y el ataque verbal o físico es su respuesta impulsiva e irrefrenable pero la presión social ejerce un papel relevante para evitar estos comportamientos violentos (Bisquerra, 2010, 2016). Marina (1996) señala que en la lengua castellana se vincula la ira al valor del coraje, ya que en ella se activan las energías con objeto de luchar contra las adversidades.

La manifestación de la ira se evidencia a través de la violencia verbal (gritos, insultos, amenazas, maldiciones, improperios, etc.); y a través de la violencia física (peleas, golpes, empujones, quitar objetos a otra persona, deteriorar pertenencias de los demás,...) (Vallés & Vallés, 2000).

Para estos autores, la ira, junto con otras emociones de la misma familia (frustración, indignación, rencor, enfado) dan lugar a las denominadas "rumiaciones cognitivas" (mantener pensamientos obsesivos y reiterativos sobre un aspecto que ha hecho a la persona enfadar), incrementado el grado

de irascibilidad. Cuando una persona está muy enfadada, posee una gran predisposición a enfadarse ante una pequeña provocación. Además, sostienen que los animales y los objetos pueden ser agentes generadores de ira de una persona, ya que pueden desatar en ella dicha emoción. Ejemplo de ello es la mascota cuando desobedece una orden, o por ejemplo una avería del ordenador, ya que en ambos casos la persona genera ira hacia dichos elementos. La característica fundamental de la ira es la incontrolabilidad, puesto que a la persona le cuesta mucho mantener el control y la calma (Vallés & Vallés, 2000).

Atendiendo a diversas investigaciones, Vallés & Vallés (2002) sostienen que la ira puede contribuir al avance de enfermedades como el cáncer o la diabetes, incrementando el nivel de vulnerabilidad del enfermo.

Para Averill (1982), existen tres tipos de ira: a) la ira malévola, cuyo objetivo es destruir, vengarse de una injusticia o de otra persona, expresar odio y desaprobación de cualquier manera; b) la ira constructiva, que tiende a modificar el comportamiento ajeno, a consolidar la estrecha relación con quien se produce la ira, a afirmar la propia libertad e independencia, a lograr que los demás hagan cualquier cosa útil para sí mismos o para los demás; y c) la ira explosiva, que sirve para liberar la tensión acumulada y expresar la agresividad que probablemente conlleva la ruptura de los lazos afectivos o de reponerse de una injusticia repentina.

A pesar de esta clasificación de Averill (1982), Bisquerra (2010, 2016) distingue dos tipos de ira: a) la ira hacia dentro (consiste en una supresión de dicha emoción hacia alguien, transformándola en irritación con uno mismo) y b) la ira hacia fuera (hace alusión a expresar la ira hacia personas que no la han provocado descargando en ella esta emoción). Otros autores tales como Vallés y Vallés (2000), diferencian dos tipos de cólera: a) “cólera contenida” en la que sólo se evidencia dicho estado emocional en la expresión facial y corporal pero no en la dimensión comportamental (inhibición de la conducta como vía de autocontrol de la agresividad); y b) “la cólera manifiesta” caracterizada por una expresión hostil: agresión física y verbal, gran alteración emocional etc.

Las habilidades de afrontamiento o control que tenga una persona son determinantes para conservar la calma ante situaciones generadoras de ira.

Estas habilidades difieren mucho de una persona a otra, atendiendo a distintas variables. Entre ellas, destacan tres: 1) la EE que haya recibido; b) la competencia social que manifieste en situaciones de frustración o de defensa de sus propios derechos; y 3) la internalización de las normas y los valores sociales deseables para una adecuada convivencia (Vallés & Vallés, 2000). Dichas habilidades son referidas a la competencia de regulación emocional (Bisquerra, 2007) que se describirá más adelante.

Según Bisquerra (2016), existen dos formas de afrontar la ira: a) la distracción (pasear, escuchar música, ir al cine, etc.) que son actividades que implican momentos de alegría; y b) la relajación (muscular y mental). Otras estrategias de afrontamiento son: autoverbalizaciones, verbalizar la situación emocional a otra persona, mostrar destrezas socialmente competentes a otras personas (asertividad), cambios en las cogniciones sobre las causas inductoras de la situación, “enfriarse” alejándose del lugar para quedarse a solas, ejercicio físico para evitar pensamientos rumiativos, y prestar atención a los primeros pensamientos desencadenantes sin dejar pasar demasiado tiempo (Vallés & Vallés, 2000) .

El control de la ira es un factor primordial del bienestar, y se puede educar de forma que los demás no perciban este estado emocional (Bisquerra 2010, 2016), así el niño se adaptará e intentará evitar situaciones de confrontación.

1.3 Las funciones de las emociones básicas

A continuación, se resumen, de forma genérica, las funciones de las emociones y, posteriormente, se describen las funciones específicas de las cuatro emociones básicas objeto del presente estudio.

Las emociones ejercen un papel primordial en la vida del ser humano, cumpliendo una serie de funciones esenciales. Dichas funciones son susceptibles de ser educadas, y justifican la necesidad y relevancia de la Educación Emocional (Bisquerra et al., 2015).

En la Tabla 1.6 se recogen las distintas funciones genéricas de las emociones atendiendo a diversas investigaciones.

Tabla 1.6.
Funciones genéricas de las emociones

1. ^a Función	Función de adaptación. Son relevantes para la adaptación de la persona al entorno.
2. ^a Función	Motivar. Tienden a predisponer a la acción, por lo que su función esencial es motivar la conducta.
3. ^a Función	Informar. Alteran el equilibrio intraorgánico para informar al propio sujeto o a otros individuos con los que convive (por ejemplo, informan ante un peligro).
4. ^a Función	Social. Sirven para comunicar a los demás cómo nos sentimos, así como para influir en los demás.
5. ^a Función	Influyen en la toma de decisiones. Pueden tener un papel decisivo cuando no se tiene toda la información para tomar una decisión.
6. ^a Función	Juegan un papel relevante en procesos mentales como la atención, memoria, percepción, creatividad o razonamiento entre otras facultades.
7. ^a Función	Influyen en el desarrollo personal. Ayudan a focalizarse en temas específicos de interés particular, y dedicarse a ellos con una total implicación emocional.
8. ^a Función	Influyen en el bienestar subjetivo. Ayudan a establecer, mantener, regular o cambiar la relación de la persona con sus circunstancias. La vivencia de experiencias emocionales positivas contribuye al bienestar de la persona.

Fuente: elaboración propia a partir de Bisquerra (2009, 2010), Bisquerra et al. (2015), Bisquerra (2016), y Saarni, Campos, Camras & Witherington (2006).

Por otra parte, cada emoción básica tiene una función específica. A continuación, en la Tabla 1.7, se sintetizan brevemente las funciones específicas de las emociones objeto del presente estudio.

Tabla 1.7
Funciones específicas de las emociones básicas (Alegría, Miedo, Tristeza, Ira)

Emoción alegría

Refuerza las estrategias de éxito, facilita la búsqueda de nuevas habilidades, ayuda a afrontar nuevos retos o a continuar con los planes si han funcionado hasta el logro de los objetivos. Constituye un mensaje social para iniciar o seguir la interacción.

Emoción miedo

Impulsa a la huida ante un peligro real e inminente para asegurar la supervivencia. Alerta a otros para evitar la situación o para que ayuden. Evita el daño. Mantiene la autoestima. La expresión facial del miedo es una señal de sometimiento que inhibe la agresión en el otro.

Emoción tristeza

Conduce a no hacer nada y a reflexionar y buscar nuevos planes. Promueve la protección, conservando la energía (la pasividad o apatía favorece la extinción del apego con la persona u objeto perdido), orientando los recursos hacia metas más accesibles. Implica demandar ayuda a los demás.

Emoción ira

Moviliza mucha energía para eliminar las barreras o fuentes de la frustración restableciendo la orientación hacia la meta (intentarlo duramente). Modifica la conducta del otro para resistir la opresión y como señal, comunica la amenaza de un posible ataque. Puede conducir a la venganza.

Fuente: elaboración propia a partir de Bisquerra, 2009., Campos, Barret, Lamb, Goldsmith y Stenberg. (1983), Ortiz (2015).

1.4. El proceso emocional

El hombre no está perturbado por las cosas, sino por la visión que tiene de las cosas.

Epicteto en el Enchiridion (55-135).

Las emociones se producen como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2009). En la Figura 1.6 se contempla el proceso emocional, atendiendo a Bisquerra (2003, 2009).

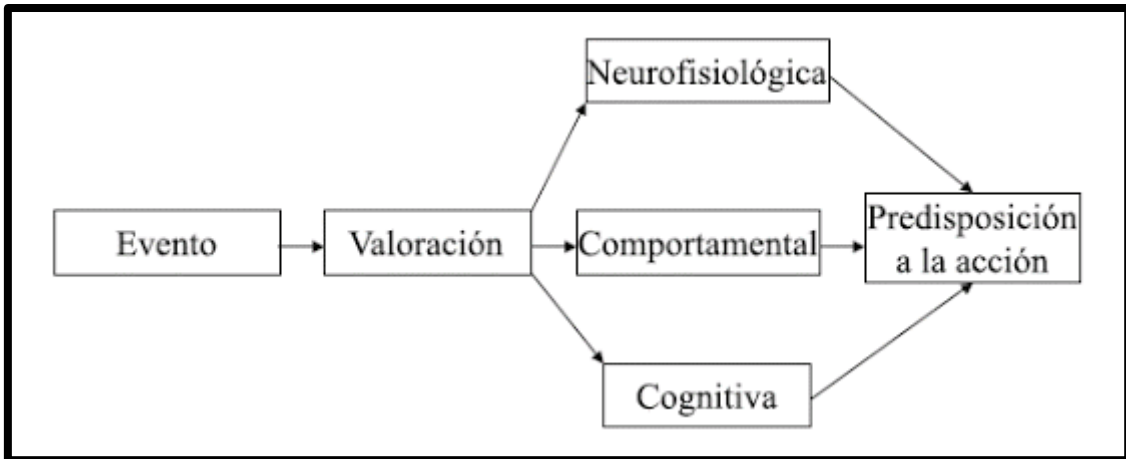


Figura 1.6. *Proceso emocional*. Fuente: tomado de Bisquerra (2003:12)

Siguiendo este esquema, se procede a describir brevemente el proceso emocional.

Primera fase: valoración del estímulo que llega al cerebro

Como se observa en la Tabla 1.8 el estímulo que llega al cerebro es valorado de dos formas consecutivas y diferentes (Bisquerra et al., 2015).

Tabla 1.8
Tipos de valoración ante un acontecimiento

Valoración Primaria	Valoración Secundaria
Arnold (1960)	Lazarus (1991)
<p><i>¿Esto cómo afecta a mi supervivencia?</i> <i>¿Cómo afecta a mi bienestar?</i></p>	<p><i>¿Estoy en condiciones de hacer frente a esta situación?</i></p>

Fuente: elaboración propia a partir de Bisquerra (2009); Bisquerra et al., (2015)

En lo que se refiere a la valoración primaria o automática se especifica lo siguiente (Arnold, 1960):

- Es un mecanismo innato que valora cualquier estímulo que llega al cerebro.
- Es una reacción tan rápida, que generalmente no es consciente, sino automática.
- En esta valoración influyen diversos factores como son: el significado del acontecimiento, la atribución causal, experiencia previa, el contexto, etc., lo que hace que una misma situación pueda ser valorada de manera diferente, en función de cada persona.

Respecto a la valoración secundaria o cognitiva se destaca lo siguiente (Lazarus, 1991):

- Se produce una vez realizada la valoración automática ante el acontecimiento.
- En esta valoración la persona se pregunta *¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación?*

Cabe destacar que, principalmente a través de la familia y de la educación, la persona aprende el estilo valorativo del acontecimiento, siendo este un argumento bastante sólido para implantar programas de EE destinados a enseñar a cambiarlo (Bisquerra, 2009; Bisquerra et al., 2015). Es preciso destacar la existencia un instrumento específico para evaluar el estilo valorativo, diseñado por Lazarus (1991), el cual consiste en que distintos sujetos hagan juicios evaluativos sobre diversas situaciones hipotéticamente emocionales.

Segunda fase: activación de los tres componentes de la emoción

El mecanismo de valoración anteriormente mencionado activa la triple respuesta emocional (neurofisiológica, comportamental y cognitiva), que se corresponde con los denominados componentes de las emociones.

A continuación, en la Tabla 1.9 se describen los componentes de la emoción.

Tabla 1.9
Componentes de la emoción

Neurofisiológico (procesamiento emocional)	Comportamental (experiencia emocional)	Cognitivo (expresión emocional)
<p>Respuestas involuntarias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • taquicardia • rubor • sudoración • sequedad en la boca • neurotransmisores • secreciones hormonales • respiración • presión sanguínea 	<p>Expresiones faciales (donde se combinan 23 músculos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • tono • volumen • ritmo • movimientos del cuerpo <p>Este componente se puede disimular.</p>	<p>Vivencia subjetiva que coincide con lo que se denomina sentimiento.</p> <p>Permite etiquetar una emoción en función del dominio del lenguaje</p> <p>Sólo se puede conocer a través del autoinforme.</p>

Fuente: elaboración propia tomado de Bisquerra (2009)

Es preciso sintetizar algunas ideas clave acerca de estos tres componentes:

1. Cada componente hace referencia a un tipo de respuesta emocional que se corresponde con un momento específico del proceso, como se describe a continuación: a) el componente o respuesta neurofisiológica se corresponde con el procesamiento emocional, que es el fenómeno neuronal propio del cerebro activándose a partir de la valoración automática; b) el componente o respuesta comportamental coincide con la expresión emocional, que es la toma de conciencia de la emoción psicofisiológica y cognitiva que acontece en una emoción; y c) el componente o respuesta cognitiva se corresponde con la expresión emocional, que es la manifestación externa de la emoción producida mediante la comunicación verbal y no verbal, predisponiendo a la acción. (Bisquerra, 2009; Bisquerra et al., 2015).

2. Estos tres componentes son susceptibles de ser educados desde la EE: a) la intervención en el componente neurofisiológico supone aplicar técnicas de relajación, respiración, control físico corporal, entre otras; b) la educación del componente comportamental incluye habilidades sociales, entrenamiento emocional, expresión matizada de las emociones, y c) la educación del componente cognitivo incluye la introspección, meditación, cambio de atribución causal, reestructuración cognitiva, etc. (Bisquerra et al., 2015).

3. Se puede observar un paralelismo entre estos tres componentes y la taxonomía de objetivos didácticos de forma que: a) los hechos, conceptos y sistemas conceptuales están vinculados a la dimensión cognitiva; b) los procedimientos están ligados al comportamiento; y c) las actitudes, valores y normas se relacionan con la dimensión emocional (Bisquerra, 2003).

Tercera fase: predisposición a la acción (*orexis*)

El término emoción procede del latín *movere* (mover hacia), apuntando así que toda emoción implica una tendencia a la acción, denominada técnicamente *orexis*. Dicho término hace referencia a un amplio potencial de respuestas complejas que pueden o no darse, como son el control de la expresión emocional, llorar, reír, el ataque o la represión emocional (Bisquerra, 2009; Bisquerra et al., 2015).

Cuando se menciona que la emoción predispone a la acción, no siempre se da necesariamente la acción. Por ejemplo, una persona se puede sentir ofendida ante un comentario de otra y sentir la necesidad de responderle violentamente, pero esta predisposición a la acción se puede aprender a controlar de forma adecuada a partir de la EE (Bisquerra, 2009; Bisquerra et al., 2015).

1.5 Los dos tipos de Educación Emocional (EE)

La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo.

Nelson Mandela (1918-2013).

Tradicionalmente, la psicología del desarrollo y la educación se han preocupado más por los procesos cognitivos del niño que por los emocionales. Sin embargo, hoy en día se otorga una gran relevancia a la EE, de forma que la escuela ayuda al niño aprender a reconocer sus emociones, las de los otros y a regularlas (Braza, Sánchez-Sandoval & Carreras, 2016).

En este apartado se define el concepto EE y se detallan brevemente sus diferentes tipos, con objeto de describir el currículum emocional que fundamenta el presente estudio.

Según Pérez-González y Pena (2011), en el año 1966, el término EE apareció por primera vez en la revista *Journal of Emotional Education*, siendo editada solamente hasta el año 1973 por el *Institute of Applied Psychology* de Nueva York. En estos años, la EE se basaba, principalmente, en enseñar pautas para regular los pensamientos irracionales. También, el término EE, es empleado por Steiner (*Emotional Literacy*) en su libro *Healing Alcoholism* en 1979, siendo su modelo de formación en EE focalizado en el amor (Steiner, 2013).

Hoy en día, la EE constituye una innovación psicopedagógica que responde a necesidades sociales (Bisquerra, 2009) y es definida como “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para

afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2010:243).

En definitiva, la EE es una forma de educar para la vida cuya finalidad es posibilitar la convivencia y el bienestar del niño; y por ello su presencia está siendo incrementada en programas de Atención Temprana. De hecho, España manifiesta actualmente un vivo interés por la investigación e innovación de la EE (Bisquerra et al., 2015).

La EE engloba más que la educación de la IE, pues se focaliza en el desarrollo social y emocional en su conjunto, y no específicamente de la IE (Pérez-González, Cejudo & Benito-Moreno, 2015).

Pérez-González y Pena (2011) sostienen que la EE actual, o bien se basa en este concepto de competencias emocionales, o bien en el concepto de Inteligencia Emocional (IE). Por ello, Pérez-González y Pena (2011) sostienen que un programa de EE debe estar fundamentado en un marco teórico sólido, haciendo explícito el modelo de IE o de competencias socioemocionales que se va a adoptar. En consonancia con lo anterior, se considera que los instrumentos de evaluación empleados también deben de ser acordes al currículo emocional por el que se ha optado.

A continuación, se distinguen dos tipos de EE (Pérez-González, 2012):

a) Concepción de la EE en sentido laxo o amplio.

La educación destinada a promover el aprendizaje de diversas competencias de carácter social y emocional, es decir, *Social and Emotional Learning* (SEL) o Aprendizaje Social y Emocional (ASE). Bajo esta concepción de EE se encuentran una gran variedad de programas; y entre sus objetivos puede estar o no la mejora de la IE.

b) Concepción de la EE en sentido restringido.

La EE tiene como objetivo específico mejorar la IE, y en este caso los términos de EE y la educación de la IE serían la misma cosa.

Cabe destacar que, actualmente, existe una evidencia abrumadora de programas educativos que mejoran una o varias habilidades socioemocionales más que programas que mejoren exclusivamente la IE (Bisquerra et al., 2015).

A continuación, en esta misma línea, se describen brevemente las dos aproximaciones a la IE descritas desde el currículum (Cobb & Mayer, 2000):

1. Currículum de Inteligencia emocional (IE) (modelo de habilidad).

Salovey y Mayer (1990), psicólogos de la Universidad de Harvard y New Hampshire, en 1990 conciben la IE como un subconjunto de la inteligencia social, que incluye la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como las de los otros, de discriminar entre ellas y emplear esta información para orientar nuestro pensamiento y nuestras acciones.

Siete años después, Mayer y Salovey (1997) definen la IE como un constructo teórico definido por cuatro habilidades interrelacionadas: “habilidad para percibir, valorar, expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (p.10).

Siguiendo a Fernández-Berrocal y Extremera (2005), se recogen las cuatro habilidades del modelo de IE de Mayer y Salovey (1997):

a) Percepción emocional.

Habilidad para reconocer e identificar los sentimientos propios y los de los demás. Supone estar atento y descifrar, con precisión, las señales emocionales como: expresión facial, tono de voz o movimientos corporales. Esta habilidad, hace alusión al grado en el que la persona puede reconocer adecuadamente sus emociones, así como los estados o sensaciones fisiológicas y cognitivas asociadas. Por último, esta habilidad supone la facultad para discernir adecuadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por otras personas.

b) Facilitación o asimilación emocional del pensamiento.

Supone tener en cuenta los propios sentimientos cuando se razona o se soluciona un problema. Esta habilidad se focaliza en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y en cómo los propios estados afectivos ayudan a la persona a la toma de decisiones. Además, esta habilidad ayuda a priorizar los procesos cognitivos, focalizando la atención en lo que verdaderamente es relevante. Dependiendo del estado emocional de la persona, su perspectiva del problema cambia, e incluso mejora, el pensamiento divergente.

c) Comprensión emocional.

Es la capacidad para separar las distintas señales emocionales, etiquetar las emociones e identificar en qué categorías se agrupan los sentimientos. También, supone una actividad anticipatoria y retrospectiva para saber los motivos generadores del estado anímico y las futuras consecuencias de las acciones. Por otra parte, la comprensión emocional implica conocer cómo se mezclan los distintos estados emocionales, dando lugar a las emociones secundarias e incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas. Por último, contiene la destreza para identificar las transiciones de unos estados emocionales a otros, y el surgimiento de sentimientos contradictorios y simultáneos.

d) Regulación emocional.

Constituye la habilidad más compleja de la IE. Dicha habilidad incluye la capacidad para estar abierto a los sentimientos positivos y negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o emplear la información que los acompaña en base a su utilidad. También, supone la habilidad para regular las propias emociones y las ajenas, intensificando las emociones positivas y moderando las emociones negativas. Abarca el manejo del mundo intrapersonal y del interpersonal, poniendo en práctica distintas estrategias de regulación emocional que cambian los propios sentimientos y los de los otros. Esta habilidad supone alcanzar la regulación consciente de las emociones logrando un crecimiento emocional e intelectual.

Este modelo de 1997 está notablemente más elaborado que el de 1990, destacando como novedad la organización jerárquica de las cuatro habilidades o ramas (*branches*), atendiendo a una secuencia hipotética de procesamiento

de información emocional: primero, los procesos psicológicos más básicos como la percepción, hasta llegar a los más complejos como la regulación reflexiva de las emociones (Bisquerra et al., 2015). Pérez-González (2010) ha acuñado para este modelo el nombre de modelo PEUR de IE por sus cuatro componentes: Percepción, Expresión, Uso y Regulación.

No obstante, este modelo es criticado principalmente por dos razones:

- a) El principio de la jerarquización de estas cuatro habilidades basándose en que “la evidencia en el desarrollo sugiere una relación paralela más que en serie entre las cuatro ramas” (Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann (2003: 73), es decir, este modelo plantea que la IE se adquiere mediante diferentes niveles de desarrollo (habilidades) siendo esencial el paso de un nivel inferior a uno superior.
- b) El MSCEIT (Mayer, Salovey & Caruso, 2002), instrumento para evaluar las cuatro habilidades de este modelo, presenta relevantes limitaciones psicométricas según distintos investigadores (Bisquerra et al., 2015).

Con posterioridad a este modelo de IE, surgen otros muchos como por ejemplo el modelo de Bar-On (1997) o el modelo de Petrides y Furnham (2001).

A continuación, en la Tabla 1.10 se distinguen, sin ánimo de ser exhaustivos, estos dos grandes modelos teóricos de IE.

Tabla 1.10
Clasificación de modelos de Inteligencia Emocional

Tipo	Autor	Descripción	Componentes
Mixto	Bar-On (1997)	Considera la IE como habilidades, pero también incluyen atributos personales relacionados con la efectividad y el funcionamiento social. Bar-On (1997) prefiere emplear el término inteligencia social y emocional	<ul style="list-style-type: none"> a) Componente intrapersonal: autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización e independencia. b) Componente interpersonal: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social. c) Componente de adaptabilidad: solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad. d) Gestión del estrés: tolerancia al estrés y control de la impulsividad. e) Estado de ánimo general: felicidad y optimismo.
Rasgo	Petrides	Consideran la IE como	<ul style="list-style-type: none"> a) Adaptabilidad. b) Asertividad.

<p>y Furnham (2001)</p>	<p>disposiciones de la personalidad relacionadas con los afectos. Denominado como Modelo Circular o circumplejo de la IE porque todas las facetas que integra tiene el mismo grado de relevancia para contribuir en la conformación de la IE (Pérez-González, 2010, 2011).</p>	<p>c) Emoción, expresión. d) Gestión de las emociones de otros. e) Percepción de la emoción. f) Regulación emocional. g) Baja impulsividad. h) Relaciones. i) Autoestima. j) Automotivación. k) Sensibilización social. l) Manejo del estrés. m) Rasgo de empatía. n) Rasgo de felicidad. o) Rasgo de optimismo.</p>
---------------------------------	---	--

Fuente: adaptación tomada a partir de Bisquerra et al., (2015), González-Barrón y Ordoñez (2015)

1. Currículum de Aprendizaje Social y Emocional (ASE).

Focalizándonos en esta segunda aproximación, *The Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning* (CASEL), una organización con base en la Universidad de Illinois (Chicago) y fundada en 1994, establece los estándares del ASE, ayudando a incluir programas preventivos en los planes de estudios de escuelas de todo el mundo.

El CASEL define el ASE como un proceso mediante el cual aprendemos a identificar y a gestionar las emociones, a cuidar de los otros, a hacer buenas decisiones, a comportarnos de forma responsable y ética, a desarrollar relaciones positivas y a evitar comportamientos negativos (cit. Bisquerra, 2015 et al.)

El CASEL comenzó a implementar programas en los colegios norteamericanos porque muchos de los problemas que afectaban al alumnado eran causa de problemas a nivel socio emocional (Cohen, 2006). Dichos programas se focalizan en fomentar el desarrollo de competencias sociales y emocionales desde edades tempranas, favoreciendo un clima de aula estimulante y positivo para el alumnado, ya que con ello se reduce así el índice de agresiones y las expulsiones del aula (Filella, Perez- Escoda, Agulló & Oriol, 2014).

Pérez-González (2012) define el ASE como “un concepto paraguas, multifacético, que engloba diversos tipos de competencias sociales y emocionales, pero también aptitudes y disposiciones morales” (p.58).

En definitiva, los programas de ASE pretenden promover habilidades como el reconocimiento y regulación de las propias emociones, la toma de decisiones responsables, o el transformarse en personas productivas y sanas, y para ello emplean estrategias como: el modelado, la observación, práctica, refuerzo constructivo y guía, en ambientes de apoyo (Elías et al., 1997) y posibilitan la generalización de estas habilidades a diferentes contextos (Sala & Abarca, 2002).

En lo que respecta a edades tempranas, las tres características más importantes de la mayoría de los programas de ASE son: a) están focalizados en la prevención primaria; b) trabajan conjuntamente con el alumnado y con las familias, siendo estos los dos contextos más importantes en los primeros años de vida en donde el niño aprende y establece sus redes sociales (Bronfenbrenner, 1987), posibilitando así la generalización de los aprendizajes socioemocionales aprendidos; y c) utilizan una metodología adaptada a estas edades, transmitiendo los contenidos mediante la utilización de canciones, cuentos, marionetas y juegos.

Algunos de los programas de intervención preventiva focalizados en el ASE del alumnado en edades tempranas son *Al's Pals: Kids Making Health Choices* (Geller, 1993), *The incredible Years* (Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008), *Preschool Paths* (Domitrovich, Greenberg, Kusche & Cortes, 2004).

A continuación, se detallan los cinco grupos básicos de competencias sociales y emocionales de los programas de ASE atendiendo a CASEL Guide (2013), (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullota, 2015):

a) *Self-awareness* (autoconciencia).

La habilidad para reconocer con exactitud las emociones y pensamientos de uno mismo y su influencia en el comportamiento. Esto incluye valorar con exactitud las fortalezas y limitaciones de uno, y poseer un sentido de confianza y optimismo bien fundamentado. Altos niveles de autoconciencia requieren de

la habilidad para reconocer cómo los pensamientos, sentimientos y acciones están interconectados.

b) Self- Management (autocontrol).

La habilidad para regular las emociones, pensamientos y comportamientos de uno mismo con efectividad en distintas situaciones. Esto incluye demorar gratificaciones, gestionar el estrés, controlar los impulsos, motivarse uno mismo y perseverar en desafíos para fijarse, trabajar y alcanzar los objetivos personales y académicos.

c) Social Awareness (conciencia social).

La habilidad para adoptar la perspectiva y empatizar con otros de diversas procedencias y culturas, para aprender normas sociales y éticas de comportamiento, y para reconocer recursos y ayudas familiares escolares y comunitarias.

d) Relationship Skills (habilidades de relación).

La habilidad para establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos y actuar de acuerdo con las normas sociales. Ello incluye comunicar con claridad, escuchar activamente, cooperar, resistir las presiones sociales inapropiadas, negociar conflictos de forma constructiva, y buscar y ofrecer ayuda cuando se requiera.

e) Responsible Decision Making (toma de decisiones responsable).

La habilidad para realizar elecciones constructivas y respetuosas sobre comportamiento personal así como, interacciones sociales basadas en la consideración de normas éticas, de seguridad y sociales, la evaluación realista de consecuencias de varias acciones, y el bienestar propio y de otros.

La solidez de las investigaciones que acreditan el impacto del ASE es bastante notable. Diekstra (2008) llevó a cabo una relevante investigación acerca de la eficacia de los programas de ASE en todo el mundo, cuyos resultados afirman que este tipo de programas ayudan al desarrollo integral del alumnado, promueven el éxito académico y evitan problemas de desarrollo. También, Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger (2011) hicieron un metaanálisis de doscientos trece programas de ASE en el que constataron diferencias significativas entre los grupos control y grupos experimentales en

las competencias emocionales y sociales, actitudes, comportamiento y rendimiento académico.

El presente estudio se focaliza en la segunda aproximación curricular (el currículum del ASE), ya que se pretende educar para mejorar el desarrollo emocional del alumnado, contribuyendo así al aumento de su bienestar, posibilitándole progresivamente la adquisición de la CE, siendo ésta la base de la EE.

Atendiendo a Pérez-Escoda (2016), no hay un consenso sobre la delimitación de las competencias emocionales; y cada programa de EE requiere determinar el marco teórico de referencia desde el que se definen las capacidades o competencias a desarrollar. Nuestro estudio se focaliza en el contexto español dentro del marco teórico propuesto por el modelo pentagonal del GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica), que a continuación se procede a describir de manera detallada.

1.6 El modelo pentagonal de competencias emocionales

Desde 1997, el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROU) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona y Lleida, trabajan e investigan sobre Orientación Psicopedagógica, en general y Educación Emocional, en particular.

El GROU está compuesto por una comisión permanente de profesores de infantil, primaria, secundaria, universidad, adultos y formación de empresa; y sus objetivos son los siguientes (Bisquerra, 2006): 1) elaborar un marco teórico, en revisión permanente, para la EE, 2) identificar las competencias emocionales básicas para la vida en la sociedad actual; 3) secuenciar la adquisición de competencias emocionales a lo largo del currículum; 4) formar al profesorado en EE; a fin de posibilitar el diseño, aplicación y evaluación de programas contextualizados en centros educativos; 5) crear materiales curriculares para apoyar la práctica de la educación emocional por parte del profesorado; 6) crear instrumentos de evaluación y diagnóstico para la EE;.7)

diseñar, aplicar y evaluar programa de EE para el ciclo vital ; 8) perfilar las estrategias más idóneas para la implementación de programas de EE en los diversos niveles educativos y contextos de intervención (educación formal y no formal, medios comunitarios, organizaciones). Estas estrategias pueden ser a nivel de centro, pero también respecto de la administración pública y de la sociedad; 9) fomentar la cristalización del cambio con objeto de garantizar la continuidad de los programas y a ser posible su institucionalización; y 10) fomentar la optimización permanente de los programas a través de comunidades de aprendizaje (p. 21).

Como resultado de esta línea de investigación, el GROU ha publicado diferentes trabajos sobre la fundamentación de la EE, los cuales, entre otros, sirven para fundamentar teóricamente la propuesta de este estudio. En cuanto al aspecto metodológico, el GROU sigue principalmente las directrices del modelo de programas y de consulta (Bisquerra, 1988), y en base a ello, la presente Investigación-Acción (I-A) se basa en un modelo de intervención de programas.

El GROU contribuye al desarrollo de cinco bloques de competencias emocionales que posibilitan la capacitación de la persona para afrontar mejor los retos que les plantea la vida diaria, fomentando la mejora de su bienestar personal y social. Bisquerra (2009) entiende este modelo pentagonal de competencias como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 146).

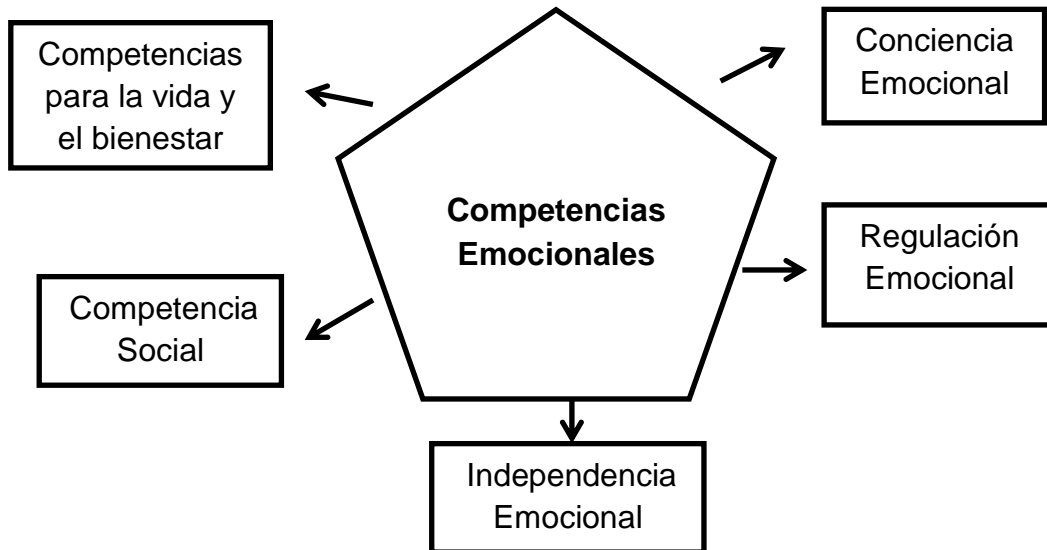


Figura 1.7 *Bloques de competencias emocionales del GROU*. Fuente: tomado de Bisquerra & Pérez-Escoda (2007:70)

Se define una competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007:63). Para Bisquerra (2003), “el concepto de competencia integra el saber, el saber hacer y saber ser” (p.21).

Las características de la competencia son cuatro: 1) se aplica a las personas de forma individual o grupal; 2) implica conocimientos y habilidades y unas actitudes y conductas, integrados entre sí; 3) se desarrollan a lo largo de toda vida y; generalmente siempre se puede mejorar; y 4) una persona puede demostrar una competencia en un área y contexto determinado, pero en otro contexto distinto puede actuar de forma incompetente (Bisquerra, 2009).

A continuación, se distinguen las siguientes competencias (Bisquerra & Pérez-Escoda (2007):

a) Competencias específicas técnico- profesionales.

Se relacionan con conocimientos y procedimientos vinculados con un determinado ámbito laboral o cierta especialización. Son esenciales para el desempeño experto de una actividad profesional. Se relacionan con el “saber” y “saber hacer”. Algunos ejemplos de estas competencias son: dominio de los conocimientos básicos y especializados, dominio de las

tareas y destrezas requeridas en la profesión, dominio de técnicas necesarias en la profesión, capacidad de organización, de coordinación, de gestión del entorno, de trabajo en red o de adaptación e innovación.

b) Competencias genéricas o transversales.

Son comunes a un amplio número de profesiones. Por ejemplo, el dominio de idiomas o conocimientos informáticos a nivel usuario. También, incluye competencias socioemocionales: autonomía, automotivación, autoestima, prevención del estrés, autocontrol, autoconfianza, equilibrio emocional, regulación de la impulsividad, autocrítica, tolerancia a la frustración, empatía, trabajo en equipo, paciencia, capacidad para tomar decisiones, altruismo, responsabilidad, asertividad, entre otras.

Cabe destacar que las últimas competencias señaladas han recibido otras denominaciones diferentes atendiendo a distintos autores. Algunas de estas denominaciones son: competencias básicas, clave, participativas, transferibles, personales, interpersonales, relacionales, emocionales, sociales, socioemocionales, habilidades de vida, etc. También, afirman que en el marco de las competencias socioemocionales se incluyen las competencias emocionales como un subconjunto, así como que diversas investigaciones ponen de manifiesto que cada vez más los empresarios demandan dichas competencias genéricas o transversales a sus empleados, siendo la hoja de vida emocional y mapa emocional del candidato un recurso para la selección del personal laboral (Bisquerra, 2003, 2009, Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007).

El concepto competencia emocional está en proceso de elaboración continua por parte de los especialistas, y algunos autores, en vez de emplear el término competencia emocional, utilizan competencia socio-emocional, mientras otros emplean el plural: competencias socio-emocionales o emocionales (Bisquerra & Pérez - Escoda 2007, Bisquerra, 2009).

En la Tabla 1.11, figuran las competencias del modelo pentagonal del GROPE y las micro competencias o aspectos más específicos que engloba cada una de ellas.

Tabla 1.11 *Competencias y micro competencias emocionales*

Conciencia Emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma de conciencia de las propias emociones. 2. Dar nombre a las emociones (verbalizarlas). 3. Comprensión de las emociones de los demás. 4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
Regulación Emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión emocional apropiada. 2. Regulación de emociones y sentimientos. 3. Habilidades de afrontamiento. 4. Competencia para autogenerar emociones positivas.
Autonomía Emocional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoestima, 2. Automotivación. 3. Autoeficacia emocional. 4. Responsabilidad. 5. Actitud positiva. 6. Análisis crítico de normas sociales. 7. Resiliencia.
Competencia social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominar habilidades sociales básicas. 2. Respeto por los demás. 3. Practicar la comunicación receptiva. 4. Practicar la comunicación expresiva. 5. Compartir emociones. 6. Comportamiento prosocial y cooperación. 7. Asertividad. 8. Prevención y solución de conflictos. 9. Capacidad para gestionar situaciones emocionales.
Competencias para la vida y el bienestar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fijar objetivos adaptativos. 2. Toma de decisiones. 3. Buscar ayuda y recursos. 4. Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida. 5. Bienestar emocional. 6. Fluir.

Fuente: elaboración propia a partir de Bisquerra (2009, 2010)

El dominio de estas competencias emocionales potencia una mejor adaptación al contexto, favorece el afrontamiento ante situaciones de la vida, favorece los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un empleo, etc., constituyendo un aspecto muy relevante de la ciudadanía responsable y efectiva (Bisquerra & Pérez- Escoda, 2007). No obstante, poseer competencias emocionales o una IE bien desarrollada no es garantía de ser empleadas para hacer el bien; y por

ello, la EE debe estar siempre acompañada de unos principios éticos (Bisquerra et al., 2015).

En siguiente apartado se focaliza en la competencia CE pues es el eje central del presente estudio.

1.7. La Conciencia Emocional (CE)

Las personas que comparten y expresan sus sentimientos se adaptan mejor a los cambios

Luis Rojas Marcos (1943- ?).

En este apartado, se describe el concepto CE y sus dimensiones centrándose específicamente, en la verbalización y la comprensión emocional del niño de 2 a 3 años de edad.

1.7.1. EL Concepto Conciencia Emocional (CE)

La CE consiste en reconocer las propias emociones y los efectos que estas tienen sobre el estado físico de la persona, su comportamiento y pensamiento. Los seres humanos dotados de CE saben qué sensaciones están sintiendo y por qué; comprenden vínculos existentes entre sentimientos, pensamientos, palabras y acciones; conocen la manera en que sus sentimientos influyen en la toma de decisiones y saben expresar sus emociones (Vivas, Gallego & González, 2007).

Villanueva y Górriz, (2014) sostienen que CE es la experiencia consciente de las emociones y para Bisquerra (2009), la CE es también la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y las de los otros, incluyendo la habilidad para percibir el clima emocional de un contexto concreto.

A continuación, se distinguen las distintas dimensiones que comprende la CE (Bisquerra, 2009):

Toma de conciencia de las propias emociones.

Percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y

etiquetarlos.

Dar nombre a las emociones.

Emplear un vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.

Comprensión de las emociones de los demás.

Percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás e implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de la comunicación verbal y no verbal para acceder al significado emocional.

Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

La emoción, cognición y comportamiento están en continua interacción. Los estados emocionales pueden regularse a través de la cognición (razonamiento y conciencia).

En la actualidad, numerosos investigadores, consideran la CE un requisito indispensable para el desarrollo posterior del resto de los aprendizajes emocionales, así, según Bisquerra (2009) La CE es el primer paso para poder acceder a las demás competencias. De acuerdo con Fernández Berrocal y Ramos (2005), al dominar la capacidad de reconocer cómo nos sentimos sentamos la base para, más adelante, aprender a controlarnos, regular nuestras reacciones y no dejarnos llevar por pasiones exaltadas o impulsos.

En esta línea, Dader (2003) pone énfasis en conocer las emociones en el instante en que aparecen, y en la importancia de esta habilidad para el ejercicio de las posteriores competencias.

En definitiva, ser consciente de las emociones supone ser hábil en distintas dimensiones, como la percepción de las propias emociones, el reconocimiento de las emociones de los demás, expresadas verbal y gestualmente o diferenciar el contenido emocional de una situación (Fernández Berrocal & Ramos, 2005).

1.7.2 La verbalización de las emociones en el niño de 2-3 años

El lenguaje emocional es fundamental para identificar lo que sucede en el mundo interior de la persona y expresarlo externamente (López-Cassá ,2011a) En este sentido, Ortiz (2015) afirma que el lenguaje facilita al niño la conciencia de sus propias emociones, ya que al ser nombradas son más accesibles transformando sus experiencias emocionales inicialmente difusas y globales en experiencias focalizadas, lo cual guía su experiencia emocional. También, la expresión verbal de las emociones posibilita al niño reflejar estados afectivos pasados y comprenderlos (Ortiz, 2015).

Cuando el niño expresa verbalmente las emociones a los demás, se siente más cerca de ellos (López- Cassá, 2011a), puesto que el lenguaje interviene en la capacidad de modificar las emociones de los otros: consuela, divierte y permite una mayor intimidad en las relaciones sociales (Ortiz, 2015).

En el segundo año de vida, son frecuentes las discusiones sobre las causas de las emociones entre el niño y su madre, siendo esta interacción verbal idónea para ayudar al menor a comprender los distintos estados emocionales (Ortiz, 2015) Distintos estudios recogidos por Ortiz (2015) han destacado que esta habilidad se relaciona posteriormente con la capacidad del niño para hablar de sus propios sentimientos, y con la capacidad para comprender las emociones. No obstante, se encuentran diferencias de género a favor de las niñas en la comprensión emocional (Ortiz, 2015).

La única manera de evaluar el propio grado de CE está siempre unida a la habilidad para poder describir las propias emociones, expresarlas con palabras y colocarles una etiqueta verbal correcta (Fernández Berrocal & Ramos ,2005). En este sentido, Del Barrio (2005) sostiene que cuando el niño etiqueta con palabras su propio estado emocional es que ha llegado a un punto óptimo de reconocimiento de las emociones.

Es relevante señalar que no hay que juzgar la emoción del niño sino respetarla, es decir, el niño tiene derecho a sentir emociones tanto negativas como

positivas, y la verbalización de ambas emociones por parte del adulto (progenitores, maestros) le ayuda al niño a legitimarlas, (por ejemplo “comprendo que te sientas enfadado porque te han quitado el juguete ;López-Cassá ,2011b) .

Cabe destacar que es preciso apartar al niño de expresiones como por ejemplo; “estoy bien” “estoy guay”, “estoy mal”, “estoy plof” o “estoy de bajón”, ya que la verbalización correcta de las emociones es una capacidad muy enriquecedora similar a aprender a discriminar los diferentes colores de la naturaleza o los olores o texturas (Muñoz Alustiza, 2007) , permitiéndole al niño tomar conciencia de ellas y aumentar su habilidad para controlar las situaciones, para buscar soluciones a los problemas y para reparar sus estados de ánimo alterados (Fernández- Berrocal, 2005).

En este sentido, algunos autores consideran que los bebés mayores generalmente aprenden a identificar y etiquetar sus emociones por medio de las experiencias diarias, y de ahí la importancia de que verbalicen las emociones desde el nacimiento con objeto de ir tomando conciencia de ellas (Vasta, Haith & Miller, 1996).

Según diversos estudios recogidos por Palacios, Marchesi y Coll (1999), cuando los progenitores verbalizan con frecuencia sus propias respuestas empáticas, sus hijos presentan una tendencia a mostrar mayor atención a esos procesos y, en consecuencia, incrementan la comprensión de cómo actúan. También, esto es aplicable al contexto educativo.

A continuación, en cuanto a la comprensión emocional del niño de 2 a 3 años se distingue la empatía cognitiva de la empatía afectiva.

1.7.3 La Teoría de la Mente (TDM): empatía cognitiva

En determinados sucesos emocionales, la inferencia sobre la emoción del otro requiere una toma de perspectiva, es decir ponerse en la situación del otro para comprenderlo mejor (Ortiz, 2015).

En lo que respecta a la adquisición de esta capacidad, Palacios, Marchesi & Coll (1999) afirman que en el intervalo de edad de 2-3 años el niño todavía no posee la denominada “Teoría de la mente” (TDM), entendida como aquella

capacidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus intenciones, emociones, conocimientos y creencias. Según estos autores es, en torno a los cuatro años, cuando el niño muestra la capacidad para comprender que una misma situación puede tener distinto significado para diversas personas, dependiendo de sus expectativas, conocimientos o deseos de partida. La adquisición de esta habilidad ha sido observada en niños de otras culturas llegándose a afirmar que se trata de una secuencia evolutiva universal (Avis & Harris, 1991).

La prueba que ha tenido una gran repercusión en la investigación de la TDM fue ideada por Wimmer y Perner (1983), denominada la “Falsa Creencia”.

En esta prueba el niño, observa la siguiente secuencia:

- 1) Sally guarda una canica en una cesta y sale de la habitación a dar un paseo.
- 2) En su ausencia, Ana cambia la canica de sitio a una caja.
- 3) Sally vuelve a entrar para coger su canica y jugar con ella.

Posteriormente, a un niño de tres años que ha observado esta escena se le formula la siguiente pregunta *¿Dónde Sally buscará la canica en la caja o en la cesta?*

El niño deber comprender que Sally no ha visto que han cambiado la canica de sitio, por lo que pensará equivocadamente que la canica permanece en la cesta donde la dejó, e irá a buscarla allí. En esta prueba, el niño de tres años suele contestar que Sally buscará la canica en la caja y no en la cesta basándose en su propio conocimiento, es decir, no puede hacer inferencias acerca del estado mental de Sally, ni comprender que ese estado mental condiciona su conducta. No tiene adquirida la TDM.

En esta línea, Baron-Cohen, Leslie, & Frith (1985) consideran que la TDM tiene su origen en un módulo cerebral especializado de carácter innato que se activa madurativamente alrededor de los cuatro años, y esta capacidad es fundamental para la interacción social. Estos investigadores relacionaron la falta de competencia de interacción social y de autocomprensión que caracterizan al autismo, como ausencia de una TDM en las personas que

presentan esta patología. La TDM favorece la autocomprensión, el autocontrol, y cualquier otro tipo de interacción social (Zelano, Burack, Benedetto & Frye, 1996), y es imprescindible para comprender, manipular predecir, y explicar el comportamiento de los demás (Yirmiya, Erel, Shaked & Solomonica-Levi, 1998). Poseer una TDM es tener la habilidad de reflexionar sobre los estados mentales propios y de los demás (Benson, Abbeduto, Short, Bibler & Mass, 1993) y utilizarlos para predecir acciones y explicarlas (Molina & Amador, 2010).

1.7.4 La empatía afectiva

Aunque el niño de 2-3 años no posee la TDM, conoce por su propia experiencia que determinadas situaciones generan determinadas emociones, y ello es suficiente para que una vez activado emocionalmente por la aflicción de la víctima comprenda su emoción y responda prosocialmente (Ortiz, 2015) En este sentido, Hoffman (1987, 1992a) concibe la empatía como una respuesta afectiva vicaria que consiste en sentir de modo congruente la situación del otro. También, Fuentes (2005) sostiene que “la empatía no sólo implica comprender intelectualmente cómo se siente el otro y ponerse en su punto de vista, sino sentir como siente el otro, compartir (en algún grado) su estado emocional, por eso se dice que la empatía es una respuesta emocional de carácter prioritariamente afectivo aunque implique también otros procesos fisiológicos, cognitivos, etc.” (p.269).

Hoffman (1992b) distingue cuatro etapas sucesivas de dolor empático: 1) empatía global; 2) empatía egocéntrica; 3) empatía con los sentimientos de los demás; y 4) empatía con la desgracia general de los demás.

Dichas etapas son prácticamente paralelas al desarrollo cognitivo del niño (y muy especialmente en lo que se refiere a la evolución de la toma de perspectiva del otro), de forma que a medida que el niño avanza cognitivamente puede lograr niveles más complejos de empatía (Fuentes (2005).

A continuación, se procede a describir algunas especificidades de esta tercera etapa que se desarrolla en los 2-3 años, atendiendo a Ortiz (2015) y a Fuentes (2005), ya que el presente estudio se centra en esta franja de edad.

El niño de dos a tres años, va adquiriendo un sentido rudimentario de los demás como personas con estados internos (percepciones, pensamientos, sentimientos...) independientes de los suyos. Paulatinamente, va a ser capaz de acceder a estos estados internos, comenzado por los más simples hasta llegar a los más complejos. Así, a los tres años, es capaz de empatizar, en situaciones simples, con la felicidad o la tristeza que sienten las personas. Más adelante, llegará a distinguir un mayor número de sentimientos y a comprender situaciones emocionales cada vez más complejas en las que se mezclen sentimientos. Por ejemplo, discriminará el enfado de la tristeza o el miedo de la cólera o la decepción de la traición. Las experiencias le permitirán empatizar con varias emociones simultáneamente, aunque éstas sean contradictorias, así puede empatizar con el dolor de una persona, con los sentimientos de baja autoestima de esa persona, e incluso con sus deseos de no ser ayudada. Por ejemplo: puede empatizar con un compañero que mientras juega en el patio se cae de un columpio y se hace daño en un brazo, al mismo tiempo que toma conciencia de la vergüenza que está sintiendo ese compañero por haberse caído delante de todos los niños y de que prefiere que siga el juego sin que los demás, al intentar ayudarlo, pongan más en evidencia su torpeza. Finalmente, en esta etapa será capaz de empatizar ante el sufrimiento de una persona, aunque ésta no esté presente o esté lejos de él. Por ejemplo, el niño puede sentir empatía hacia otro niño que ve en la televisión porque ha tenido un accidente o bien puede sentir empatía hacia el protagonista de una película o bien ante el protagonista de un cuento que es injustamente castigado.

Para Hoffman (1994), la inducción o disciplina inductiva (prácticas educativas que tratan de hacer ver al niño las consecuencias dolorosas de su conducta en otras personas, especialmente en sus iguales o en sus progenitores) es un factor favorecedor de la empatía afectiva. En esta línea, Vasta, Haith & Miller (1996) recogen diversas investigaciones que postulan que las experiencias de los pequeños afectan en la rapidez y totalidad con que su empatía progresa.

Por otra parte, en cuanto a la comprensión emocional se refiere es preciso destacar el rol que juegan las denominadas "neuronas espejo". Según Aguado (2005), estas neuronas permiten la comprensión de las emociones de los demás (la empatía). Cuando una persona ve a alguien por ejemplo que se

siente triste, enfadado o asustado , comprende su estado emocional porque se activan en su cerebro las neuronas espejo. Ello lleva a la persona a ponerse en el lugar de la otra y a experimentar un estado emocional similar. En este sentido, Rizzolati & Sinigaglia, (2006) señalan que las neuronas espejo fueron descubiertas en la década de 1990, y en el último decenio se ha observado que éstas se activan cuando la persona efectúa una acción concreta o cuando observa que otras personas la realizan, de forma que las emociones se comparten inmediatamente. Por ejemplo, la percepción del dolor o del asco ajeno activan en la corteza cerebral de la persona las mismas zonas que se ven involucradas cuando ella misma experimenta dolor o asco.

En definitiva, gracias a estas neuronas espejo el niño capta las reacciones emotivas de los demás y por ello son conocidas comúnmente como “neuronas de la empatía”.

Los problemas en el funcionamiento de las neuronas espejo pueden generar una incapacidad para sentir la emoción del otro y por tanto una incapacidad para experimentar compasión y empatía (Bisquerra, 2009).

En definitiva, es necesario trabajar los contenidos emocionales de forma coherente con la cronología del desarrollo emocional del alumnado Sala y Abarca (2001). En lo que se refiere a la educación de la CE, se tiene en cuenta que el alumnado de 2-3 años no posee todavía la TDM, pero sí puede compartir en cierto modo el estado emocional de otros.

Por ello, los cuentos son una rica fuente para trabajar la CE, ya que el niño conecta, en cierto grado, con las emociones vividas por los personajes. Se puede afirmar que el alumnado se “contagia” de las emociones que viven dichos personajes sintiéndose reflejado en ellos. Por esta razón, el programa CE diseñado en esta investigación se base en el cuento como recurso educativo.

1.8 La importancia de educar la Conciencia Emocional en la escuela desde edades tempranas

Esta investigación se centra en la CE porque es la base de la EE (Bisquerra 2009,2010) y, es por ello, que las razones que se presentan como relevantes para educar las emociones en general, son también pertinentes para educar la CE, en particular.

Educación de las emociones en la escuela es impulsar el crecimiento emocional del alumnado (Palou 2008) , y la escuela debe implicarse en esta tarea porque ello supone desarrollar todas sus capacidades tanto las cognitivas, lingüísticas, físicas, morales, como las afectivas y emocionales López- Cassá (2005).

Siguiendo a López- Cassá (2011b), educar las emociones en la etapa de Educación Infantil es de vital importancia debido, a una serie de cambios o realidades que caracterizan a la sociedad actual como son:

- El interés creciente por parte del profesorado por la EE y su puesta en práctica.
- La necesidad de la EE para garantizar la mejor adaptación posible y apoyo emocional al alumnado y a sus familias ante la ruptura de ciclo educativo de 0-3 años (Jardín de Infancia) y de 3-6 años (Centro de Educación Infantil y Primaria “CEIP”).
- La EE favorece que exista una convivencia en el hogar en la que se fomente el aprendizaje y el enriquecimiento personal, la armonía, el bienestar y la felicidad de todos los miembros de la familia.
- La escolarización tan precoz de los niños da lugar situaciones en las que se requiere el absoluto apoyo emocional del educador o maestro y la EE contribuye a ello.
- La EE en la infancia significa contribuir a una mejor calidad de vida, siendo una vía preventiva para evitar el fuerte incremento del consumo de antidepresivos de la sociedad actual.
- La visualización de peleas y violencia que se presencia en la televisión ofrecen al niño una visión pesimista del mundo, modelando una forma antisocial de respuestas a los conflictos. La EE contribuye a paliar esta realidad ofreciendo respuestas adecuadas ante los conflictos.

Para responder a la cuestión *¿Por qué es tan importante educar la Conciencia emocional (CE) desde edades tempranas?* , se resumen en cinco los principales motivos que justifican la importancia de la alfabetización emocional del niño desde el nacimiento, en base a la literatura revisada.

1) Porque la infancia constituye una gran oportunidad para desarrollar aprendizajes emocionales a través de las experiencias diarias.

Atendiendo a Bisquerra et al. (2015), “en lo que se refiere al desarrollo cerebral, el niño es como una esponja capaz de absorber todo estímulo e información de su entorno” (p.313). No obstante, Dekker, Lee, Howard-Jones y Jolles (2012), consideran un “neuromito” pensar que “los entornos que son ricos en estímulos mejoran los cerebros de los niños preescolares”. Es decir, estos autores piensan que esta afirmación es pseudociencia, y no un hecho científico en sí.

Para Goleman (1996), en la infancia temprana es cuando el proceso de crecimiento del cerebro es mucho más intenso, porque el niño nace con muchas más neuronas de las que tendrá en la madurez; y a lo largo de un proceso denominado “podado”, el cerebro irá perdiendo las conexiones neuronales menos frecuentadas y fortaleciendo los circuitos sinápticos más empleados. Por todo ello, Goleman (1996), afirma que la experiencia, especialmente en la infancia, va esculpiendo el cerebro del niño.

“(....) la infancia constituye una oportunidad crucial para modelar las tendencias emocionales que el sujeto mostrará durante el resto de su vida, y los hábitos adquiridos en esta época terminan grabándose tan profundamente en el entramado sináptico básico de la arquitectura neuronal, que después son muy difíciles de modificar” (Goleman, p.346).

La EE debe iniciarse en la infancia temprana, que es cuando existe una mayor probabilidad de que sea efectiva (López -Cassá, 2011c). La infancia constituye una gran oportunidad para la enseñanza de aprendizajes emocionales siendo, las influencias del ambiente escolar y familiar sobre el crecimiento del cerebro del niño muy poderosas para configurar sus circuitos sociales y neuronales. Por ejemplo, los niños cuyos progenitores les ayudan a

tranquilizarse cuando se sienten nerviosos parecen desarrollar una mayor fortaleza en los circuitos cerebrales para dominar la angustia, que los niños que no son atendidos adecuadamente por sus padres (Lantieri, 2009).

La neurociencia afectiva es una disciplina muy novedosa que, con métodos muy sofisticados de análisis, posibilita comprender cómo se originan las emociones y sentimientos, y cómo pueden afectar a la salud y enfermedad (Puigcerver, 2005)

Actualmente, esta disciplina nos revela que el cerebro del niño experimenta un gran crecimiento denominado “neuroplasticidad cerebral” o “plasticidad sináptica” y por ello, algunos científicos otorgan gran relevancia al modelado de los circuitos cerebrales durante la infancia, pues dependen en gran medida, de las experiencias diarias del niño (Lantieri, 2009). En este sentido, Bruer (2000) señala que el ambiente escolar si es enriquecido, será útil para ayudar al alumnado a conseguir desarrollar sus capacidades al máximo, pero afirma que la gran labor del sistema educativo es saber dosificar los estímulos que se ofrecen al niño, y saber gestionar el momento de su aplicación.

Vallés y Vallés (2002) sostienen que el aprendizaje emocional aparece en los primeros meses de vida del niño. Enfatizando en esta idea, Goleman (1996) afirma que aunque la plasticidad neuronal es mucho más intensa durante la infancia, permanece a lo largo de toda la vida de la persona de forma distinta, señalando que la psicoterapia (reaprendizaje emocional sistemático) constituye un ejemplo de cómo la experiencia puede cambiar pautas emocionales y remodelar nuestro cerebro. Vasta, Haith y Miller (1996) recogen diversas investigaciones que postulan que las experiencias de los pequeños afectan en la rapidez y totalidad con que su empatía progresa.

2) Porque así se establecen adecuadas conexiones intersinápticas entre el sistema límbico (cerebro emocional) y la corteza cerebral (el cerebro pensante).

Antes de comenzar a justificar esta razón, es preciso señalar que muchos de los maestros neurofílicos (amantes de la neurociencia), con un gran conocimiento sobre el funcionamiento cerebral, son los más vulnerables a

creer en los neuromitos como por ejemplo: “usamos únicamente el 10% de nuestro cerebro” o “existen períodos críticos en la infancia después de los cuales ciertas cosas no pueden nunca más ser aprendidas” (Bisquerra et al. 2015).

El problema reside en que algunos maestros no saben distinguir entre hechos científicos y neurociencia (Dekker, et al. 2012), suponiendo esto un impacto real pernicioso en la escuela, ya que intentan aplicar sus interpretaciones, posiblemente erróneas, sobre los hallazgos científicos a sus prácticas educativas (Bisquerra et al., 2015). Atendiendo a Pérez-González y Pena (2011), aunque esto último no ha sido investigado, los maestros han de ser cautos y no asumir que todo lo que suene a IE o EE cuenta con un aval científico.

Una vez aclarado esto, y sin ánimo de ser exhaustivos, se describe brevemente y de forma pedagógica, el funcionamiento del cerebro emocional.

Siguiendo a Goleman (1996) “todos tenemos dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental” (p.43).

A continuación, se explica la relación entre estas dos mentes con objeto de visualizar el papel que ejerce el cerebro emocional en el ámbito educativo (Vallés & Vallés, 2000).

El cerebro pensante:

- Se sitúa en la corteza cerebral o neocórtex.
- Se le atribuyen funciones de conciencia sobre los estados emocionales (metaconocimiento), permitiéndonos distinguir, analizar y entender porque sentimos determinadas emociones.
- Actúa como freno de las emociones fuertes.

El cerebro emocional:

- La parte emocional del cerebro se sitúa en el sistema límbico, (Ledoux (1991), que está alojado profundamente dentro de los hemisferios

cerebrales, incluyendo las dos siguientes estructuras situadas encima del tallo encefálico interconectándose:

- a) el *hipocampo* (zona donde se produce el aprendizaje emocional y donde se acumulan los recuerdos emocionales).
- b) la *amígdala* que constituye el centro de control emocional.
 - Su función es regular los impulsos y las emociones.
 - Responde más rápidamente y con mayor fuerza que el cerebro pensante.

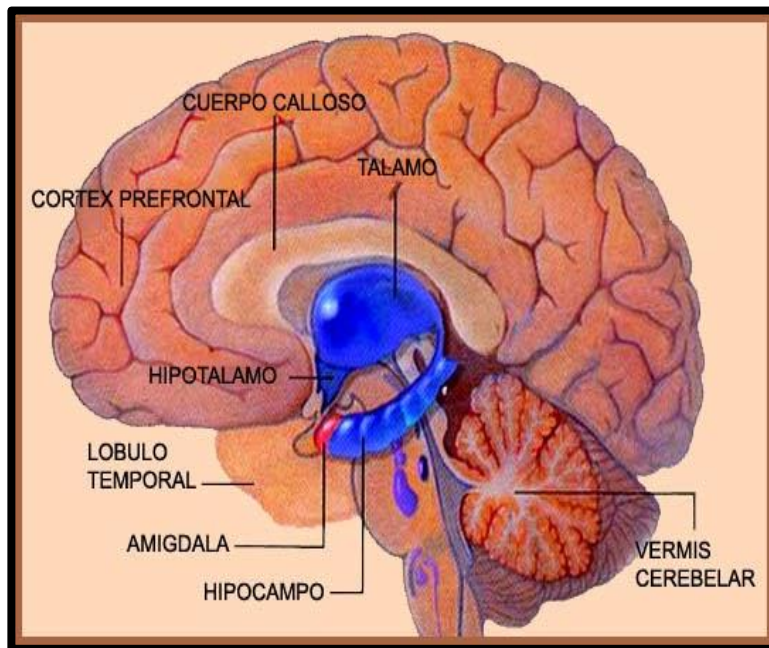


Figura 1.8 Localización cerebral del sistema límbico y otras estructuras. Fuente: <https://neuropedagogiau2.jimdo.com/sistema-limbico-y-funciones/>

Vallés y Vallés (2000), sostienen que es preciso establecer caminos neuronales o conexiones intersinápticas entre la amígdala y la corteza cerebral o neocórtex, pues es determinante para un buen desarrollo emocional. Cuando el cerebro emocional (sistema límbico y sus subestructuras: hipocampo y amígdala) toman las riendas de una situación concreta sin pasar por el filtro del cerebro pensante (corteza) sucede un secuestro emocional (reacciones desproporcionadas en momentos de crisis o episodios de alteración personal). Por esta razón, afirman que la corteza cerebral constituye el verdadero objetivo de la educación: “hay que educarla, hay que entrenarla para que gobierne bien el sistema límbico, y actúe tan rápidamente como lo hace este último” (p.112).

En el alumnado de 2-3 años, el denominado secuestro emocional se manifiesta en comportamientos desproporcionados que no se corresponden racionalmente con el motivo específico que los causa. Ejemplos de estos comportamientos son entre otros: las rabietas o berrinches, la desobediencia, obstinación, conductas de oposición. Estos comportamientos son frecuentes, de corta duración, intensos y totalmente normales en el desarrollo del niño de edades tempranas (Fernández Castillo, 2002). Ante estos comportamientos, la EE ejerce un papel esencial ya que toma de conciencia de la emoción por parte del niño posibilitará la regulación de la ira.

Bisquerra (2010), también sostiene que la amígdala tiene un papel relevante en el cerebro emocional, especialmente en su vinculación con el cerebro racional situado en el neocórtex. Si a una persona le extirpan la amígdala o tuviese un grave accidente en el que ésta se ve afectada, le provocaría lo que Sifneos (1991) denomina alexitimia, convirtiendo a esta persona en un sujeto impasible y a-emocional con ausencia de CE (Vallés & Vallés, 2000). En este sentido, Goleman (1996) señala que no es que los alexitimicos no sientan, sino que son incapaces de saber y poner nombre a lo que sienten en el mismo momento en que las emociones bullen en su interior.

Goleman (1996) postula que “la amígdala constituye pues, una especie de depósito de la memoria emocional y en consecuencia, también se la puede considerar como un depósito de significado. Es por ello, por lo que una vida sin amígdala es una vida despojada de todo significado personal” (p.52).

También, Adolphs (1999) sostiene que los seres humanos con lesiones amigdalinas no pueden diferenciar qué tipo de personas situaciones o contextos pueden ser peligrosos y dañinos, tendiendo a comportarse de forma excesivamente amistosa y amable con los demás.

Desde el ámbito educativo, una manera de generar vías neurales o vínculos entre la parte emocional y la parte racional del cerebro es comunicar las emociones suscitadas por diferentes situaciones, emplear palabras para etiquetar y describir las emociones (Vallés & Vallés, 2000) En consonancia con todo lo mencionado, es esencial destacar que el programa de CE diseñado, implementado y evaluado (descrito en el marco empírico de la presente I- A se focaliza precisamente en la identificación, verbalización y atribución causal de

cuatro emociones básicas, pudiendo constituir una posible vía para educar o entrenar la corteza cerebral del alumnado de edades tempranas (2-3 años).

3) Porque a través de la vivencia de emociones positivas en el aula, se incrementa la capacidad de resiliencia y la habilidad para aprender del alumnado.

Es esencial que las experiencias educativas sean motivadoras y hagan disfrutar a los pequeños, de modo que puedan vivenciar el mayor número de emociones positivas posibles.

Palomera (2013) dota de una gran importancia a la educación para la felicidad. Para ella, es primordial incrementar las emociones positivas en el niño, considerando la diversión y el humor como vías facilitadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, sostiene que la vivencia de emociones positivas en el aula contribuye a aumentar el respeto hacia el maestro.

Para Arnáiz (1992), el bienestar infantil se produce por la secreción de endorfinas en circunstancias que incluyen un componente emocional y un componente de acción. Los juegos, dinámicas musicales y canciones empleadas en el aula de infantil incluyen ambos componentes: el de la acción y el emocional, generando un fuerte momento emocional para el alumnado (López -Cassá, 2011b).

Al nacer, las emociones positivas son las menos desarrolladas, pero a partir del aprendizaje se puede potenciar la aparición de nuevas emociones positivas (Fernández- Abascal, 2013). En este sentido, Bisquerra (2011) subraya que estas emociones se aprenden y deben ser enseñadas en el contexto escolar y familiar.

Atendiendo a Oros, Manucci y Minzi (2011), existen numerosos programas de EE destinados a la población infantil no clínica, y todas estas experiencias de intervención conducen a la hipótesis de que la implementación sistemática de estrategias para promover el desarrollo emocional de los niños va ligada a un aumento del bienestar y a una mejora en el desenvolvimiento general de los mismos. Por tanto, la estimulación emocional positiva en el aula ha de ser entendida como una estrategia educativa primordial del maestro para educar las emociones.

En definitiva, es primordial que el maestro genere y ayude al niño a “estirar” las emociones positivas como un chicle. Gracias a las emociones positivas, el cerebro puede producir sustancias bioquímicas como la dopamina o la serotonina, animándolo a repetir aquello que le hace sentirse bien, siendo estas sustancias tremendamente saludables para el organismo (Fernández-Abascal 2013).

Específicamente, cultivar las emociones positivas en el niño de edades tempranas tiene las siguientes consecuencias o beneficios:

1) Incrementa la capacidad de resiliencia del niño (Bisquerra, 2011).

Los niños deben aprender a tomar conciencia de las situaciones que generan emociones positivas y fomentarlas siendo esta una forma de neutralizar las emociones negativas que inevitablemente estarán presentes en su vida.

Fredrickson (2001) señala que vivenciar emociones positivas conducen a estados mentales y a comportamientos que indirectamente preparan al individuo para enfrentarse con éxito a las dificultades y adversidades venideras. En este sentido, Vecina (2006) postula que las emociones positivas protegen frente a la depresión incluso después de una experiencia verdaderamente traumática. Además, señala que estas emociones contribuyen a hacer más resistentes a las personas frente a la adversidad, y ayudan a construir la resiliencia psicológica (Vecina, 2006).

2) Aumenta la habilidad para aprender del niño

Atendiendo a (Goleman, 1996) los maestros saben que los problemas emocionales de su alumnado entorpecen el funcionamiento de su mente, es decir cuando las emociones impiden la concentración se dificulta el funcionamiento de la capacidad cognitiva.

Según Fredickson (1988, 2001, 2003), dichas emociones expanden el foco de atención, promueven la flexibilidad, estimulan al individuo a explorar el entorno y a ampliar su repertorio de pensamiento- acción, mejorando sus recursos intelectuales.

A parte de estos dos grandes beneficios señalados, existen otros también muy relevantes respecto a las emociones positivas. Estas emociones también

pueden contribuir a Vázquez y Hervás (2009) : a) favorecer la búsqueda de información; b) permitir el cambio constructivo , no ofensivo; c) reducir la duda; d) hacer más indulgente el juicio hacia uno mismo y hacia los otros; e) favorecer relaciones íntimas e interpersonales más satisfactorias; f) producir conductas altruistas; g) posibilitar disfrutar más del trabajo; h) permitir tolerar mejor el dolor físico; i) mejorar el funcionamiento del sistema inmunitario; j) posiblemente mejorar la longevidad; k) posibilitar percibir mejor las pequeñas recompensas del día; l) favorecer la atracción, apego y simpatía de las demás personas; y m) mejorar la salud cardiovascular.

En definitiva, cultivar las emociones positivas en el aula debe constituir una estrategia educativa de primer orden en la implementación de programas de EE destinados a edades tempranas.

4) Porque así se aprende a ser persona y a vivir juntos.

Clouder (2008) señala que lo que se conoce comúnmente como “habilidades de vida” se está convirtiendo en un factor determinante para la manera de vivir nuestras vidas, ya que supone la capacidad de comunicarnos, trabajar con los demás, así como de gestionar y resolver conflictos. Además, sostiene que las clases están cada vez más comprometidas con el mundo que las rodea, y los maestros son el motor de este cambio.

El informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996), publicado por la UNESCO, señala que los sistemas de educación formal se focalizan en adquirir conocimientos en detrimento de otros aprendizajes, subrayando la importancia de entender la educación de forma integrada.

Dicho informe supuso un gran respaldo para la inclusión de la EE entre las tareas de la enseñanza reglada, al señalar que ésta constituye un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo del niño y un instrumento primordial para la prevención (Guijo, Güemes & Manzanares, 2009).

El mencionado informe titulado “la educación encierra un tesoro” señala que para dar respuesta a los nuevos desafíos del Siglo XXI, es primordial asignar

nuevos objetivos a la educación. Para ello, organiza la educación en cuatro pilares básicos como puede verse en la Figura 1.9.

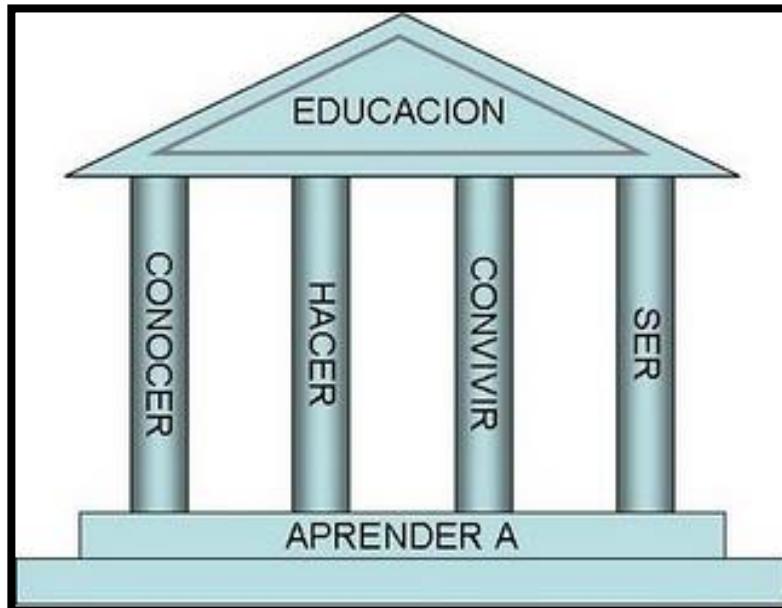


Figura 1.9 *Pilares de la Educación*

Fuente: <http://educandoparaemancipar.weebly.com/>

A continuación, se describen sucintamente los mencionados pilares (Clouder, 2008):

1. *Aprender a conocer*, para beneficiarse de las oportunidades que la educación, en sentido general, proporciona durante toda la vida.
2. *Aprender a hacer*, adquiriendo no únicamente habilidades ocupacionales sino la competencia para gestionar una serie de situaciones y saber trabajar en equipo.
3. *Aprender a convivir*, desarrollando una comprensión hacia los demás y una apreciación de interdependencia realizando proyectos comunes y aprendiendo a gestionar los conflictos, en un espíritu de respeto por los valores de la comprensión mutua, el pluralismo y la paz.
4. *Aprender a ser*, con el propósito de desarrollar mejor la personalidad individual y de ser capaces de actuar con mayor autonomía, juicio y responsabilidad personal, sin descartar ningún aspecto del potencial de

la persona: las capacidades físicas la memoria, el sentido estético, el razonamiento, y las destrezas de comunicación.

Atendiendo a Bisquerra (2003), la práctica educativa se ha focalizado en el primer pilar y, en menor medida, en el segundo, estando los dos últimos pilares prácticamente ausentes, siendo en estos últimos donde se sustenta la EE.

El aprendizaje socioemocional posibilita al alumnado llevar las riendas de su vida y encontrar su equilibrio personal (Clouder, 2008), influyendo en la mejora del clima del aula, adquiriendo habilidades sociales y conductas prosociales (de ayuda al prójimo) tan necesarias para conseguir una adecuada convivencia escolar.

5) Porque potencia las inteligencias personales.

Gardner (2010) define inteligencia como “potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (2010:52).

Gardner (2010) señala, entre otras, tres ideas clave sobre las Inteligencias múltiples: a) que las inteligencias son amorales (se pueden emplear constructivamente para hacer el bien o no); b) que todos nacemos con estas inteligencias; y c) que no existen dos personas que posean exactamente las mismas y en las mismas combinaciones, pues las inteligencias se deben a la combinación entre la herencia genética de la persona y sus condiciones de vida en una época y una cultura dadas.

En su obra *Frames of Mind The Theory of Multiple Intelligences* (Gardner, 1983) propone la existencia de siete inteligencias originales y más adelante, añade otras tres más, entre las cuales se encuentran las personales que se describen a continuación (Gardner, 2010):

- *Inteligencia intrapersonal*: “supone la capacidad de comprenderse a uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo- que incluye

los propios deseos, miedos y capacidades- y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida” (p.63).

- *La Inteligencia interpersonal*: “denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos, y en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con personas” (p.63).

Una persona hábil con una buena inteligencia intrapersonal e interpersonal posee un modelo eficaz y viable de sí mismo, y puede leer los deseos e intenciones de los otros, aunque estén ocultos (Gardner, 2012).

Estas dos inteligencias personales conforman el constructo IE, término acuñado por Salovey y Mayer (1990) en su artículo *Emotional Intelligence*, quedando relegado al olvido durante cinco años hasta que Goleman (1995) lo divulgó.

De hecho, como señala Epstein (1998), el éxito y aceptación social otorgada al término IE se debió en parte a la generalizada antipatía de la sociedad hacia las personas sin habilidades sociales y emocionales pero poseedoras de un alto nivel intelectual.

Como conclusión, se puede llegar a afirmar que la implementación de programas focalizados en la CE, pueden mejorar, en cierto grado, ambas inteligencias en el niño, ya que aprende a reconocer, y comprender sus propias emociones (inteligencia intrapersonal), así como a saber reconocer y comprender las de los demás (inteligencia interpersonal). De forma paralela a como ocurre en la construcción del constructo IE, en la capacidad / competencia CE se pueden distinguir dos dimensiones: CE- Intrapersonal y CE- Interpersonal, como se aprecia en la Figura 1.10.

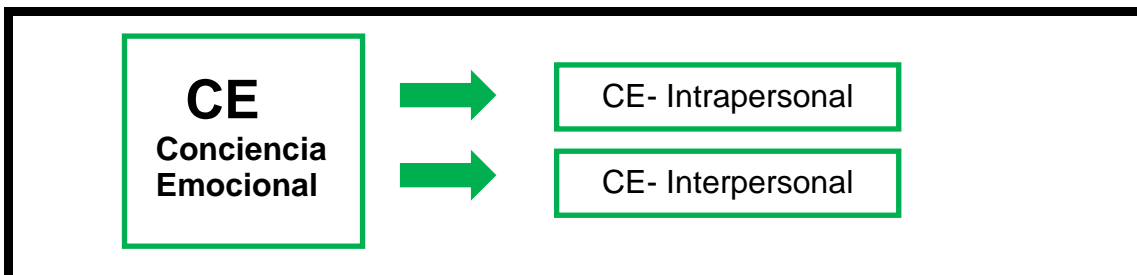


Figura 1.10 *Dimensiones de la CE*. Fuente: elaboración propia

1.9 El apego: el primer vínculo socioemocional

No basta amar a los niños. Es preciso que ellos se den cuenta de que son amados.

Don Bosco (1815-1888).

La tendencia a la unión, la intimidad, y el placer en las relaciones interpersonales se corresponden con tres grandes necesidades primarias que no son aprendidas (López, 1995): a) necesidad de establecer vínculos afectivos duraderos (apego); b) necesidad de tener relaciones sociales: amigos, conocidos y de pertenecer a una comunidad; y c) necesidad de contacto físico placentero: actividad sexual vinculada a la atracción, deseo o enamoramiento. Este apartado, se centra en el apego, y específicamente en la infancia temprana (López- Sánchez & Ortiz, 2015).

1.9.1 Concepto del apego

Según López- Sánchez y Ortiz (2015), el apego es el lazo afectivo o relación especial que el niño establece con un número mínimo de personas, dicho lazo se forma entre él mismo y cada una de estas personas impulsándolo a buscar contacto con ellas y proximidad a lo largo del tiempo.

López (1991) sostiene que el niño nace indefenso ante los peligros y depende de las ayudas que el adulto del grupo social en donde ha nacido le pueda ofrecer. Para que estas ayudas sean posibles, es imprescindible una motivación que dé pie a la interacción social entre ambos, siendo la base de esta interacción de carácter emocional.

El apego constituye el primer vínculo socioemocional que establecen los bebés con sus principales cuidadores (Bowlby, 1969). Este lazo afectivo se configura en los primeros años de vida, y marcará la seguridad emocional y las relaciones a lo largo de la vida del niño (López- Cassá 2011b).

Para Fernández López (2000), “el niño es un activo buscador de figuras de apego, conducta que responde a una original y básica necesidad de afecto que favorece la supervivencia de la especie” (p.69).

Harlow (1986) sostiene que el apego no puede explicarse únicamente por la satisfacción por parte del adulto de las necesidades básicas de su hijo, sino por la búsqueda de contacto, seguridad, consuelo y amor. Todos los seres humanos tienen la necesidad de establecer vínculos afectivos, y relaciones emocionales incondicionales y duraderas con otras personas (López, 1995).

A continuación, se enumeran las características esenciales del apego (López-Sánchez & Ortiz, 2015):

- a) Esfuerzos por mantener la proximidad con la figura de apego a la que el menor está vinculado.
- b) Mantenimiento del contacto sensorial privilegiado.
- c) Exploración del entorno desde la figura de apego como base segura.
- d) Puerto de refugio en los momentos de aflicción (tristeza, temor, malestar).
- e) Ansiedad ante la separación y sentimiento de abandono y desolación ante la pérdida.

Aunque el apego forma un todo, se distinguen en él tres componentes básicos: a) conductas de apego (conductas que facilitan el logro o mantenimiento de la proximidad y el contacto con la figura de apego: lloros, sonrisas, gestos, vocalizaciones, etc.); b) la representación mental de la relación; y c) los sentimientos que conlleva. No obstante, este último componente es el menos investigado (López-Sánchez & Ortiz, 2015).

Durante los primeros meses de vida, las conductas del bebé son indiscriminadas (no están destinadas a una figura específica), están aisladas y carecen de organización, pero hacia el octavo mes los tres componentes del apego anteriormente citados se organizan en el denominado sistema de conducta de apego (plan de conducta con un objetivo prefijado). Atendiendo a Bowlby (1969), el objetivo prefijado de dicho plan de conducta es lograr un grado de proximidad con la figura de apego que garantice su seguridad (López-Sánchez & Ortiz, 2015).

1.9.2 Tipos de apego

Vallés y Vallés (2000) postulan que “los estilos afectivos sintetizan un conjunto de rasgos emocionales que poseen cierta estabilidad como respuesta y que definen o caracterizan al sujeto en sus reacciones ante determinadas situaciones que elicitan, por lo general, un mismo rango de respuestas emocionales” (p.59)

A continuación, se presentan las características de los cuatro tipos de apego contemplados en la literatura (en la denominada metodología de observación diseñada por Ainsworth “situación ante un extraño” Ainsworth & Witting, 1969, Ainsworth & Bell, 1970; Main & Cassidy, 1988) y los modelos internos o representaciones mentales sobre las relaciones sociales en cada uno de estos tipos de apego (Braza et al. 2016 ,López- Sánchez & Ortiz, 2015).

1. Apego seguro.

Son niños que juegan y exploran en presencia de la figura de apego de forma autónoma, aunque la toman como referencia y orientan su actividad hacia ella. Manifiesta cierta ansiedad en la separación, aunque no tiende a ser muy intensa. El reencuentro con la madre es vivido con satisfacción y después de un breve momento de inseguridad recuperan la exploración. Entre el 65% y 70% de los niños presentan este tipo de apego

Representaciones mentales sobre las relaciones sociales:

- Confianza en la disponibilidad y eficacia del resto de personas.
- Confianza en la propia capacidad para promover y controlar la interacción y para explorar el entorno, sin necesitar de un contacto continuo con los otros.

2. Apego seguro ambivalente.

Son niños que buscan la proximidad y el contacto con la figura de apego, al tiempo que se resisten u oponen, muestran una ansiedad considerable ante la separación, y resulta difícil consolarlos o tranquilizarlos tras la experiencia de separación. Casi no interactúan con la persona desconocida. Entre el 10% y 15% de los niños manifiestan este tipo de apego

Representaciones mentales sobre las relaciones sociales:

- No desarrollan expectativas de protección.
- Ansiedad persistente por miedo a perder la relación con la madre, o a que deje de estar disponible.

3. Apego inseguro evitativo.

Estos niños se muestran pasivos e indiferentes. No inicia o mantiene el contacto con su figura de apego. La ansiedad ante la separación es aparentemente nula. Muestran una marcada ausencia de la ansiedad. Los reencuentros con la madre son vividos de forma fría y rechazante. La proporción de niños que manifiestan este patrón es aproximadamente del 20%.

Representaciones mentales sobre las relaciones sociales:

- Evitación e inhibición de las señales y conductas de apego para prevenir el rechazo, la cólera o el mayor distanciamiento de la madre.

4. Apego inseguro desorganizado.

Son niños que buscan la proximidad, aunque evitan la interacción en el reencuentro. Es decir, se muestran desorientados, se aproximan a la figura de apego con evitación de la mirada y cuando se asustan de la extraña se alejan de la madre. Muestran movimientos e expresiones incompletas y conductas estereotipadas. Son patrones muy infrecuentemente observados.

Representaciones mentales sobre las relaciones sociales:

- Confusión sobre la relación, de manera que por una parte el menor se puede sentir vinculado al otro pero, por otro sentir miedo de sus reacciones.

Las diferencias entre unos niños y otros las encontramos en varios factores: a) las características propias de cada niño (temperamento); b) las características de las madres; y c) las características del contexto (Braza et al., 2015).

El apego estable es fruto de la interacción social entre el niño y la figura de apego, en la que ambos son elementos activos, y no es debido al tiempo (López- Sánchez & Ortiz, 2015).

1.9.3 Funciones del apego

El apego es un hito evolutivo universal (Braza et al. 2016) y sus principales funciones son dos: a) favorecer la supervivencia del niño, ya que sin proximidad y contacto no podría sobrevivir; y b) buscar la seguridad en la presencia y contacto con la figura de apego (López- Sánchez & Ortiz, 2015).

A continuación, se describen las cuatro funciones complementarias que cumple la figura de apego durante la infancia temprana (López- Sánchez & Ortiz, 2015):

1. Ofrecer y regular la cantidad y calidad de estimulación que requiere el niño para su desarrollo. La figura de apego elige los ambientes y el tiempo que el niño permanece en ellos, siendo en esta interacción donde se asienta las bases de la comunicación y del desarrollo mental del niño.
2. Promover la salud física y psíquica, haciendo que el niño se sienta confiado, seguro y contento. Si el niño pierde la relación de apego, o bien no existe, se sentirá inseguro y amenazado presentando una mayor vulnerabilidad por dicha carencia afectiva.
3. Promover procesos esenciales para la conducta prosocial del niño.: a) experiencias de empatía (capacidad de vivenciar el estado emocional del otro); b) el conocimiento social; c) la interiorización de un modelo de observación a imitar; y d) el establecimiento de identificaciones (deseo de ser totalmente como él/ella).
4. Favorecer el juego y la diversión ya que ocupan un lugar relevante en la formación y desarrollo del apego. En este sentido, López-Cassá (2016) dota de gran relevancia a la participación del maestro en las actividades y/o dinámicas de juegos, ya que así ofrece al niño un modelo de actuación.

1.9.4 El apego en la Educación Infantil

En base a diferentes investigaciones, se recogen cuatro ideas claves sobre el apego y la educación (Braza et al., 2015):

1. Si en el contexto familiar se ha generado un apego seguro, habrá mayor probabilidad de que en la educación escolar infantil el niño se oriente hacia otras figuras de apego más positivamente, como son los maestros.
2. Los maestros especialistas en Educación Infantil juegan un papel relevante en el establecimiento de relaciones de apego seguras, de forma que independientemente del estilo de apego del niño la escuela constituye un lugar privilegiado para desarrollar apegos seguros, y más especialmente para aquellos niños que tengan un apego inseguro, ya sea debido a sus propias características, a las de sus madres o al contexto.
3. Los niños con apegos inseguros presentarán mayor dificultad para establecer relaciones emocionales sanas; no obstante está demostrado que la mayoría de los niños generan apegos seguros con maestros accesibles y sensibles a sus necesidades.

Según López- Sánchez y Ortiz (2015), la separación más universal para los niños durante la infancia temprana es, sin duda alguna, el momento de la incorporación a un Centro de Educación Infantil. Esta separación puede convertirse en una amenaza para la seguridad emocional del pequeño.

A continuación, se enumeran algunas medidas para favorecer la seguridad emocional del niño en dicho momento (López- Sánchez & Ortiz, 2015):

1. Familiarizar al niño con el lugar, compañeros y educadores o maestros.
2. Implementar un plan de incorporación progresiva con el alumnado (Periodo de Adaptación), en lugar de hacerlo con todo el grupo- clase a la vez.
3. Incorporar al niño de forma progresiva en relación al tiempo. De forma que no esté en el Centro toda la jornada escolar desde el principio.

4. Posibilitar la compañía de algún familiar durante los primeros días.
5. Evitar momentos de exceso de ruido o movimiento de masas de alumnos (entradas, salidas o cuando están en el patio).
6. Promover actividades de duración breve, significativas y variadas.
7. Disponer de una organización del espacio que no exija continuas prohibiciones.
8. Crear algún espacio para que el niño pueda guardar algunas cosas personales y mantener cierta privacidad (cajón, buzón).
9. Controlar la interacción conflictiva reiterada, si se da.
10. Procurar que las maestras mantengan continuidad en el centro.
11. Aconsejar que el niño establezca contacto con sus iguales fuera del centro escolar. Por ejemplo, en la celebración de su cumpleaños.
12. Favorecer el intercambio constante de información con los progenitores (reuniones colectivas, conversaciones informales, etc.).
13. Incrementar la autoestima del niño mediante actividades en las que pueda tener éxito (adaptándolas a su capacidad), e implementando programas de promoción de autoestima, habilidades sociales y habilidades interpersonales. Un ejemplo de ello es el programa CE diseñado en esta investigación. También, favorecer la aceptación positiva de su figura corporal y de sus diferencias (sexo, raza, minusvalía, etc.) y evitar la descalificación y las comparaciones.

Respecto a los niños que presentan carencias afectivas familiares, es más urgente potenciarles la autoestima e implicarles en programas de habilidades interpersonales y sociales, así como fomentar las relaciones de amistad entre iguales (López- Sánchez & Ortiz 2015).

En la medida que el niño vaya creciendo e integrándose al sistema escolar, aceptará las separaciones breves de sus figuras de apego (López, 1995) y consolidará vínculos de amistad con sus iguales (López- Sánchez & Ortiz 2015).

1.10 El desarrollo de la Conciencia Emocional (CE) del niño de edades tempranas (0-6 años)

En primer lugar, se menciona la edad aproximada de la aparición de las cuatro emociones básicas objeto del presente estudio (alegría, miedo, tristeza e ira), en base a diversos autores. Más adelante, se describe el paso de las emociones básicas a las secundarias y, finalmente se describen algunos hitos del desarrollo socioemocional del niño de edades tempranas en relación a la expresión, reconocimiento y comprensión emocional.

1.10.1 La edad aproximada de aparición de las emociones básicas

Se encuentran discrepancias respecto al momento de aparición de estas cuatro emociones básicas. En la Tabla 1.12, se resume lo investigado en los estudios sobre la capacidad del menor para expresar emociones, siguiendo a Del Barrio (2005).

Tabla. 1.12 *Hitos evolutivos en la aparición de las emociones básicas*

Emoción	Autor	Expresión	Edad
Alegría	Freud, 1856	Carcajadas	4 meses
	Bridges, 1932	Facial, corporal	2 años
	Sroufe, 1972.	Facial	3 meses
	Izard et al., 1980.	Facial	5-9 meses
	Lewis et al., 1983	Facial, movimientos.	2 meses.
Miedo	Watson, 1930	Facial, corporal	0-1 mes. 6 meses
	Bridges, 1932	Facial	3-5 meses
	Izard et al., 1980.	Facial	5-6 meses
	Trotter, 1983	Facial, corporal	2 meses y medio
	Sullivan & Lewis, 1989	Facial	
Tristeza	Trotter, 1983	Facial	3-4 meses
	Izard et al., 1980.	Facial	5-9 meses
	Sullivan y Lewis, 1989	Facial	2 meses y medio
Ira	Watson, 1919	Facial corporal.	2 meses.
	Watson, 1930	Facial corporal	0-1 meses
	Bridges, 1932	Facial	6 meses

Stroufe, 1972.	Facial corporal	3-7 meses
Izard et al., 1980.	Facial	5-9 meses
Stenberg et al 1980	Facial	4 meses
Sullivan y Lewis, 1989	Facial	2 meses y medio
Trotter, 1983	Facial	3-4 meses
Lewis et al., 1983	Facial, movimientos	2 meses
Stenberg y Campos, 1990	Facial, movimientos	1-2 meses

Fuente: elaboración propia a partir de Del Barrio (2005).

Como se puede apreciar en la Tabla 1.12, las emociones básicas aparecen en los primeros meses de vida.

A continuación, se destacan algunas ideas clave sobre la aparición de las emociones (Del Barrio, 2005):

- El bebé desde el comienzo de la vida expresa emociones positivas y negativas, aunque la denominación de éstas es diferente en función de los autores. Por ejemplo, hay autores quienes las llaman “agrado-desagrado, otros “ira-sonrisa” o “gusto-disgusto” pero todos coinciden en admitir que dichas polaridades están presentes de forma consciente en esta etapa.
- Entre los tres y cuatro meses, empieza a proliferar la expresión emocional del menor, surgiendo emociones como el miedo, la ira, la tristeza, la sorpresa, el placer y la rabia.
- Como se ha mencionado al inicio del presente capítulo, las emociones negativas tienen mayor duración que las positivas, pero paradójicamente, mientras que las emociones positivas van intensificando su expresividad entre el nacimiento y los 9 meses, las negativas se van suavizando, y por ello, se afirma la existencia de la influencia social en la expresividad emocional desde edades muy tempranas. Según Bisquerra et al (2015), a estas edades está presente ya la EE, aunque sea de forma inconsciente.

- Sobre los dos años, aparecen las emociones secundarias (denominadas también autoconscientes o sociales), tales como el orgullo, la vergüenza, la culpa o la presunción.
- A los dos años, están formadas las bases del desarrollo emocional expresivo del niño.

1.10.2 El paso de las emociones básicas a las secundarias

También, Braza et al. (2016) señalan franjas de edad en la aparición aproximada de las emociones básicas, y el paso de éstas a las emociones secundarias como se aprecia en la Tabla 1.13.

Tabla 1.13 *Curso evolutivo de las emociones en la infancia*

		Edad aproximada de aparición
Emociones primarias	Alegría, disgusto.	Casi desde el nacimiento
	Sorpresa, enfado, tristeza	Entre los 3 y los 5 meses.
	Miedo	Entre los 6 y los 8 meses.
Emociones secundarias	Empatía, envidia, vergüenza, celos.	Entre los 18 y los 24 meses.
	Orgullo, timidez, culpa y desprecio.	A partir de los 2 años y medio.

Fuente: Braza et al. (2016:158)

Cabe señalar que aunque para Braza et al. (2016), las emociones secundarias aparecen alrededor de los dos años y medio, hay otros autores que consideran que surgen antes. Por ejemplo, mientras que Del Barrio (2005) afirma que dichas emociones se manifiestan a partir de los dieciocho meses, Vallés y Vallés (2000) sostienen que la culpa aparece entre los seis u ocho meses o Weisfeld (1977) considera que el orgullo y la culpa aparecen en el nacimiento, aunque se constituyen entre los dos y los tres años.

El surgimiento de las emociones secundarias indican que el niño ha comprendido las consecuencias de su acción y de la aceptación social de las mismas., así el menor puede tomar conciencia de dichas emociones e intentar ocultarlas en presencia de los adultos, siendo ésta una forma de regulación emocional (Bisquerra et al ,2015).

También, es preciso destacar que entre los 2 y 6 años de vida, las emociones secundarias están muy influenciadas por las respuestas que ofrecen los progenitores y adultos al comportamiento del niño (Braza et al., 2006).

1.10.3 Algunos hitos evolutivos en la expresión, reconocimiento y comprensión de las emociones en edades tempranas (0-6 años)

Las emociones infantiles cumplen una función de supervivencia, ya que posibilitan al niño expresar sus necesidades a los demás, y por ello su adquisición y dominio ha de ser precoz (Del Barrio, 2005).

En la Tabla 1.14 se resume la evolución emocional del niño de edades tempranas en cuanto a su expresión y reconocimiento.

Tabla 1.14 *Resumen de la evolución emocional infantil*

Edad	Experiencia, reconocimiento
0-12 meses	Experiencia de emociones básicas.
6-12 meses	Reconocimiento de la expresión de emociones básicas en el cuidador.
18 meses, 2 años	Experiencia de emociones secundarias
2-3 años	Etiquetado verbal de emociones básicas
2-4 años	Reconocimiento del estado de ánimo propio
4-5 años	Reconocimiento de elicitadores de las emociones básicas propias
6-7 años	Reconocimiento discriminante de las emociones propias y ajenas.
7 años	Conocimiento de las emociones propias y ajenas totalmente establecido.

Fuente: tomada de Del Barrio (2005:82)

A continuación, se recogen algunas consideraciones generales sobre la evolución de la expresión, reconocimiento y comprensión emocional del niño de edades tempranas (Braza et al., 2016):

1. Consideraciones respecto a la evolución de la expresión y el reconocimiento:

- Los comportamientos más vinculados con la expresión emocional son el llanto y la sonrisa (el llanto para expresar disgusto, dolor, enfado o frustración, y la sonrisa para expresar bienestar, convirtiéndose ambos comportamientos en los vínculos emocionales más efectivos para establecer lazos afectivos con los adultos).
- Entre los 3 y 7 meses de vida, los bebés pueden reconocer y diferenciar las expresiones faciales de la madre (de alegría, enfado o tristeza) especialmente, si van acompañadas de un tono de voz adecuado .
- Antes de la aparición del habla, el niño imita la expresión facial del adulto.
- El reconocimiento de las expresiones emocionales de los demás no surge como un estadio específico del desarrollo, sino que va mejorando progresivamente a lo largo del tiempo.
- Las primeras expresiones que el niño reconoce son, por este orden, alegría, tristeza y el enfado. Unos meses más tarde reconoce la sorpresa y el miedo.
- Hasta los 6 años, el niño no ha desarrollado la capacidad plena para reconocer e interpretar inequívocamente las emociones básicas expresadas por el otro.
- El reconocimiento e interpretación de las emociones secundarias se prolonga hasta la vida adulta (Cortés, 2011).

2. Consideraciones respecto a la evolución de la comprensión emocional:

- La comprensión emocional hace referencia a varias capacidades: a) la capacidad de reconocer las emociones en contextos sociales a partir de la expresión facial y gestual; b) la de comprender las causas que pueden provocar las diferentes emociones; y c) la de comprender que los otros poseen pensamientos, intenciones, creencias y estados internos propios.
- la capacidad de hablar de las emociones está muy relacionada con la comprensión emocional.
- Entre los 18 meses y los 2 años, el niño comienza a hablar de cómo se siente, identificando también algunas emociones básicas propias y ajenas (alegría, miedo, enfado y pena), preguntando a sus progenitores o cuidadores el porqué de las mismas.
- Entre los 2 y 4 años, aumenta su vocabulario emocional y comienza a hablar sobre emociones pasadas, presentes y futuras, así como a interesarse por sus causas y consecuencias. En estos años, también comienza a identificar emociones secundarias en sí mismo y en los otros.
- Entre los 4 y 6 años, el niño toma conciencia de que los demás tienen emociones diferentes a las suyas, que un mismo hecho puede generar emociones distintas en diferentes personas, y que las emociones pueden durar mucho tiempo después de los hechos que las provocaron. Además, comienza a entender que se puede ocultar una emoción disimulando su expresión facial, o que se puede exagerar dicha expresión con objeto de llamar la atención o conseguir un determinado objetivo (Harris , 2008).

Cabe señalar que la ambivalencia emocional (comprender que ante una misma situación pueden darse emociones positivas y negativas a la vez, o en una

alternancia rápida) es muy improbable que aparezca precozmente, siendo habitualmente un logro tardío (Ortiz, 2015).

A continuación, se detallan algunas consideraciones específicas en la identificación, verbalización y comprensión emocional del alumnado de 2-3 años atendiendo a diversas investigaciones recogidas por Del Barrio (2005) y por Ortiz (2015).

El niño de 2 a 3 años puede:

1. Etiquetar verbalmente y gestualmente las emociones.
2. Verbalizar las emociones positivas antes que las negativas.
3. Mejorar su capacidad para verbalizar las emociones conforme va creciendo.
4. Emplear términos para describir sus propios estados de ánimo (alegría, tristeza, enfado y miedo).
5. Empezar a hablar profusamente con los miembros de su familia sobre sus emociones (positivas y negativas).
6. Asociar determinados acontecimientos con determinadas emociones (por ejemplo; alegría- cumpleaños).
7. Discriminar entre las causas y consecuencias de un estado emocional positivo o negativo.
8. Identificar mejor las causas y consecuencias de las emociones negativas que las de las positivas, aunque paradójicamente la verbalización de las emociones positivas se produce antes que la de las negativas.
9. Explica profusamente los acontecimientos que provocan sus propias reacciones emocionales, pero con menos intensidad, cuando se refieren a otras personas.
10. Verbaliza las causas de la ira y de la alegría paternas, refiriéndose a elicitadores plurales- sociales, físicos, pensamientos, etc.
11. Tiende a equivocarse cuando se le pregunta cómo se sentiría ante determinadas situaciones, y tiene que elegir entre las emociones de la ira o el miedo.
12. Entiende el mundo a través de su propio punto de vista (egocentrismo).

13. Habla mucho más de estados afectivos en el juego simbólico que en otros contextos, ya que en este tipo de juego la capacidad de imaginación proyectiva le ayuda a ponerse el lugar de otro (Harris, 1989).
14. Da explicaciones de las reacciones emocionales del otro basándose en acontecimientos externos, y a veces refiriéndose a algunos estados internos como los deseos.
15. No considera las creencias de los demás a la hora de inferir sus emociones, ya que no comprende que el impacto de un acontecimiento no depende tanto de una situación concreta, sino de la evaluación de la misma que realiza la persona (no puede comprender la mente de la otra persona, únicamente tiene en cuenta el recuerdo de lo que él mismo suele sentir en situaciones semejantes).

También, cabe destacar que el niño de 2- 3 años todavía no es capaz de esconder sus emociones o expresarlas adecuadamente (regulación emocional) y por ello en esta edad aparecen las denominadas rabietas (Villanueva & Górriz, 2014).

En base a toda la literatura consultada se considera que trabajar sistemática la CE en el niño de 2-3 años, teniendo muy en cuenta las características de su desarrollo emocional, anteriormente descritas, le ayudará a comprender paulatinamente sus emociones y la de los demás, así como aprender a regularlas. En este sentido, Goleman (1996) señala que poseer una CE es la competencia esencial sobre la que se construye todas las demás, incluidas el autocontrol.

El siguiente capítulo se focaliza en cómo se va a trabajar la CE en el niño de edades tempranas, es decir en la intervención educativa del maestro y de las familias.

CAPÍTULO 2

LA INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS EN EDADES TEMPRANAS

CONTENIDOS DEL CAPÍTULO 2

2.1 La orientación psicopedagógica y la Educación Emocional

2.1.1 La orientación psicopedagógica: modelos, áreas, contextos y agentes

2.1.2 El modelo de programas en la orientación para la prevención y el desarrollo

2.2. La intervención por programas

2.2.1 Programa: definición, justificación, dificultades, estructura organizativa y requisitos

2.2.2 Los programas de Educación Emocional (EE): objetivos generales, contenidos, efectos, dificultades, requisitos y recomendaciones

2.2.3 La acción tutorial como estrategia de intervención de la EE

2.3. La Educación Emocional (EE) en el Segundo Ciclo de Educación Infantil

2.3.1 La presencia de la Educación Emocional (EE) en la normativa vigente del Segundo Ciclo de Educación Infantil.

2.3.2 Capacidades emocionales en el Segundo Ciclo de Educación Infantil

2.3.3 Objetivos y contenidos de la Educación Emocional (EE) en el Segundo Ciclo de Educación Infantil

2.3.4 Metodología y actividades de la Educación Emocional (EE) en el Segundo Ciclo de Educación Infantil

2.3 La Educación emocional (EE) y el maestro

2.4.1 La formación del maestro en Educación Emocional

2.4.2 El currículo oculto del maestro

2.4.3 El maestro: un modelo educativo en construcción continua

2.5 Programas y propuestas de Educación Emocional (EE) destinados a edades tempranas

2.6 La evaluación Emocional

2.6.1 La evaluación de la Educación Emocional en el modelo de competencia pentagonal del GROP

2.6.2 La evaluación de la Educación Emocional en edades tempranas

2.6.3 La evaluación de la Educación Emocional en edades tempranas desde el modelo competencial del GROP

2.6.4 La evaluación de la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas

2.7 La Educación Emocional (EE) y las familias

2.7.1 La diversidad familiar actual.

2.7.2 De los estilos educativos parentales clásicos al *coaching* emocional

2.7.3 La Educación Emocional (EE): una tarea compartida familia-escuela

2.1 La orientación psicopedagógica y la Educación Emocional (EE)

El propósito de este apartado es ubicar la EE en el amplio marco de la Orientación Psicopedagógica. Para ello, se describen de forma concisa los distintos modelos, áreas, contextos y agentes de intervención de la misma; para; posteriormente, centrarse en el modelo de programas; y más específicamente, en los programas de orientación para la prevención y el desarrollo humano, ya que el presente estudio se centra en el diseño, implementación y evaluación de un programa de prevención temprana.

2.1.1 La orientación psicopedagógica: modelos, áreas, contextos y agentes

Bisquerra (2006) define la orientación psicopedagógica como “el proceso de ayuda y acompañamiento continuo de todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada basada en principios científicos y filosóficos” (p.10).

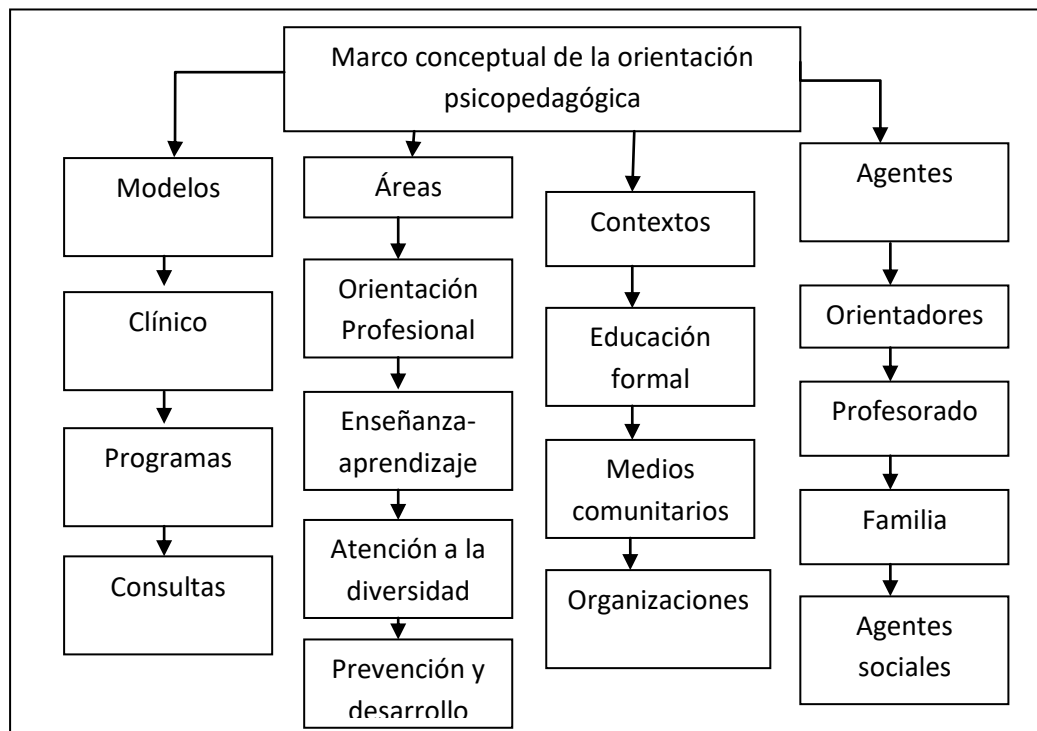


Figura 2.1 *Marco conceptual de la orientación psicopedagógica.* Fuente: (Bisquerra, 2006)

La orientación psicopedagógica abarca un extenso marco de intervención. A continuación, se expone brevemente este marco diferenciando entre: 1) modelos, 2) áreas, 3) contextos, y 4) agentes de la orientación psicopedagógica (Bisquerra, 2001, 2006; Figura 2.1).

1) Modelos de intervención

Son las estrategias y procedimientos para lograr unos objetivos propuestos, y hacen alusión al cómo de la EE (Bisquerra, 2006, 2010). Existen tres modelos básicos de intervención (Bisquerra, 1998, 2001, 2006): a) modelo clínico (*counseling*) focalizado, en la atención individualizada donde la entrevista personal es la principal técnica; b) el modelo de programas, cuyo objetivo es anticiparse a los problemas, teniendo como propósito la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona; y c) el modelo de consulta o asesoramiento (en el que la consulta colaborativa es el marco de referencia primordial), que se propone asesorar a mediadores (profesorado, tutores, familia, institución, etc.), para que sean ellos mismos los que lleven a término los programas de orientación.

2) Las áreas de intervención

Se distinguen cuatro (Bisquerra, 2001, 2006): a) Orientación profesional; (centrada en el desarrollo vocacional de la persona) b) Orientación en los procesos de enseñanza- aprendizaje; focalizada en orientar al alumnado para que aprenda por sí mismo- aprender a aprender; c) atención a la diversidad, centrada en la orientación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y minorías étnicas, marginados, inmigrantes, superdotados, personas con dificultades de aprendizaje o en situación de riesgo; y d) Orientación para la prevención y el desarrollo, centrada en la adquisición de competencias básicas para afrontar las situaciones de la vida. Estas áreas de intervención se encuentran interrelacionadas, siendo su engarzamiento el que da sentido de unidad a la orientación psicopedagógica, afirmándose que son como áreas temáticas en la formación de orientadores, ya que deben estar formados en cada una de ellas (Bisquerra, 2001, 2006).



3) Los contextos de intervención

Están en función del proceso evolutivo de la persona a orientar. A continuación, se simplifican los posibles contextos de intervención en tres (Bisquerra, 2001,2006, 2009): a) la educación formal; b) los medios socio-comunitarios (vida cotidiana); y c) las organizaciones. Estos tres grandes contextos no son excluyentes. Por ejemplo, una persona puede recibir formación en un centro cívico y al mismo tiempo, recibir formación en una organización (Bisquerra, 2009).

4) Los agentes de orientación

Son las personas que tienen encomendada una función específica, pero requieren saber trabajar con otras, puesto que la orientación psicopedagógica es un trabajo en equipo que debe generar una sinergia, que va más allá de la tarea individual que cada profesional realiza por sí mismo (Bisquerra, 2006).

2.1.2 El modelo de programas en la orientación para la prevención y el desarrollo

Una vez presentados los modelos, áreas, contextos y agentes de la orientación psicopedagógica, se describe específicamente el área de la orientación para la prevención y desarrollo, ya que en esta área de la orientación psicopedagógica es donde Bisquerra (2001, 2006) enmarca la EE.

La orientación para la prevención y el desarrollo humano se basa en la convicción de que la mejor solución para muchos problemas es la prevención primaria (Bisquerra, 2006). Dentro de esta área de intervención, se consideran un elenco de propuestas como: temas transversales, habilidades para la vida, mejora de la autoestima, reestructuración cognitiva, técnicas de relajación, etc.; y una de estas propuestas es la EE (Bisquerra, 2006).

Según Álvarez González, (2011), los programas de orientación para la prevención y el desarrollo han sido denominados de muy distintas formas (por ejemplo, programas de desarrollo personal, educación psicológica, orientación personal). Dichos programas insisten en que la orientación debe focalizarse más en la prevención, poniendo el acento en la adquisición de competencias

básicas que fomentan el desarrollo integral del alumnado. En definitiva, estos programas estimulan, de forma armónica, el desarrollo afectivo y cognitivo (Álvarez González, 2011).

Dentro de los programas para la prevención y el desarrollo, se encuentran distintos tipos: a) programas preventivos; b) programas de desarrollo personal; y c) programas de EE (Álvarez González, 2011), y en estos últimos, se centra esta investigación, siendo descritos en el siguiente apartado.

2.2 La intervención por programas

El modelo de intervención más idóneo para el contexto educativo es el modelo de programas, ya que es el que mejor aborda los principios de prevención, intervención y desarrollo social, otorgando un carácter educativo y social a la orientación (Álvarez González, 2011). Por todo ello, el programa CE diseñado, implementado y evaluado en este estudio se enmarca en este modelo de intervención.

2.2.1 Programa: definición, justificación, dificultades, estructura organizativa y requisitos

Antes de entrar a profundizar en los programas de EE, se considera importante saber qué es un programa, lo que se define en este apartado.

a) Definición

En primer lugar, se mencionan algunas definiciones del término programa.

Morrill (1980) lo define como una “experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada a satisfacer las necesidades de los estudiantes” (p. 332).

Para Rodríguez Espinar, Álvarez González, Bisquerra y Marín (1993) “un programa es un conjunto de acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores de un centro” (p. 233).

Atendiendo a Álvarez- González, Riart, Martínez, Muñoz y Bisquerra, (1998), un programa es “una acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades y/o enriquecer, desarrollar y potenciar determinadas competencias” (p. 85).

En esta línea, López -Cassá (2011a) define programa como “un plan de acción o actuación sistemático y organizado, al servicio de metas educativas que se consideran valiosas” (p.13).

b) Justificación

La relevancia de intervenir por programas queda justificada por los siguientes motivos (Álvarez- González, 2011):1) se centra en las necesidades de un colectivo; 2) se estructura por objetivos a lo largo de un continuum temporal y permite un seguimiento y evaluación de lo realizado; 3) promueve la participación activa de los sujetos; 4) permite un mayor desarrollo del currículum; 5) optimiza los recursos; 6) requiere una implicación de todos los agentes educativos y de la comunidad; 7) precisa de la colaboración de otros profesionales, organismos y entidades en el estudio de la realidad, desarrollo y puesta en marcha del programa; y 8) implica la necesidad de determinar las competencias necesarias en cada uno de los ejecutores del programa (p. 16).

c) Dificultades

El modelo de programas no está exento de dificultades (Álvarez González, 1995): a) poco hábito de trabajar por programas; b) limitada preparación y disponibilidad de las personas que aplican el programa; c) supervisión y asesoramiento de los mismos por parte de los especialistas y servicios educativos; d) disposición de recursos humanos y materiales para hacer efectivos dichos programas.

d) Estructura organizativa

Para que un programa sea efectivo, requiere de una estructura organizativa adecuada que debe seguir una serie de fases. Cada autor elabora su propia propuesta para diseñar el programa pero todas las propuestas poseen elementos comunes (Bisquerra, 1998).

A continuación, se detallan las fases del programa atendiendo a Bisquerra, (1998:88-89).

Fase 1. Análisis del contexto

- a) Análisis de las características del centro o lugar donde se piensa intervenir.
- b) Especial referencia a los sujetos destinatarios del programa y agentes implicados.
- c) Identificar las necesidades del contexto que originaran la intervención.

Fase 2. Planificación del programa

- a) Áreas de actuación del programa.
- b) Identificación de posibles agentes de intervención.
- c) Selección de un marco teórico que fundamente la intervención.
- d) Selección o desarrollo de un modelo de diseño del programa.
- e) Explicitación de las metas de los programas.
- f) Determinación de los logros esperados en los alumnos y otros elementos objeto de intervención.
- g) Evaluación inicial.
- h) Establecimiento de prioridades de los logros en relación a cada etapa o nivel evolutivo.

Fase 3. Diseño del programa

- a) Especificación de los objetivos.
- b) Planificar actividades.
- c) Selección de estrategias de intervención.
- d) Evaluar los recursos existentes (humanos y materiales).
- e) Seleccionar y organizar los recursos disponibles.
- f) Desarrollar recursos nuevos.
- g) Lograr la implicación de los elementos del programa.
- h) Establecer un programa de formación para los componentes que lo van a ejecutar.

Fase 4. Ejecución del programa

- a) Temporalización.
- b) Especificación de funciones en términos de acciones a ejecutar.
- c) Seguimiento de las actividades (tanto en servicios directos como indirectos).
- d) Logística necesaria.
- e) Relaciones públicas.

Fase 5. Evaluación del programa

- a) Cuestiones a contestar por la evaluación.
- b) Diseño de la evaluación.
- c) Instrumentos y estrategias de evaluación.
- d) Puntos de toma de decisión a lo largo de la ejecución del programa en virtud de los resultados de la evaluación continua.
- e) Técnicas de análisis de los datos de la evaluación.
- f) Comunicación de los resultados de evaluación: destinatarios, momento, procedimiento y forma de la comunicación.

Fase 6. Coste del programa

- a) Personal.
- b) Material.
- c) Fuentes de financiación: estrategias para la aprobación.

Cabe destacar que en la fase 3, la fase de “Diseño del programa” de Bisquerra, (1998) anteriormente expuesto, Morrill (1989) incluye la implementación y evaluación de una experiencia piloto y sobre la base del *feedback* subjetivo y datos objetivos sobre los efectos del Programa Piloto, toman decisiones sobre el futuro programa. En esta Investigación- Acción se ha optado por llevar a cabo una experiencia piloto, detallada en el marco empírico.

e) Requisitos

El programa debe tener unos requisitos mínimos que garanticen su puesta en marcha como son (Álvarez- González ,2011):

1. El programa debe ser asumido por el Centro, y contar con personas que lo dinamicen.
2. El Centro de debe garantizar coordinación, implicación, preparación, recursos, ayuda técnica y la implicación de diversos agentes educativos y comunitarios (profesorado, orientador, familias, alumnado, etc.).
3. Inicialmente, se ha de lograr implicar a un grupo de profesores para dinamizar la actividad y plantear la intervención, y a partir de ahí se ha de crear en el Centro una estructura y organización para procurar funcionar por programas.
4. Cabe dejar claro que no todos los Centros reúnen las mismas condiciones para asumir un programa con el mismo nivel de

- profundización, debido a): a la distinta implicación y motivación del Centro; b) al número de personas que van a llevar a cabo el programa; 3) a los recursos que dispone cada centro; y 4) al tiempo que se le va a dedicar.
5. En el momento de planificar, diseñar e implementar la intervención por programas, se ha de tener presente: 1) el tipo de criterios y estrategias que se va adoptar como: la creación de un currículo específico de orientación, integración disciplinar de los contenidos de orientación en las diferentes áreas curriculares o integración transversal de la orientación; y 2) qué presupone cada uno de ellos.
 6. Disposición de recursos suficientes, dentro y fuera del aula.
 7. Formación de los agentes del programa.

2.2.2 Los programas de Educación Emocional (EE): objetivos generales, contenidos, efectos, dificultades, requisitos y recomendaciones

Estos programas se basan en la psicopedagogía de las emociones, implementándose desde los primeros años de vida, debiendo asegurar la implicación de los agentes educativos (profesorado, familia, institución educativa y comunidad), y contemplarse como un eje transversal dentro de las demás áreas de orientación psicopedagógica (Álvarez González, 2011).

El propósito de los programas de EE es el desarrollo humano, y concretamente, el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2009) Por ello, se focalizan en el bienestar personal y social del alumnado, previniendo los efectos nocivos de las emociones negativas y cultivando las emociones positivas Álvarez (2011).

a) Los objetivos generales de los programas de EE (Bisquerra, 2006, 2009, Álvarez – González, 2011) son:

1. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
2. Identificar las emociones de los demás.
3. Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.

4. Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
5. Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
6. Desarrollar la habilidad de automotivarse.
7. Adoptar una actitud positiva ante la vida.
8. Aprender a fluir.

A partir de estos objetivos generales, se pueden formular otros más concretos atendiendo al contexto en el que se intervenga (Bisquerra, 2009). Por ejemplo tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo, potenciar la capacidad para ser feliz, desarrollar el sentido de humor o desarrollar la resistencia a la frustración (Álvarez – González, 2011).

b) Los contenidos generales de la EE

Se derivan del marco teórico del modelo pentagonal de competencias emocionales del GROPE respondiendo a los objetivos anteriormente descritos. Dichos contenidos giran en torno al conocimiento de las emociones propias y las de los demás, a la gestión y el control emocional, a la utilización de las emociones como medio de automotivación, a la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas, a la potenciación de las emociones positivas y a la puesta en práctica de estos conocimientos en las relaciones interpersonales, en el trabajo, en la vida social o en los momentos de conflicto (Bisquerra, 2010).

Dichos contenidos tienen diversos niveles de profundización en función de los cursos o ciclos educativos a los que vaya destinado (Álvarez González, 2011).

c) Los efectos de los programas de EE

Conllevan una serie de resultados (Álvarez – González, 2011): a) incremento de relaciones interpersonales satisfactorias y de habilidades sociales; b) reducción del índice de violencia y de agresiones; c) menor conducta antisocial o socialmente desordenada; d) incremento de la autoestima, y disminución de pensamientos autodestructivos; e) menor número de expulsiones de clase; f) mejora del rendimiento académico; g) disminución en la iniciación del consumo de drogas; h) mejor adaptación escolar, social y familiar; i) disminución de la tristeza y la sintomatología depresiva; j) disminución del estrés y la ansiedad; k) disminución de los desórdenes asociados a la comida (bulimia, anorexia) .

d) Dificultades de los programas de EE

Implementar un programa de EE en un Centro es una tarea compleja debido a (Bisquerra, 2008, Álvarez González, 2011): a) que se requiere de la ayuda de todos los agentes implicados; y b) la falta de tradición y hábito de trabajar por programas. En función de la disponibilidad del profesorado y características del Centro, se comenzará por poco y se irá mejorando y ampliando en función de las posibilidades.

e) Requisitos y recomendaciones para diseñar, implementar y evaluar un programa de EE

Recientemente, López -Cassá (2016) señala los requisitos que deben cumplir los programas de EE destinados a edades tempranas:

1. La aportación empírica del programa debe ser coherente con el marco teórico.
2. La aplicación debe ser sistemática.
3. No es preciso implementar todas las actividades de un programa, es decir, el maestro puede seleccionar e implementar las actividades que considere oportunas en función de las necesidades contextuales.
4. La metodología debe ser activa e interactiva, teniendo en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado.
5. Se debe utilizar una diversidad de métodos y técnicas didácticas para que se pueda atender a la diversidad del alumnado.
6. Se debe contemplar una duración e intensidad considerable, de varios meses. Con una dedicación mínima de tiempo, sesiones seguidas, una continuidad a lo largo de la escolaridad, y con una coordinación paralela dando coherencia al programa de intervención.
7. Se debe implicar a las familias, realizándose actividades en las que las familias puedan participar, desde casa y aportar diversos recursos.
8. La actitud y formación del maestro/a debe ser coherente a la EE.

Complementando estos requisitos, es preciso tener en cuenta las siguientes recomendaciones (Pérez González & Pena, 2011):

1. Basar el programa en un marco conceptual sólido y en la investigación previa haciendo explícito cual es el modelo de IE o competencias socioemocionales que se van a adoptar.

2. Especificar los objetivos del programa en términos evaluables y haciéndolos comprensibles para el alumnado, de forma que puedan comprometerse en la consecución de los mismos.
3. Realizar esfuerzos coordinados que implique a toda la comunidad educativa (familias, profesores, alumnos) en el desarrollo de algún aspecto del programa, teniendo como meta el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.
4. Asegurar el apoyo del Centro (dirección y claustro del centro, familias y resto del personal), previamente a la aplicación del programa.
5. Impulsar una implantación sistemática a lo largo de varios años, con una programación coordinada, integrada y unificada con el resto de actividades y programas de centro.
6. Emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas, que además, promuevan el aprendizaje cooperativo y sean variadas, para así atender a los diversos estilos de aprendizaje del alumnado.
7. Ofrecer oportunidades para practicar todas las facetas de la IE, y favorecer su generalización a múltiples situaciones problemas y contextos cotidianos.
8. Incluir planes de formación y de asesoramiento del personal responsable del programa (profesores, tutores, orientadores, padres y madres).
9. Incluir un plan de evaluación del programa, antes, durante y después de su aplicación.
10. Usar diseños experimentales o cuasi- experimentales rigurosos y psicométricamente sólidos, para evaluar la eficacia del programa.

2.2.3 La acción tutorial como estrategia de intervención de la EE

En Orientación Educativa actualmente se promueve la intervención basada en programas, tal y como acabamos de comentar. En el caso de las intervenciones de EE, encontramos diversas estrategias a través de las cuales las intervenciones en este ámbito se pueden desarrollar en la práctica educativa, debiendo ser el objetivo final la progresiva implantación de programas de EE (Bisquerra, 2008; Álvarez- González, 2011):

1. Orientación ocasional: implementación espontánea de contenidos relativos a la EE.
2. Programas en paralelo: actividades que se realizan en horario extraescolar al margen de diversas materias curriculares. Dichas actividades son voluntarias, por lo que no se destinan a todo el grupo clase, y generalmente, no son percibidas como algo importante.
3. Asignaturas optativas: algunos Centros ofertan la EE como asignatura optativa pero no se inscribe todo el alumnado.
4. La acción tutorial (Plan de Acción Tutorial, PAT).
5. Asignaturas o créditos de síntesis: existen en algunos sistemas educativos y suelen ser obligatorias. Se realizan durante un periodo de tiempo breve en el que se integran conocimientos diversos. Como tópico de esta asignatura, se pueden elegir aspectos relacionados con la EE.
6. Integración curricular: los contenidos de la EE se integra de forma transversal a lo largo de las distintas materias y niveles educativos.
7. Integración curricular interdisciplinaria: se requiere la implicación y coordinación ejemplar del profesorado, para que los contenidos que imparta un profesor puedan sincronizarse con los que imparta otro.
8. Sistemas de programas integrados: se trata de interrelacionar programas diversos. Por ejemplo, un programa de habilidades sociales se interrelaciona con uno de búsqueda de empleo.

De todas estas estrategias de intervención para Pérez- González y Pena (2011) la acción tutorial es la mejor vía para aplicar la EE en la escuela. En lo que se refiere a la etapa de Educación Infantil, consideramos también que la mejor estrategia de intervención de un programa de EE es la Acción Tutorial, siendo esta última la línea de investigación del presente estudio. Se está de acuerdo con dicha afirmación, pues partimos de la concepción de la acción tutorial como una concreción de la Orientación educativa, según establece el sistema educativo actual. Además, en los últimos años, desde diversas instancias se viene insistiendo en la relevancia de desarrollar una adecuada Orientación educativa y acción tutorial desde edades tempranas, intentando dar respuesta a uno de los principios básicos de intervención en Orientación

educativa: la prevención. Centrándonos en la etapa de Educación Infantil, contexto en el que se enmarca la presente investigación, Álvarez (2003) define la acción tutorial como una acción formativa y de ayuda que el profesor-tutor, y el resto del equipo docente, realizan con sus alumnos a nivel individual y grupal en los ámbitos personal y escolar, a la vez que ejercen su función docente. Esta acción además va a contemplar la colaboración del resto de agentes educativos, en particular la colaboración, comunicación e implicación de las familias. Con todo ello lo que se pretende es fomentar la formación integral del alumnado.

Álvarez- González (2003) define la acción tutorial como una acción formativa y de ayuda que el maestro tutor; y el resto del equipo docente, realizan con su alumnado a nivel individual y grupal en los ámbitos personal y escolar; a la vez que ejercen su función docente. Esta acción va a contemplar la colaboración con el resto de agentes educativos; especialmente las familias. Con la acción tutorial se pretende fomentar la formación integral del alumnado.

Partiendo de esta consideración de la acción tutorial como una especificación de la Orientación educativa, así como un aspecto indisociable de la acción docente cotidiana, se asume el modelo de orientación psicopedagógica promovido por Vélaz de Medrano (1998) quien defiende un enfoque sistémico que promueva el carácter preventivo de la intervención orientadora, la colaboración entre los diversos profesionales y agentes implicados en el desarrollo integral del niño y la atención educativa a todo el alumnado, asumiendo dicho carácter preventivo.

Centrando la atención en la etapa de Educación Infantil, entre los objetivos generales de la acción tutorial en esta etapa educativa temprana, según Alguacil (2008), se encuentra “ayudar a lograr un estado emocional positivo que facilite su integración en la escuela y sus aprendizajes”, así como “acoger a las familias e integrarlas en la dinámica del centro” (p.120), ambos objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de esta investigación.

Respecto al desarrollo emocional del alumnado, según Bisquerra (2001) a través de la Acción Tutorial se dan respuestas concretas a los problemas de los niños en relación a su desarrollo personal y social.

En la relación con las familias, Bisquerra (1998), postula que el tutor debe informar a estas en lo concerniente al desarrollo escolar de su hijo, intercambiar información y negociar de forma conjunta estrategias para solucionar las situaciones que obstaculizan su desarrollo educativo.

Para Méndez et al. (2002) el peso específico de la tutoría en Educación Infantil tiende a aumentar hacia la dimensión familiar y no se duda que las tareas tutoriales respecto a los progenitores del alumnado se incrementen notablemente. Por todo lo mencionado el programa CE diseñado en la presente investigación se enmarca en la Acción Tutorial y es compartido familia-escuela.

2.3 Educación Emocional (EE) en el Segundo Ciclo de la Educación Infantil

2.3.1 La presencia de la Educación Emocional (EE) en la normativa vigente del Segundo Ciclo de Educación Infantil.

La normativa vigente en materia de educación recoge la necesidad de trabajar las emociones desde la etapa de Educación Infantil (Guil, Mestre, González & Foncubierta, 2011). La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) establece en su artículo 12.2 que la finalidad de la Educación Infantil es “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños” (p.17167).

En la Tabla 2.1, se pueden observar dos objetivos de etapa relacionados estrechamente con la EE.

Tabla 2.1

Relación de objetivos de etapa con la Educación Emocional (EE)

“d) Desarrollar sus capacidades afectivas”.

“e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos”.

Fuente: elaboración propia a partir del artículo 13 de la LOE y del artículo 3 Real Decreto 1630/2006 de 29-12-2006

También, dicha legislación destaca que en esta etapa se sientan las bases para el desarrollo personal y social, y se integran aprendizajes que configuran la base del posterior desarrollo de las competencias básicas clave durante la escolaridad obligatoria.

En la Tabla 2.2, se puede contemplar la presencia de la EE en la introducción de las distintas áreas del Real Decreto 1630/2006, aunque su tratamiento siempre ha de ser globalizado.

Tabla 2.2

La presencia de la EE en las tres áreas del Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil

<p>Área Conocimiento de Sí mismo y autonomía Personal (CSMAP).</p>	<p>“Esta área de conocimiento y experiencia hace referencia, de forma conjunta, a la construcción gradual de la identidad y de su madurez emocional, al establecimiento de relaciones afectivas con los demás y a la autonomía personal como procesos inseparables y necesariamente complementarios (...)” (BOE núm.4 p 476).</p>
<p>Área Conocimiento Del Entorno (CE).</p>	<p>“A lo largo de esta etapa, los niños y niñas descubren su pertenencia al medio social. La vida escolar conlleva el establecimiento de experiencias más amplias que les acercarán al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales, generando vínculos y desarrollando actitudes como confianza, empatía y apego que constituyen la sólida base de su socialización. En el desarrollo de estas relaciones afectivas, se tendrá en cuenta la expresión y comunicación de las propias vivencias, de sus emociones y sentimientos, para la construcción de la propia identidad y para favorecer la convivencia” (BOE núm.4 p 478).</p>
<p>Área Lenguajes: Comunicación y Representación (L:CR).</p>	<p>A través de los lenguajes (...) construyen su identidad personal, muestran sus emociones (...). Son además, instrumentos de relación, regulación, comunicación e intercambio y la herramienta más potente para expresar y gestionar sus emociones y para representar la realidad. (BOE núm.4 p 480-481).</p>

Fuente: elaboración propia a partir del Real Decreto 1630/2006 de 29-12-2006

En coherencia con la mencionada normativa nacional de mayor rango, podemos afirmar que la EE hoy en día se concreta y figura directa o indirectamente o bien de forma transversal, en los decretos de enseñanza correspondientes a las distintas comunidades autónomas del territorio español. Cabe destacar el ejemplo del modelo educativo de Castilla- La Mancha porque otorga un papel relevante a las emociones considerándolas, de forma específica, como una competencia básica clave (Sánchez Santamaría, 2010),

ilustrando el interés legislativo creciente a nivel de la comunidad autónoma en el estudio de las emociones.

A continuación, en la Tablas 2.3, 2.4 y 2.5 se procede a analizar la presencia de la EE en cada una de las tres áreas del currículo del Segundo ciclo de Educación Infantil a nivel autonómico, concretamente, en el marco de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), contexto donde se implementa nuestro programa CE familia- escuela durante dos ciclos de la Investigación-Acción (I-A) consecutivos.

Tabla 2.3

La presencia de la EE en el Área Conocimiento de Sí Mismo y Autonomía Personal (CSMAP) currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad autónoma de la Región de Murcia (CARM)

Objetivos de área	Bloques de contenidos	Criterios de evaluación
<p>1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>3. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p>5 Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p> <p>6. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes (...) disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.</p>	<p>Bloque1. <i>El cuerpo y la propia imagen.</i></p> <p>-Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.</p> <p>-Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.</p> <p>- Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás evitando actitudes discriminatorias.</p>	<p>7. Participar en juegos (.....), y regulando la expresión de sentimientos y emociones hacia sí mismo y hacia los demás.</p> <p>9. Mostrar actitudes de colaboración y ayuda mutua en situaciones diversas, evitando adoptar posturas de sumisión o de dominio, especialmente entre iguales.</p>

Fuente: elaboración propia, a partir del Decreto 254/2008, de 6-08-2008

En la Tabla 2.3, se puede observar que en esta primera área sobresalen dos rasgos de la personalidad muy importantes ligados a la EE: el autoconcepto y autoestima. Además, dota de una gran importancia a la autonomía personal y habilidades asociadas a la CE como son la identificación y expresión de emociones propias y de los demás. También, esta área concede una gran relevancia a la regulación emocional, al desarrollo de conductas prosociales (de ayuda a los demás) y al disfrute del bienestar o equilibrio emocional.

Tabla 2.4

La presencia de la EE en el Área Conocimiento del Entorno (CE) currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad autónoma de la Región de Murcia (CARM)

Objetivos de área	Bloques de contenidos	Criterios de evaluación
<p>2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social, ajustando su conducta a ellas.</p>	<p>Bloque 3. <i>Cultura y vida en sociedad.</i></p> <p>-Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.</p> <p>- Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños de otras culturas.</p>	<p>-Establecer relaciones de afecto, respeto, generosidad y resolución dialogada de conflictos con todos sus compañeros.</p>

Fuente: elaboración propia, a partir del Decreto 254/2008, de 6-08-2008.

Como se aprecia en la Tabla 2.4, esta segunda área pone el acento en la convivencia escolar, haciendo hincapié en la resolución de conflictos a través del diálogo y la interiorización de pautas adecuadas de comportamiento social.

Tabla 2.5

La presencia de la EE en el Área Lenguajes: Comunicación y Representación (LCR) currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad autónoma de la Región de Murcia (CARM)

objetivos de área	Bloques de contenidos	Criterios de evaluación
-------------------	-----------------------	-------------------------

<p>1. Utilizar la lengua (...) como instrumento de (...) expresión de ideas y sentimientos y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p>	<p>Bloque1.Lenguaje verbal</p> <p>Escuchar, hablar y conversar</p> <p>-Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para (.....) expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.</p> <p>-Compresión de normas socialmente establecidas para iniciar y mantener una conversación: saluda, despedirse, dar las gracias.</p> <p>Acercamiento a la literatura</p> <p>-Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.</p>	<p>2. Utilizar de forma apropiada y creativa la expresión oral para regular la propia conducta, relatar vivencia, razonar, resolver situaciones conflictivas, comunicar sus estados anímicos y compartirlos con los demás (pg 24972BORM).</p> <p>4. Mostrar una actitud de escucha atenta y respetuosa, haciendo uso de las convenciones sociales (guardar turno de palabra, escuchar, mantener el tema;...) y aceptando las diferencias.</p>
<p>2. Expresar emociones, sentimientos (...) mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y situación.</p>	<p>Bloque3. Lenguaje artístico.</p> <p>Expresión plástica</p> <p>-Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas.(.....)</p> <p>Lenguaje corporal</p> <p>-Las posibilidades del cuerpo para expresar y comunicar sentimientos y emociones.</p>	

Fuente: elaboración propia, a partir del Decreto 254/2008, de 6-08-2008

Finalmente, como se aprecia en la Tabla 2.5, esta última área otorga relevancia a la verbalización de las emociones y a la utilización del lenguaje como medio de comunicación, de relación, de regulación de la conducta, y de la convivencia. También, hace referencia a la adquisición de habilidades sociales y al compartir y expresar emociones a través de los distintos lenguajes.

Señalar el gran interés que este área muestra en que el alumnado comparta con sus iguales las emociones generadas por las distintas producciones

literarias, siendo esta la finalidad del Programa CE diseñado, implementado y evaluado como queda explicado en el marco empírico de esta investigación, ya que emplea como recurso estrella el cuento y específicamente el álbum ilustrado.

En definitiva, concluimos que en la legislación educativa vigente detallada, tanto la nacional, como la de la CARM, se aprecian el papel relevante que desempeña la EE en el Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil. También, se observa que los objetivos de área, bloques de contenidos y criterios de evaluación del Decreto 254/2008 anteriormente mencionados guardan una estrecha relación con las competencias emocionales del marco conceptual del GROP: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra & Pérez- Escoda, 2007).

2.3.2. Capacidades emocionales en el Segundo Ciclo de Educación Infantil

Como se ha contemplado en el apartado anterior, en la legislación vigente de Educación infantil, se menciona el desarrollo de las capacidades como la base o pilar que posibilitará al alumnado el posterior desarrollo de competencias. En base a ello, López-Cassá (2011b) habla de *capacidades emocionales* en la etapa de Educación Infantil y de *competencias emocionales* en la etapa de Educación Primaria, diferenciándolas de la siguiente manera (López-Cassá, 2011b):

Se entiende por capacidades emocionales al desarrollo emocional que presenta el niño para construir conocimientos, habilidades y actitudes que le ayuden a ir tomando conciencia de sus emociones, aprender a expresarlas y regularlas con la ayuda del adulto. Estas capacidades se desarrollan principalmente en los seis primeros años de vida, correspondientes a la etapa de Educación Infantil, mientras que las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Se desarrollan a partir de los 6 años de edad, correspondientes a la etapa de Educación Primaria.

El objetivo principal de la EE en esta etapa educativa es el desarrollo de capacidades emocionales, y como veremos más adelante, sus contenidos consecuentemente giran alrededor de las mismas (López-Cassá, 2011b).

En la Figura 2.2, se visualizan las capacidades emocionales a trabajar en la etapa de Educación Infantil (López- Cassá, 2011b):

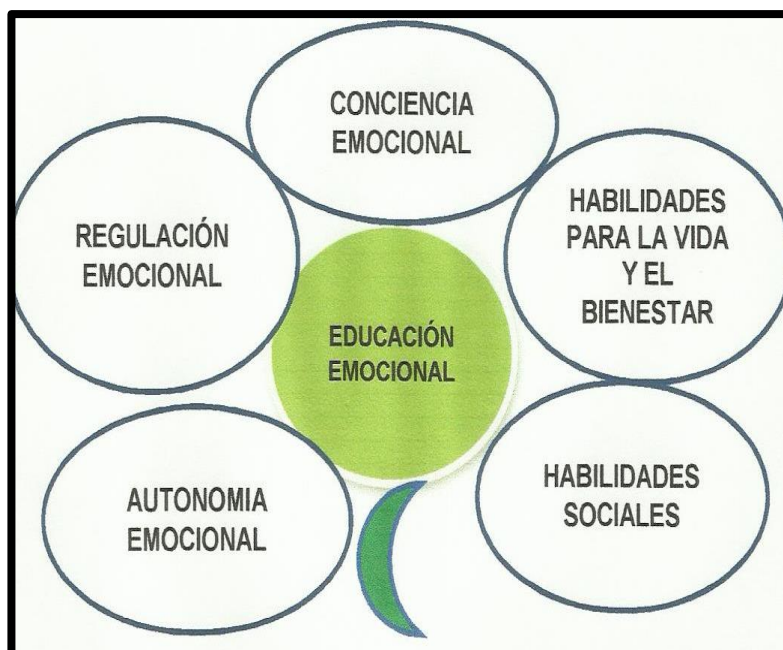


Figura. 2.2. *Capacidades Emocionales*. Fuente: elaboración propia a partir de López-Cassá (2011)

Las capacidades emocionales se estructuran en los cinco bloques de competencias propuestas por el GROPE (Bisquerra & Pérez- Escoda, 2007, Bisquerra, 2009). No obstante, cabe señalar que el bloque de la autonomía emocional es un concepto muy amplio que incluye distintos aspectos o dimensiones (actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, entre otros), y López Cassá (2011a, 2011b) en su programa de EE, se centra en trabajar sólo la autoestima, dada la corta edad del alumnado (3-6 años).

2.3.3 Objetivos y contenidos de la Educación Emocional (EE) en el Segundo Ciclo de Educación Infantil

Los objetivos específicos de la EE en el Segundo Ciclo de Educación Infantil López-Cassá (2011a) son:

1. Favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas.
2. Facilitar la capacidad de comprender y regular las propias emociones.
3. Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas para el equilibrio personal y la potenciación de la autoestima.
4. Potenciar actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad.
5. Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y la cohesión grupal.
6. Desarrollar una mayor competencia emocional en las relaciones sociales.
7. Desarrollar la habilidad de la comprensión empática en las relaciones interpersonales.
8. Potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo,
9. Desarrollar la tolerancia a la frustración.
10. Desarrollar el control de la impulsividad (p.14).

En coherencia con el marco teórico de la EE del GROP, se concretan los siguientes contenidos (López-Cassá, 2011a):

1. Conciencia emocional

Supone tener conciencia del estado emocional propio, y expresarlo mediante el lenguaje verbal y no verbal, así como identificar las emociones y sentimientos de los otros

Aspectos o dimensiones de la CE:

Vocabulario emocional.

Reconocimiento de las propias emociones y sentimientos.

Lenguaje verbal y no verbal como vía de expresión emocional.

Identificación de sentimientos y emociones de los otros.

Toma de conciencia del estado emocional propio.

2. Regulación emocional

Capacidad de controlar los impulsos y las emociones desagradables (negativas), de tolerar la frustración y de ser capaz de demorar las gratificaciones.

Aspectos o dimensiones:

- Estrategias de autorregulación emocional: expresar los sentimientos, diálogo, la distracción, la relajación, la reestructuración cognitiva, la asertividad, etc.
- Regulación de sentimientos e impulsos.
- Tolerancia a la frustración.

3. Autoestima

Es la forma de evaluarse a sí mismo mismos. La imagen que uno posee de sí mismo (autoconcepto) es un paso esencial para el desarrollo de la autoestima. Una vez que uno se conoce, y sabe cómo es por dentro y por fuera, puede aprender a aceptarse y a quererse (autoestima). Por todo ello, es preciso comenzar a trabajar el autoconcepto para poder llegar a la autoestima.

Aspectos o dimensiones:

- Noción de identidad: conocimiento de uno mismo. En estas edades tempranas, el niño comienza a conocerse a sí mismo gracias a sus compañeros, ya que su aceptación en el grupo-clase contribuye a su propia autoestima.
- Manifestación de sentimientos positivos hacia sí mismo y confianza en las posibilidades propias.
- Valoración positiva de las propias limitaciones y capacidades.

4. Habilidades socioemocionales

Se trata de identificar las emociones de los demás, saber ayudar a los demás a sentirse bien, desarrollar la empatía, saber estar con otras personas, responder a los demás, mantener unas buenas relaciones interpersonales.

Aspectos o dimensiones:

- Habilidades de relación interpersonal: expresividad, cooperación, comunicación y colaboración social.
- La empatía.
- Relaciones positivas con los demás.
- Estrategias para la resolución de conflictos.

5. Habilidades de vida

Experimentar bienestar subjetivo en las cosas que se hacen asiduamente en

la escuela, en el tiempo libre, con los amigos, en la familia y en las actividades sociales. Consiste en ofrecer recursos que ayuden a organizar una vida sana y equilibrada, superando las posibles insatisfacciones o frustraciones

Aspectos o dimensiones:

- Habilidades de organización (del tiempo, del ocio, de las tareas cotidianas).
- Desarrollo personal y social.
- Habilidades en la vida familiar, escolar y social.
- Actitud positiva ante la vida.
- Disfrute y percepción positiva del bienestar.

López Cassá (2005, 2011a), señala que los mencionados contenidos no deben ser considerados como departamentos estancos, sino que su tratamiento debe ser globalizado u holístico, ya que se interrelacionan y se trabajan conjuntamente. En este sentido, Bisquerra et al. (2015) sostienen que son más efectivos los programas comprensivos que incluyen un marco amplio de competencias, respecto a los programas muy concretos focalizados en el desarrollo de competencias muy específicas.

No obstante, se encuentran tres motivos para educar específicamente la CE en edades tempranas (2-3 años) mediante la intervención con un programa:

1. La CE es el punto de partida de la alfabetización emocional. Bisquerra (2009) afirma que: “la CE es el primer paso para poder pasar a las otras competencias” (p. 148).
2. La inclusión de los contenidos emocionales debe ser coherente a la cronología del desarrollo emocional del alumnado (Sala & Abarca, 2001).
3. Goleman (1996) sostiene que los programas de prevención son mucho más eficaces si se ocupan de enseñar un núcleo de competencias emocionales específicas (por ejemplo, la búsqueda de soluciones creativas a los problemas sociales o el control de impulsos), provocando el surgimiento de toda una nueva generación de intervenciones.

Todo ello hace pensar que la CE debe ser trabajada en profundidad en la primera infancia, de forma específica y en coordinación con las familias, con

objeto de generalizar dicho aprendizaje en ambos contextos y poder pasar a enseñar los demás aprendizajes emocionales incluidos en el dominio muestral de los cinco bloques de competencias propuestas por el GROP. Sin embargo, es preciso destacar que el programa de CE diseñado, aunque se focaliza en concreto en este aprendizaje emocional, de forma indirecta y en menor grado, trabaja algunos aspectos de otros bloques de competencias como son: el comportamiento prosocial, habilidades de afrontamiento o la solución de conflictos a través del ejemplo dado por los protagonistas de los cuentos; y habilidades sociales básicas, como la escucha en la dinámica de la lectura compartida de los cuentos en el aula.

2.3.4 Metodología y actividades de la Educación Emocional (EE) en el Segundo Ciclo de Educación Infantil

La actuación pedagógica del maestro especialista en Educación Infantil debe favorecer el desarrollo de las capacidades emocionales anteriormente descritas, y la metodología más propicia para ello es la que (López-Cassá, 2005, 2011 a, 2011b, 2011c, 2016):

1. Parte de los conocimientos y experiencias previas del alumnado para que puedan elaborar aprendizajes funcionales y constructivos.
2. Es vivencial y participativa.
3. Contempla el desarrollo madurativo del niño con un enfoque constructivista, globalizado y activo.
4. Tiene en cuenta el principio de atención a la diversidad, adaptando la ayuda pedagógica a las características individuales.
5. Genera experiencias emocionales generalizables a otros contextos.
6. Garantiza la participación del alumnado en actividades grupales, pequeños grupos o individuales, favoreciendo la comunicación y la convivencia.
7. El maestro es un referente y mediador del aprendizaje. El maestro debe crear un clima positivo de seguridad y confianza, mostrar una actitud comunicativa y empática.

Es primordial que el maestro controle tanto su estilo de interacción con el alumnado, como su estilo de enseñanza o didáctica (Guijo & Calderón, 2010). En este sentido, López-Cassá (2005) señala que llevar a la práctica la EE no es cuestión de implementar actividades, sino desarrollar actitudes y formas de expresión en las que el maestro tome conciencia del modelo que ofrece día a día a su alumnado.

Por todo ello, se recogen las siguientes pautas para favorecer la práctica de la EE en edades tempranas con objeto de interiorizarlas y reflexionar sobre las mismas (López-Cassá, 2011b, 2011 c, 2016, Cabello, 2011b, Olmedo, 2009):

1. Generar un clima optimista. Las manifestaciones de cariño y afecto deben ser incondicionales y no sólo en función de un buen rendimiento académico o un comportamiento ejemplar. Así, el alumno percibirá aceptación personal que se refleja en sus iguales (las muestras de cariño no tiene por qué estar reñidas con la disciplina).
2. Hacerlos reír, o cuanto menos sonreír. Si los alumnos se ríen enferman menos.
3. Cuando se hagan valoraciones públicas se deben destacar los valores positivos del grupo en general y del alumno en particular, y señalar los aspectos negativos como errores que se pueden solucionar.
4. Dotarles de tiempo para jugar, ya que en el juego es un medio de expresión y canalización de sus emociones y mejora la interacción con sus iguales.
5. Procurar que el alumnado corra, así alivia sus tensiones y produce endorfinas que es un analgésico natural.
6. Dejar que se expresen sus emociones de forma plástica: dibujo, pintura de dedos, plastilina etc.
7. Ante el relato de un problema por parte del niño procurar no cortar el llanto y ayudarle a identificar sus emociones con mayor precisión.
8. Legitimar las emociones. Posibilitar a los niños expresar las emociones que sientan, sin prohibiciones (ya que tienen derecho a expresarlas) , facilitando que lo hagan de forma correcta. Así, se deben evitar frases como “No llores”.
9. Vivir tanto las emociones positivas como negativas para posibilitar un buen aprendizaje emocional.

10. Hablar de las emociones con naturalidad. Ello ayudará al niño a sentirse más cercano a los demás, y a conocerse más como persona.
11. Reconocer las propias emociones, para facilitar que el alumnado las reconozcan en los demás. Respetar las emociones propias y las de los demás es la base de la autoestima; y es esencial para las relaciones interpersonales.
12. Recordar al alumnado que le siguen queriendo aunque sientan emociones negativas, ya que el niño puede interpretar que si un adulto se enfada con él o él con el adulto deja de quererlo.
13. Abordar el lenguaje emocional a través del cuerpo y la palabra; la alegría se expresa a través de una sonrisa y con un mensaje verbal “me siento/ estoy contento”.
14. Familiarizar al alumnado con estrategias que le provoquen bienestar, como cantar, bailar, juegos de imitación, dialogar, reír, practicar un masaje para relajarse, etc.
15. Permitir al alumnado equivocarse para aprender a ser más autónomo emocionalmente. Poco a poco, irán comprendiendo sus emociones y no requerirán del adulto para poder calmarse.
16. Ayudar a los pequeños a comprender que de la emoción no debe derivarse siempre un determinado comportamiento, sino que las emociones pueden regularse (por ejemplo; de la ira no debe derivarse violencia).
17. Ayudar a que el alumnado tenga en cuenta la perspectiva y emociones del otro. Una buena forma de hacerlo es preguntarle “¿Cómo te sentirías tú si...?” (Identificar la emoción) o “él se siente porque ...” (reconocer las emociones de los demás).
18. Promover las mascotas, juguetes y objetos que gustan al niño y puedan tener un significado terapéutico.

En cuanto a las actividades, se destacan los siguientes aspectos (López-Cassá 2016):

- a) El maestro debe participar en las actividades que propone a su alumnado, con objeto de ofrecerles un modelo que le facilite la comprensión de las emociones en la vida.

- b) Las familias pueden realizar alguna actividad con sus hijos (en la escuela o en casa), y participar en la búsqueda de recursos didácticos para la práctica de la EE.
- c) El alumnado al realizar una actividad se dispone en forma de círculo o semicírculo para favorecer el contacto visual y corporal y la comunicación entre ellos, de forma que el alumnado se sienta escuchado, mirado y acogido.
- d) Las actividades pueden ser grupales, en pequeños grupos o individuales.

A continuación, se recogen algunos ejemplos de actividades que propician el desarrollo de capacidades emocionales en el alumnado de edades tempranas (López-Cassá, 2011a, 2011b, 2011c, 2005, Olmedo, 2009, Valles & Vallés, 2009):

- Verse en el espejo y expresar distintos estados emocionales (alegría, tristeza, enfado y miedo).
- Colorear y recortar rostros que reflejen diferentes estados emocionales.
- Asociar cada estado emocional con su rostro correspondiente.
- Vivenciar el masaje individual y compartido como medio para favorecer la regulación emocional y fortalecer el vínculo afectivo con el maestro e iguales, expresando después como nos hemos sentido. Para ello, podemos emplear música tranquila conocida, peluches o pelotas blandas.
- Solicitar al alumnado que exponga las emociones que la música le sugiere o invente una historia que pudiera ajustarse a lo que le invita a sentir.
- Explicar las emociones que pueden sentir ante diferentes situaciones (por ejemplo, cuando un compañero está enfermo o cuando un niño ayuda a otro).
- Completar frases como: “Yo me siento feliz porque...” o “Ayer estaba triste porque...”
- Referir qué situaciones generan emociones (“Yo me siento triste cuando...”, “Lo que me da miedo es...”).

- Juegos de mímica. Una vez finalizada la representación se solicita al alumnado que verbalice la historia representada, así como las emociones que el mimo (el maestro) ha sentido.
- Escuchar cuentos que versen sobre emociones, y representar escenas de los personajes empleando títeres o asignado roles al alumnado.
- Actividad: “¿Quieres cantar conmigo?” Se canta en grupo distintas estrofas vinculadas a cada emoción, y el alumnado debe expresar con el rostro y gestos corporales tales emociones. Posteriormente, pueden pintar en cada cara los estados de ánimo trabajados en cada una de las estrofas de la canción. También, pueden realizar un dibujo libre sobre las mismas con contenido positivo. (por ejemplo, “si me siento triste, para sentirme mejor juego y canto con mis amigos).

2.4 La Educación Emocional y el maestro

No hay maestro que no pueda ser discípulo.

Padre Baltasar Gracián Morales (1601-1658).

2.4.1 La formación del maestro en Educación Emocional

En Europa, apenas están presentes las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado (López- Goñi & Goñi ,2012). Sin embargo, es primordial estimularla en el futuro maestro porque incide tanto en su mejora como persona, como en la realidad escolar (Asís, 2008).

En España, el desarrollo de competencias emocionales de manera sistemática e intencional está bastante ausente en los programas de formación de maestros (Bisquerra, 2005, 2009, Cabello, Ruiz- Aranda & Fernández- Berrocal (2010). No obstante, desde el marco teórico de la presente investigación (modelo competencial del GROP), destacan algunas investigaciones referidas a la formación del profesorado en EE: Pérez- Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila (2013), Soldevila, Filella y Agulló (2007), y Filella, Ribes, Agulló y Soldevila (2002).

Para solventar esta carencia, Bisquerra, (2005, 2009) propone una asignatura sobre EE en la formación inicial del profesorado cuyos objetivos son los siguientes:

1. Entender la importancia de las emociones en el contexto escolar y en el día a día.
2. Tomar conciencia de las emociones propias, y de las emociones del alumnado, en las interacciones sociales.
3. Gestionar las emociones propias y ejercer un autocontrol emocional en la dinámica de clase.
4. Mejorar las relaciones interpersonales en el contexto familiar, escolar o en las distintas relaciones sociales.
5. Enfrentarse al alumnado considerando su dimensión emocional.
6. Llevar a cabo una evaluación diagnóstica del contexto, para reconocer las necesidades emocionales del alumnado, con objeto de ofrecer una respuesta educativa ajustada a dichas necesidades a través de un programa de EE.
7. Establecer los objetivos de un programa de EE, para lograr responder a las necesidades preferentes.
8. Delimitar los posibles indicadores que posibiliten diseñar estrategias específicas de intervención, así como las dimensiones en que debe incidir la evaluación del programa.
9. Diseñar un programa que fomente el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado.
10. Generar estrategias y actividades, o seleccionarlas entre las existentes, para aplicarlas en la puesta en práctica del programa.
11. Implementar el programa a un grupo clase, preferentemente en el marco del Plan de Acción Tutorial (PAT).
12. Evaluar el programa, teniendo en cuenta los indicadores realizados previamente.

Los contenidos de la materia en EE para el profesorado pueden versar sobre los siguientes contenidos: marco conceptual de las emociones, estructura de las emociones, la teoría de las emociones, la teoría de las inteligencias

múltiples, el cerebro emocional, las emociones y la salud, conciencia emocional, regulación emocional, la inteligencia emocional, las características de la EE, las competencias socio emocionales o las aplicaciones de la EE (Bisquerra, 2009).

Además de la formación inicial, Bisquerra (2005, 2009) dota de una gran importancia a la formación continua del maestro en situación activa, siendo ideal que dicha formación se realice en el mismo Centro educativo (*on the job training*), de cara a su inmediata puesta en práctica.

Desde el ámbito de la Educación Infantil, Guijo y Calderón (2010) piensan que la implementación de programas para promover el desarrollo de la competencia socioemocional en el alumnado requieren de una formación previa del maestro y de una adecuada sensibilización de la relevancia que suponen las dimensiones socio afectivas en la dinámica escolar. López- Cassá (2011c) sostiene que dicha formación se puede llevar a cabo a través de cursos, lecturas e intercambios de experiencias. En este sentido, Austin (1995) afirma que la comunicación es una vía de crecimiento del futuro maestro pues le posibilita intercambiar ideas y experiencias, compartir y expresar emociones, problemas, dificultades, interrelacionarse con el grupo de maestros y otros agentes de la comunidad educativa, generando así una reflexión sobre su propia acción.

Por otra parte, destacar que la escuela es el contexto donde todos los niños aprenden a ser felices; y por ello se aboga por una formación del maestro para la felicidad considerando que ésta debe comenzar en la Universidad, y continuar en los centros de formación permanente del profesorado Palomera (2013) En este sentido, Bisquerra (2011) postula que una educación destinada a promover la felicidad en el alumnado podría ser una innovación educativa revolucionaria.

A continuación, se describen una serie de buenas prácticas, las cuales deben estar integradas en la formación del docente en EE, con objeto de convertirlo en un generador de felicidad en potencia (Palomera, 2013):

1. El respeto y valor de la felicidad

La felicidad debe contemplarse como un objetivo perteneciente al proyecto de Centro, y concretarse en objetivos específicos del currículum, así como realizar evaluaciones y encuestas para conocer si lo están logrando o no.

2. Espacios para la felicidad

Aulas amplias y diáfanas para trabajar en grupo, en las que el alumnado pueda expresarse mediante paneles en las paredes con dibujos, fotografías, escritos personales, etc., para compartir con sus compañeros. Patios para el juego motor y social con los iguales.

3. Tiempos para la felicidad

Reservar los primeros cinco minutos del día para que el alumnado verbalice algo positivo que le haya sucedido ese día o el día anterior, así como terminar el día hablando de lo que hemos aprendido o logrado, y recordar algunos momentos que nos hayan gustado especialmente. También, algún alumno puede elogiar a un compañero o bien dar las gracias a otro.

4. Información expresa sobre lo que nos hace felices

Formación en felicidad, en horas de tutoría, ética- religión, filosofía, así como dedicar tiempos al desarrollo de habilidades socioemocionales y valores.

5. Calma para poder pensar

Dejando tiempo para la reflexión, la asimilación, la expresión y la relajación. Es interesante dedicar cinco minutos diarios a la relajación en grupo, especialmente al regresar del recreo porque el alumnado viene más excitado. Aprender el valor del silencio, la tranquilidad, la introspección, la reflexión, la toma de conciencia del propio bienestar, la respiración profunda, meditación, el *mindfulness*, etc.

6. Diversión

La diversión es una autovía hacia el aprendizaje en la que el humor aumenta el respeto hacia el maestro (importancia de enseñar deleitando). El valor del juego debe ser redescubierto para diseñar actividades divertidas.

7. Clima de seguridad

El profesorado debe emplear dinámicas grupales, tanto al comienzo del curso

como asiduamente con el objetivo de crear confianza grupal, de forma que el alumnado se sienta seguro con su grupo clase y maestro, y ello le lleve a aprender mejor.

8, Creatividad

Posibilitar que el alumnado desarrolle su creatividad mediante la realización de actividades abiertas.

9. Curiosidad

Mantener la curiosidad del niño por aprender, alimentar sus necesidades de saber, de explicar, de comprender y de formularse preguntas.

10. Valoración de cada persona en sus virtudes.

Diversificar métodos y actividades para que cada niño pueda enseñar sus fortalezas (académicas, morales, sociales, etc.).

11. Actividades grupales

Emplear más metodologías cooperativas que favorezcan la formación de redes sociales, la integración de niños con necesidades educativas especiales, la cooperación y la diversión, además del aprendizaje (por ejemplo, *role playing*, Phillips 6/6). Según diversas investigaciones, uno de los principales factores del bienestar son las relaciones sociales.

12. Actividades extracurriculares

Estas actividades facilitan la conciliación laboral y familiar, e incluso la participación familiar. Estas actividades brindan la oportunidad de que el alumnado reluzca sus fortalezas. También, el fomento de actividades altruistas de forma organizada posibilita el bienestar duradero y un clima social más sereno.

13. Autodeterminación

Posibilitar al alumnado en función de su edad poder tomar decisiones por sí solos y asumir sus responsabilidades.

14. Organización democrática, de consenso y flexible

Dicha organización hace que en la relación entre maestro- alumno, profesor-

profesor y profesor – directiva se apoyen iniciativas fomentando la ayuda y cooperación entre ellos.

15. Relación con las familias

Incrementar la implicación activa de las familias, con objeto de que las personas en función de sus fortalezas puedan participar en la enseñanza de las escuelas construyendo comunidades de aprendizaje.

16. Modelos positivos

Prestar atención a lo positivo en lugar de a lo negativo. Los adultos deben ser modelos de actitud positiva de optimismo.

17. Expectativas positivas

El efecto Pigmalión (Rosenthal & Jacobson, 1969), hace referencia a que si el maestro tiene expectativas sobre su alumnado y le hace saberlas, las verás cumplidas. Por ello, se recomienda emplear el efecto Pigmalión en positivo, esperando siempre lo mejor de cada alumno y transmitirlo, es decir, las personas tienden a comportarse como creen que se espera que se comporten.

18. Lenguaje positivo

Usar un lenguaje positivo que hable de oportunidades generando realidades positivas.

Estas buenas prácticas pueden ser contempladas por el maestro como estrategias facilitadoras en la implementación de programas de EE. En lo concerniente al presente estudio, se han aplicado algunas de estas prácticas (por ejemplo, lenguaje positivo, expectativas positivas, actividades grupales o diversión) aunque cabe destacar dos fundamentalmente: la número 4, que hace referencia a dedicar tiempos al desarrollo de habilidades socioemocionales (en el programa diseñado cada semana se dedican dos sesiones para trabajar la CE), y la práctica número 15, que dota importancia a la relación con las familias como vía para generalizar los aprendizajes emocionales del alumnado al contexto familiar incrementando su bienestar (el programa presentado en el marco empírico propicia la generalización de dicho aprendizaje emocional).

Por último, destacar que el maestro no es un mero técnico que implementa rutinas preestablecidas a problemas estandarizados adaptándolas, sino que es un profesional generador de sus propias estrategias de actuación, es decir que lleva a cabo sus propios planes para dar respuesta a las dificultades que surgen en su quehacer diario, aunque no siempre sea consciente de ello (Cabello, 2011a). En este sentido, se puede afirmar que la formación del maestro en EE contribuye a que tome conciencia de su forma de actuar con el grupo-clase, así como que reflexione sobre si su manera de resolver los problemas diarios es la más efectiva o no. Por todo ello, es preciso que: a) el maestro novel reciba una formación inicial en EE; b) la formación permanente en EE sea una tarea obligatoria del profesorado; y c) las Facultades de Educación contemplen la EE en sus planes de estudio, ya que únicamente el maestro bien formado puede implementar de forma eficiente programas de EE (López- Cassá , 2011b).

2.4.2 El currículo oculto del maestro

Los niños son educados por lo que haces y no por lo que dices.

Carl Jung (1875-1961).

El maestro es modelo y referente relevante para su grupo –clase en lo que se refiere al aprendizaje emocional (Bisquerra et al., 2015).

Vaello Ort (2009) afirma que la competencia emocional del maestro influye imperiosamente en el desarrollo cognitivo y emocional de su alumnado, pues lo desee o no, es un espejo donde se mira continuamente; y que transmite constantes señales emocionales que tiene efecto sobre su desarrollo social, emocional y moral. Por imitación, el niño aprende a expresar sus emociones de la misma manera que ha visto expresarlas a sus progenitores y maestros López- Cassá (2011c).

En este sentido, Romera (2017) señala que los niños aprenden por ósmosis, incidiendo en que no aprenden lo que les enseñamos, nos aprenden a nosotros (nuestros miedos, ilusiones, hábitos y valores). De ahí, la gran importancia que el maestro debe conceder a su currículum oculto (valores, actitudes y comportamientos que transmite a su alumnado, sin formar estos parte del

currículo ordinario prescriptivo). El maestro tutor, no solamente transmite conocimientos curriculares en el aula, sino también enseña valores y actitudes presentándose como referente ante su alumnado (Soler, 2004).

Es preciso educar en el día a día con coherencia, continuidad y constancia, con lo que se dice, pero además, con lo que se hace, y sobre todo, con cómo se hace (Bach & Dader, 2002). El maestro, con sus comportamientos y actitudes puede generar un ambiente de seguridad, confianza y respeto a su alumnado, contagiando su estado emocional y anímico a través de su tono de voz, gestos y contacto físico (López- Cassá, 2011c). En este sentido, Einstein (1879-1955) decía “dar ejemplo no es la principal manera de influir en los demás, es la única”.

Para López Cassá (2011b), “educar no es tan sólo transmitir conocimientos, sino desarrollar habilidades y actitudes que favorezcan el desarrollo y crecimiento de la persona” (p.19).

En conclusión, los equipos docentes deben dominar las habilidades sociales, afectivas y emocionales, ya que las aulas constituyen para el alumnado uno de los modelos más relevantes de aprendizaje socioemocional (Extremera & Fernández- Berrocal, 2004; Palomera, Fernández- Berrocal & Brackett, 2008; Poulou, 2005) (cit. Cabello, Ruiz- Aranda & Fernández- Berrocal, 2010). En lo referente a edades tempranas, implementar un programa de EE no es únicamente desarrollar un elenco de actividades, sino fomentar en los pequeños actitudes y formas de expresión correctas (López Cassá, 2005), y para ello, el maestro debe implementar programas de EE de forma sistemática, teniendo muy presente su currículo oculto, pero además, requiere de una habilidad para generar emociones positivas en su grupo-aula; y una capacidad para desarrollar vías adecuadas que posibiliten la generalización de los aprendizajes emocionales al contexto familiar.

2.4.3 El maestro: un modelo educativo en construcción continua

Creer posible algo es hacerlo cierto

Friedrich Hebbel (1813-1863).

Únicamente, potenciando el desarrollo emocional del maestro se puede transformar el contexto educativo, y generar entornos escolares más positivos y saludables (Bisquerra et al., 2015).

El maestro puede convertirse en un modelo para su alumnado, y en “diseñador” de contextos que promuevan el desarrollo emocional (Guijo, Güemes & Manzanares (2009).

La persona emocionalmente competente es aquella que tiene las cualidades, los requisitos precisos, la disposición y la creatividad para hacer algo cada vez mejor y para dar razón y justificación (Fernández- García, 2003).

A continuación, se recogen las características básicas de una persona emocionalmente inteligente (Rovira, 1998):

1. Actitud positiva.
2. Reconocer los propios sentimientos y emociones.
3. Capacidad para expresar sentimientos y emociones.
4. Capacidad para controlar sentimientos y emociones.
5. Empatía.
6. Ser capaz de tomar decisiones adecuadas.
7. Motivación, ilusión e interés.
8. Autoestima.
9. Saber dar y recibir.
10. Tener valores alternativos (que den sentido a la vida).
11. Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones.
12. Ser capaz de integrar polaridades: integrar lo cognitivo y emocional

No obstante, cabe destacar que la EE adopta un enfoque de ciclo vital, desde el nacimiento hasta la muerte (Bisquerra, 2009, López Cassá 2011b), y por ello, se considera esencial que el maestro manifieste predisposición a aprender, mejorar y entrenar sus competencias emocionales a lo largo de su carrera profesional. En este sentido, López Cassá (2011b) afirma que “El maestro se enriquece a sí mismo al educar al educando en emociones” (p. 20).

Es especialmente relevante que el maestro tome conciencia de sus dificultades, limitaciones y/o carencias en cuanto a las competencias emocionales se refiere, buscando formas o estrategias de contribuir a su adquisición y/o mejora. Sólo así, podrá incrementar su propio bienestar, tanto

en el contexto escolar, como en el contexto personal y educar emocionalmente a su alumnado.

Un adecuado desarrollo emocional del maestro puede contribuir a prevenir o atenuar los efectos negativos del *burnout* (síndrome de estar quemado en el trabajo) incrementando su bienestar laboral y personal así como posibilitarle una mayor probabilidad de experimentar compromiso (*engagement*) y mejorar su nivel de satisfacción con su trabajo en la escuela (Bisquerra, et al ,2015).

A continuación, se resumen diez aspectos relevantes destinados a promover el desarrollo emocional del maestro (Bisquerra et al, 2015):

1. Conciencia Emocional.

Se trata de preguntarse uno mismo: “¿Cómo me siento hoy?”, “¿Qué emociones siento habitualmente en el aula?”, Además, hace alusión a percibir las emociones del alumnado y el clima emocional del aula. Este aspecto es muy relevante, porque incide en la motivación del alumnado y en la dinámica de la clase.

2. Contagiar entusiasmo e interés.

Es importante cultivar las emociones positivas en el aula (amor, entusiasmo e interés, entre otras), por los grandes beneficios que aportan al alumnado. Por ejemplo, estas emociones incrementan sus recursos intelectuales, fomentan pensamientos positivos, la perseverancia o la resiliencia.

3. Entender las emociones.

Comprender la causa de las propias emociones y la de los otros. Por tanto supone averiguar la respuesta a cuestiones como: “¿por qué me siento así?”, “¿por qué te sientes así? “ Supone conocerse mejor, y saber qué situaciones pueden producir emociones positivas o negativas. Si se comprenden las emociones, se podrá dar respuesta a lo que le sucede a uno mismo o a otra persona y por qué. También, facilita prever las propias reacciones emocionales y las de los demás.

4. Escucha empática.

La empatía supone entender el punto de vista de la otra persona. Es la

capacidad para conectar con la emoción de otra persona, y comprender desde qué emoción vive una situación concreta. La escucha empática supone eliminar filtros y no juzgar al otro, escucharlo de forma activa, manifestando comprensión, interés y apoyo.

5. Regulación emocional

Gestionar adecuadamente las emociones en clase nos aporta beneficios como la mejora de las relaciones interpersonales y la mejora del clima emocional que se respira en el aula. La regulación emocional hace referencia a las cuestiones “¿qué emoción es la más adecuada en un momento determinado?” y “¿Cómo puedo gestionar y cambiar mis emociones y la de los demás? “. También, supone controlar la impulsividad, saber esperar, crear un espacio entre la emoción y la acción y demorar las gratificaciones. Un aspecto de la regulación emocional en el contexto educativo es poder gestionar las emociones de los demás, aportando estrategias para orientar al alumnado en la gestión de su tristeza, su estrés, etc.

6. Expresión apropiada de las emociones

Cuando el maestro expresa sus emociones correctamente en la dinámica de clase, posibilita la creación de un ambiente de confianza en ella, y potencia que su alumnado también lo haga.

7. Educar desde la compasión, la confianza y la esperanza.

Educar desde la compasión supone comprender al alumnado, preocuparse por sus dificultades e intentar ayudarles para que prosperen. Confiar en el alumnado y valorar más sus potencialidades, cualidades positivas y fortalezas tiene un impacto en sus resultados académicos. También, la confianza del maestro como profesional docente es fundamental. Educar con esperanza es brindar la oportunidad de cambiar, de buscar una solución o alguna posibilidad de mejora y vivir con expectativas realistas y esperanzadoras. Cabe señalar que educar con esperanza se asocia al denominado efecto Pigmalión anteriormente mencionado. En este sentido, Goethe (1749-1832) dijo “trata a las personas por lo que son capaces de hacer, y las ayudarás a convertirse en lo que son capaces de hacer”.

8. Autoestima

Es indispensable que el maestro posea recursos para cubrir el desgaste físico, mental y emocional que genera su profesión. El centro de la autoestima está en uno mismo, y el maestro tiene responsabilidad sobre ésta. Tener una autoestima elevada posibilita establecer relaciones más positivas y menos destructivas, afrontar mejor las adversidades y vivir más felices.

9. Tolerancia a la frustración

La frustración sucede cuando se intenta conseguir una meta, y un obstáculo lo impide. Es esencial aprender a tolerarla. La tolerancia a la frustración hace referencia a la capacidad de aguante ante una situación frustrante y permite, a pesar de la adversidad, seguir con la acción. La tolerancia a la frustración supone aprender a valorar los problemas y vencerlos, aceptar los errores y aprender de ellos, con objeto de mejorar. Incrementarla supone crecer y ser más resiliente.

10. Gozar de bienestar

La felicidad es la valoración positiva global y subjetiva que hace la persona sobre la satisfacción de su vida. Supone gozar conscientemente y procurar transmitirlo a las personas con las que interactúa (Bisquerra, 2009). La base de la felicidad o bienestar subjetivo se encuentra en las emociones positivas. La felicidad no depende tanto de acontecimientos externos, sino de cómo los interpretamos a nivel personal. Como dijo John Locke (1632-1704), “los hombres olvidan siempre que la felicidad humana es una disposición de la mente, y no una condición de las circunstancias”.

Para López-Cassá (2011b), “la mayor felicidad de cualquier persona es ser capaz de querer, ser querido y tener capacidad de recibir y expresar el afecto que despierta y siente” (p. 32).

Es preciso señalar que la CE ocupa el primer lugar de los aspectos fundamentales para promover el desarrollo emocional del maestro, dotando a éste de una gran relevancia. Además, la CE constituye un contenido esencial en la formación en EE del profesorado (Bisquerra, 2009).

2.5 Programas de Educación Emocional (EE) destinados a edades tempranas

Según López-Cassá (2005), desde la etapa de Educación Infantil, la EE adopta un enfoque de ciclo vital que debe llevarse a cabo a través de programas secuenciados. Ella propugna una intervención por programas porque ésta difiere mucho de una intervención espontánea. La intervención debe contar como mínimo con objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación.

“Un programa de EE siguiendo el modelo competencial del GROP supone una intervención sistemática, una contextualización del programa en función de las necesidades detectadas, un desarrollo de contenidos para conseguir unos objetivos de trabajo, una aplicación de metodologías y recursos próximos a los niños y niñas y un docente como guía y modelo del alumnado” (López-Cassá, (2016: 568).

Solamente, se puede hablar de programa de EE cuando la acción formativa reúne las siguientes condiciones (López-Cassá 2005, 2011a, 2011b, 2011c, 2016):

- Dedicación mínima de tiempo.
- Contener un mínimo de siete actividades a lo largo del curso escolar.
- Las actividades deben implementarse en un mínimo de siete sesiones, coordinadas entre sí y al ser posible desarrolladas de forma consecutiva.
- Debe ser coordinado a lo largo de los sucesivos cursos.
- Las actividades del programa pueden implementarse a través, rincones, centros de interés o talleres, en gran grupo o en pequeño grupo.
- La puesta en práctica de los programas exige una formación previa del maestro.
- Es preciso tener en cuenta la contextualización del Centro educativo donde vaya a intervenir.
- Debe contemplar la participación de las familias en su puesta en práctica.
- El maestro debe participar en las actividades siendo un referente de los aprendizajes emocionales para su alumnado.

La aplicación sistemática de la EE tiene un gran impacto para el desarrollo y educación integral del niño, y por ello, cuanto antes se inicien este tipo de programas serán más efectivos (López-Cassá, 2016). La existencia de

programas de EE dirigidos a la Educación Infantil muestra la necesidad de un tipo de intervención más sistemática, intencional, colegiada y progresiva sobre el desarrollo emocional del alumnado (De Andrés, 2005). Esta autora considera que, para la intervención por programas, el maestro requiere de unos recursos personales (información y formación) y materiales (materiales curriculares e instrumentos). Además, incide en la necesidad de establecer la temporalización del programa y de las actividades del mismo, así como del número de horas (sesiones), la franja horaria más pertinente y la época del curso más apropiada.

Actualmente, se observa un incremento notable de programas y propuestas de EE (materiales curriculares), tanto comprensivos (generales) como más específicos destinados a estas edades.

Zabalza (1997) piensa que el profesorado debe contar con materiales curriculares diversos: guías didácticas, guías de actividades, ejemplos de programaciones, libros de consulta, manuales etc., que empleados de forma abierta y flexible, posibiliten las adaptaciones necesarias a cada situación educativa concreta. Destacar que en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), donde se lleva a cabo la presente investigación, la normativa establece lo siguiente: “Se seleccionarán libros de texto y materiales curriculares que presenten modelos de personas y comportamientos no estereotipados o sexistas, que mantengan entre sí relaciones equilibradas, respetuosas e igualitarias, así como que fomenten la convivencia entre niños de diferentes culturas” (BORM, Orden del 22 de Septiembre de 2008. Libros de texto y materiales curriculares).

A continuación, se describen brevemente algunos materiales curriculares (programas o propuestas de intervención), diseñados en España, que podrían ser útiles para trabajar todas o algunas de las dimensiones de la EE en edades tempranas. Estos programas podrían ampliarse, o bien enriquecer otros, principalmente en lo que a las actividades o dinámicas de juego se refiere.

El maestro puede emplear los materiales mencionados en el Segundo Ciclo de Educación Infantil desde distintas estrategias de intervención, aunque principalmente sirven para la acción tutorial e incluso, estos materiales se pueden usar para impartir la asignatura o materia alternativa a la Religión y Moral Católica (Atención Educativa), ya que inciden en valores cívicos y

sociales. La gran mayoría de ellos orientan y ofrecen al profesorado una serie de actividades, materiales y/o dinámicas para llevar a la práctica los aprendizajes emocionales, incluyendo materiales como fichas de trabajo, fotografías, emoticonos, cuentos o CDs, correspondientes a las capacidades, contenidos, módulos, habilidades o competencias emocionales que se van a trabajar.

El maestro siempre debe adaptar el material a las características, necesidades e intereses de su grupo-clase, en consonancia con los objetivos y contenidos emocionales que pretenda trabajar. No obstante, es importante señalar que muchos de ellos no poseen un marco teórico claro, ni emplean instrumentos para evaluar las dimensiones emocionales del alumnado (antes, durante y después del programa).

Como ya se ha mencionado, los programas de EE tienen que basarse en un marco teórico sólido, especificando cual va a ser el modelo de Inteligencia Emocional o de competencias socioemocionales que se adopta (Pérez-González & Pena (2011) .Sin embargo, no hay constancia de que todos los programas hayan sido evaluados, ni figura en dichos materiales curriculares la evaluación de la propia práctica docente como motor de cambio y mejora de la acción educativa.

Además, es preciso señalar que el maestro, en función del modelo de Inteligencia emocional o de competencias socioemocionales, utiliza o diseña unos instrumentos de evaluación *ad hoc* correspondientes al marco teórico del programa aplicado.

Según Pérez- González et al. (2011), muchos programas de EE producen mejoras significativas en el desarrollo emocional de quienes lo han seguido, aunque muchas veces la intervención educativa no desarrolla por igual todas las dimensiones de la competencia emocional. Este hecho es un indicador para continuar avanzando en la investigación sobre el diseño, la implementación y la evaluación de programas de EE, tanto los que comprenden todas las dimensiones como los que abarcan una o varias dimensiones emocionales. Ejemplo de ello son algunos de los programas del CASEL (2013).

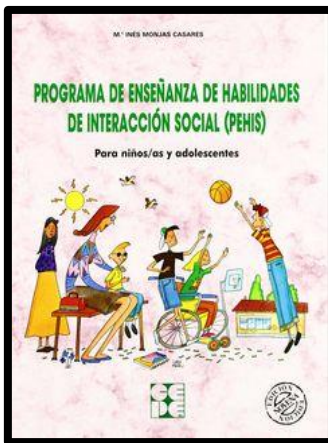
Para Guijo y Calderón (2010), los programas para promover el desarrollo de la competencia socioemocional son eficaces cuando el maestro “cree” lo que hace, y cuando para él es realmente importante que su alumnado sea una persona competente en el ámbito socio afectivo.

En la Tabla 2.6, se describen brevemente algunos de los programas y propuestas educativas que pueden ser implementados en la etapa de Educación Infantil.

Tabla. 2.6

Materiales curriculares destinados a edades tempranas que contribuyen a la formación de capacidades emocionales y sociales.

1. Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS).

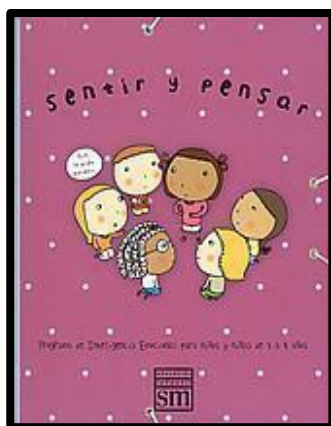


Autora: Monjas, M.I. (1999)

Objetivo: promover la competencia social, través del desarrollo y fomento de las relaciones interpersonales positivas con iguales y adultos de su entorno social.

Contenidos: 30 habilidades sociales agrupadas en torno a las siguientes áreas: interacción social, hacer amigos, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos y opiniones, solución de problemas interpersonales, habilidades para relacionarse con los adultos.

2. Sentir y pensar. Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años.

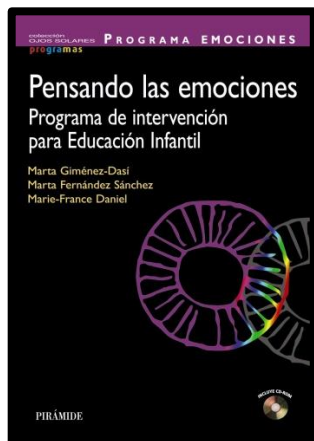


Autora: Ybarrola, B. (2005).

Objetivo: ayudar al alumnado de 3-5 años a ser personas emocionalmente sanas, a tener una actitud positiva ante la vida, a conectar con las emociones de los demás, a saber expresar y regular sus emociones, a adquirir autonomía y capacidad para tomar decisiones y a superar dificultades y conflictos que inevitablemente surgen en la vida.

Contenidos: distribuidos en 9 módulos: autoconocimiento, autonomía, autoestima, comunicación, habilidades sociales, escucha, solución de conflictos, pensamiento positivo y asertividad.

3. Pensando las emociones. Programa de intervención para educación infantil.



Autores: Giménez Dasí, M., Fernández- Sánchez, M. & Marie- France, D. (2013).

Objetivo: este material pretende trabajar algunas dimensiones de la EE. Dos aspectos son relevantes : a) la inclusión de un programa dirigido a edades muy tempranas (dos y tres años); y b) la introducción de la filosofía, como forma principal de construcción de conocimiento en el aula, para los niños de cuatro y cinco años

Contenidos: conocimiento emocional, regulación emocional, competencias sociales y empatía.

4. Emocionario. Di lo que sientes.

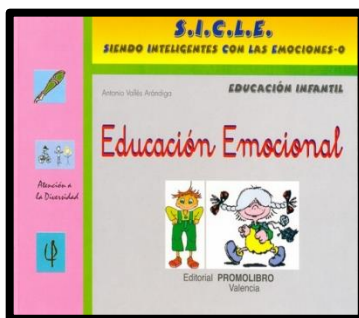


Autores: Núñez, C. & Romero, R. (2013).

Objetivo: esta obra es un diccionario de emociones que se presenta en forma de itinerario. Con este material, los niños aprenden a reconocer las emociones y a regularlas. Ofrece consejos de uso en función de la edad de los niños, fichas para Educación Primaria y una guía de explotación lectora de apoyo a los progenitores, profesorado y maestros..

Contenidos: conciencia emocional, regulación emocional.

5. S.I.C.L.E Siendo Inteligentes Con Las Emociones



Autor: Vallés, A. (2000b).

Objetivo: enseñar habilidades emocionales que posibiliten al alumnado enfrentarse a las dificultades de la vida diaria que tienen lugar en el ámbito escolar.

Contenidos: “¿quién eres?” “¿Cómo eres?” “Aprender cosas, sin enfadarse,” “solucionar los conflictos”, “¿por qué estas triste, alegre, enfadado....?” “decirte cosas bonitas”, “respetar a los demás, sin molestarles”, “estar contento/a, pensar y hablarte”.

6. Educación emocional. Programa para 3-6 años`.

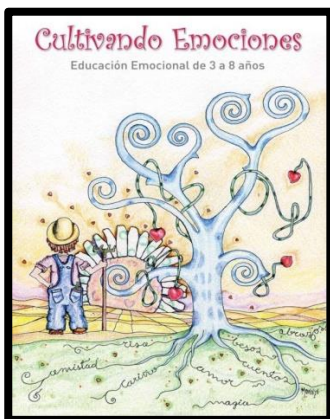


Autora: López- Cassá, E. (2011a).

Objetivo: favorecer el desarrollo integral del alumnado a través de la EE. El programa ofrece una serie de actividades para llevar a la práctica con el alumnado del Segundo ciclo de Educación Infantil. La autora de este programa es miembro del GROP.

Contenidos: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales, habilidades de vida.

7. Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años.
Programa de educación emocional y prevención de la violencia en Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria (Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació).



Autores: Caruana , A. & Tercero M.P. (2011).

Objetivo: esta obra pretende ser un instrumento dinamizador de la acción tutorial. La finalidad de este programa es favorecer el desarrollo adecuado de la personalidad del alumnado y de su conocimiento social, así como prevenir problemas y disfunciones en este desarrollo, con objeto de evitar conductas violentas o desadaptadas.

Contenidos: son distribuidos en 6 bloques temáticos: autoconocimiento emocional, autoestima, autocontrol emocional, empatía, habilidades sociales y de comunicación y resolución de conflictos.

8. Inteligencia Emocional Educación Infantil Segundo Ciclo
(Diputación foral de Guipúzkoa).



Autoras: Agirrezabala, R. & Etxeberria, A. (2008).

Objetivo: se ha diseñado una serie de materiales para trabajar competencias emocionales en todas las etapas educativas desde la Acción tutorial. Su objetivo es lograr que el alumnado al acabar su proceso de formación académica, haya adquirido competencias emocionales que le permitan aumentar su nivel de bienestar personal, convertirse en personas responsables, comprometidas y cooperadoras.

Contenidos: (de 3-4 años y 5 años) conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales, habilidades de vida.

9. Educación emocional. Programa y guía de desarrollo.
Observatorio para la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

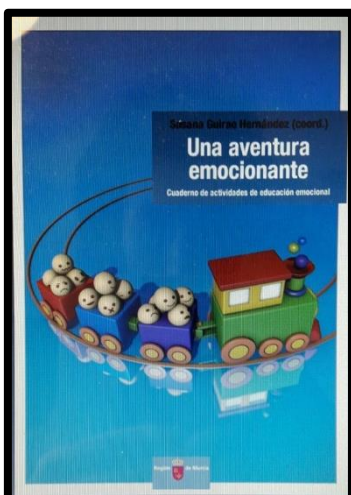


Autora: Hurtado; M.D. (2015).

Objetivo: sus objetivos son: a) favorecer el desarrollo adecuado de la personalidad y de las relaciones sociales para conseguir el bienestar personal y social del niño; y b) prevenir la aparición de problemas que pueden desembocar en conductas desadaptadas o violentas. Ofrece una batería de actividades para cada módulo y un proyecto de trabajo denominado “El bosque Emoción Hado” de Mar López Sánchez. Este material curricular se presenta como un programa abierto para que el profesorado lo adapte al nivel del alumnado.

Contenidos: 6 módulos: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, empatía, habilidades sociales y de comunicación, solución de problemas y conflictos.

10. Una aventura emocionante: cuaderno de actividades de educación emocional.

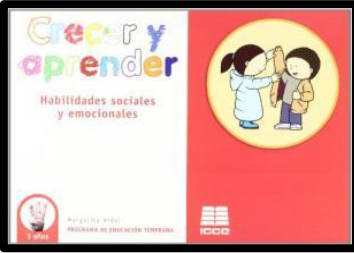
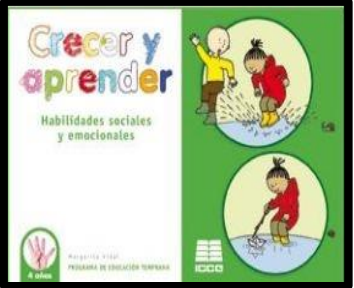
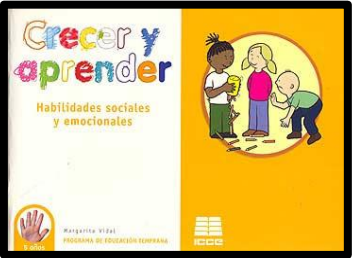


Autora: Guirao, S. (2016).


Objetivo: este cuaderno de actividades está diseñado para trabajar específicamente la regulación de las emociones a través de dos personajes de un país denominado “Tranquilandia”. Se ofrece un programa abierto para ser complementado por cada maestro con el trabajo de las emociones a través de los cuentos, la música, dinámicas y prácticas de *Mindfulness* integradas en las rutinas de aula, así como ejercicios vivenciales desarrollados en el área de Educación Física. Este material curricular está destinado al alumnado de Educación Primaria aunque es adaptable a la Educación Infantil.

Contenidos: regulación emocional.

11. Crecer y aprender. habilidades sociales y emociones.

	<p>Autor: Vidal, D. (2004).</p>
	<p>Objetivo: este programa de educación temprana recoge tres bloques de contenidos: capacidad cognitiva, estrategias de aprendizaje y habilidades sociales y emocionales.</p>
	<p>- El cuaderno de Habilidades sociales y emocionales está destinado al alumnado de 3 años (rojo) y presenta una serie de actividades para que el alumnado aprenda a comportarse adecuadamente en el centro escolar.</p>
	<p>-El cuaderno de Habilidades sociales y emocionales está destinado al alumnado de 4 años (verde) y se focaliza en la expresión de emociones, percepción de sentimientos, habilidades de compartir y ayudar, pensar en las consecuencias y conductas altruistas.</p>
	<p>-El cuaderno de Habilidades sociales y emocionales está destinado al alumnado de 5 años (amarillo) y está dedicado a activar las habilidades relacionadas con el desarrollo moral, y especialmente la llamada conducta moral altruista. Esta conducta se basa principalmente en la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro.</p>
	<p>Contenidos: habilidades sociales, conciencia emocional, empatía.</p>

12. Relacionarnos bien. Programas de competencia social para niños y niñas de 4-12 años.

	<p>Autores: Segura, M. & Arcas, M. (2004).</p>
	<p>Objetivo: ofrecer actividades y juegos al profesorado para ayudar al alumnado a regularse interiormente y prever las consecuencias de sus acciones animándoles a ponerse en el lugar del otro.</p>
	<p>Contenidos: regulación emocional, empatía.</p>

13. Aprende con Zapo: propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales.



Autores: Lozano, J. & Alcaraz, S. (2009).

Objetivo: es un material compuesto por dos libros y un CD interactivo en los que Zapo (el payaso protagonista), nos ofrece multitud de recursos y actividades para trabajar: a) emociones básicas (reconocimiento y atribución causal); b) emociones cognitivas (reconocimiento y atribución causal); y c) enseñanza de creencias. Incluye fichas de trabajo e imágenes en formato dibujo y en fotografía. Cuenta con un CD (*software* educativo) para trabajar estos contenidos socioemocionales. En los libros, queda claramente explicada la relación entre los capítulos escritos y las actividades informáticas, logrando así una buena complementariedad metodológica entre ambos recursos. Está destinado al alumnado de Educación Infantil y también es útil para los niños afectados con espectro autista.

Contenidos: conciencia emocional, empatía.

14. Valorandia 1/2/3 (3, 4 y 5 años).

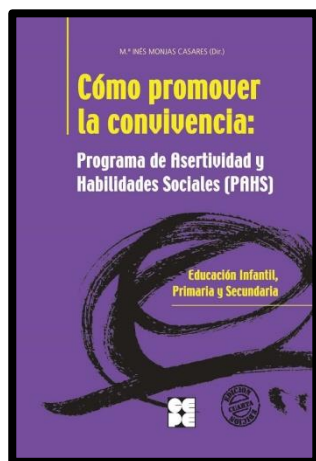


Autoras: Díez, E. & González, R (2003).

Objetivo general: este proyecto tiene como objetivo enseñar al niño a vivir en armonía con los demás y nos descubre que así somos más felices a través de las historias de un personaje central; *Pepo Valores* que vive en una ciudad llamada *Valorandia*. Existe un cuaderno de actividades para cada nivel 1 (3 años), 2 (4 años), y 3 (5 años). También hay cuadernos destinados a la Educación Primaria.

Contenidos: valores: tolerancia, orden, trabajo bien hecho, obediencia, solidaridad, convivencia, ecología o respeto, entre otros. Trata de forma genérica algunos aspectos de la conciencia emocional, autocontrol y habilidades sociales (normas de cortesía).

15. Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS).



Autores: Monjas, M.I. (2011)

Objetivo: se propone enseñar actitudes, valores, cogniciones, emociones y comportamientos que ayuden a convivir al alumnado a través de diez habilidades sociales referidas a emociones, comunicación, asertividad, interacciones sociales positivas e interacciones difíciles. Este programa facilita información, recursos prácticos e incluye distintas fichas de lápiz y papel para el trabajo complementario del alumnado. Está destinado al profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, y en otros contextos.

Contenidos: asertividad y habilidades sociales.

16. Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales.



Autores: Arón, A. M. & Milicic, N. (2014).

Objetivo: trabajar las habilidades sociales en edades tempranas. Este programa promueve el desarrollo social y afectivo de los niños, y las actividades descritas en el mismo son una herramienta valiosa para el maestro y para las familias.

Contenidos: habilidades sociales.

Fuente: elaboración propia.

En base a esta revisión de materiales curriculares, se aprecia que la mayoría (10) trabajan de forma específica determinadas capacidades/ competencias o dimensiones emocionales y seis materiales curriculares son más comprensivos o globales: 1) “S.I.C.L.E” de Vallés (2000b); 2) “Sentir y pensar” de Ybarrola (2005); 3) “Educación emocional” de López- Cassá, 2011a; 4) “Cultivando emociones” de Caruana y Tercero (2011); 5) “Inteligencia emocional educación infantil” de Agirrezabala, y Etxeberria, (2008); y 6) “Programa y guía de desarrollo” de Hurtado (2015). Por tanto, se puede concluir que en la actualidad, están proliferando cada vez más materiales curriculares para trabajar la EE de forma más concreta o específica en la infancia temprana.

2.6 La Evaluación emocional

2.6.1 La evaluación de la Educación Emocional en el modelo de competencia pentagonal del GROPE

Álvarez- González (2011) sostiene que los maestros aplican asiduamente el mismo programa de EE curso tras curso convencidos de su eficacia, pero sus valoraciones son meras intuiciones, ya que no van acompañadas de un juicio riguroso del desempeño de su labor. Por lo tanto, es esencial analizar la eficacia de los programas de EE, elaborando buenos diseños de investigación, y utilizando los instrumentos adecuados para la recogida de información, así como para valorar sistemáticamente el diseño, el desarrollo y los resultados de tales programas (Pérez González et al., 2011).

Sin embargo, evaluar las emociones es probablemente una de las situaciones más conflictivas (Bisquerra, 2008). Por ello, la investigación evaluativa en EE es prácticamente inexistente en España, y son poco frecuentes las iniciativas de innovación e investigación en este campo que siguen una fundamentación teórica coherente y que cuentan con un plan riguroso de evaluación (Pérez- González et al., 2011), aunque cabe destacar algunas iniciativas como el programa FOSOE, el Proyecto INTEMO, el programa de Educación Responsable o el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (Pérez- González & Pena, 2011).

Según Álvarez González (2011), la medición de la EE debe basarse en el marco teórico de referencia. Sin embargo, los pocos instrumentos para evaluar las competencias emocionales han sido criticados precisamente por la falta de un marco teórico claro, y de fundamentación empírica firme (Pérez- González, Petrides y Furnham, (2005, 2007)

Desde el modelo de competencias socioemocionales del GROPE (Bisquerra & Pérez- Escoda, 2007), se han diseñado cuatro instrumentos (cuestionarios), adaptados al contexto español, para evaluar la competencia emocional y destinados a personas de distinta edad. Estos cuestionarios pueden servir para evaluar los efectos de los programas de EE basados en este modelo

(Pérez- Escoda 2016), aunque como se aprecia en la Tabla 2.7, ninguno de estos cuestionarios está destinado a edades tempranas (3-6 años).

Tabla 2.7

Cuestionarios para evaluar la competencia emocional desde el modelo pentagonal del GROP y las edades a las que van destinados

1. El cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (versión extensa) CDE-A. (mayores de 18 años) 48 ítems.
 2. El cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (versión reducida) CDE-R (mayores de 18 años) 27 ítems.
 3. El Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria CDE-SEC (12-18 años). (El anterior cuestionario es resultado de la Evolución y mejora de CEE (Cuestionario de Educación Emocional publicado en Álvarez (coord.2011). 35 ítems.
 4. El Cuestionario de Desarrollo Emocional para niños CDE-9-13 (niños de 9-13 años) 38 ítems.
-

Fuente: elaboración propia a partir de Pérez-Escoda (2016)

Es preciso aclarar que en el CEE no aparecen todas las dimensiones que contempla el concepto de EE, principalmente por motivos de extensión y cantidad considerando que el cuestionario no debería tener más de 70 ítems. (Álvarez-González, 2011) y por ello el CCE fue mejorado en su versión definitiva: Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria (CDE.SEC) y reducido a 35 ítems.

Los cuestionarios del GROP señalados abarcan la evaluación desde los nueve años en adelante midiendo la competencia emocional total y sus cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Pérez Escoda, 2016).

A continuación, se detallan los seis pasos que el GROP ha seguido para diseñar dichos cuestionarios Pérez Escoda (2016: 697-698):

1. Revisión de los instrumentos disponibles, para la evaluación de la inteligencia emocional y competencias emocionales.
2. Elaboración de un banco de ítems, a partir del modelo de competencia pentagonal del GROP.

3. Selección de los ítems que conforman la primera versión del instrumento y delimitación del tipo de escala de respuesta.
4. Elaboración de la segunda versión, atendiendo a las orientaciones de los expertos y ajuste de respuesta a una escala de Likert de once puntos donde 0= totalmente en desacuerdo, y 10= totalmente de acuerdo.
5. Aplicaciones piloto: se procedió a efectuar diversas aplicaciones piloto con muestras variadas, con el propósito de obtener la máxima información, analizar las propiedades técnicas del instrumento y su adaptación a los destinatarios. Los resultados de estas aplicaciones permitieron modificar la redacción de algunos elementos y delimitar la composición definitiva de la escala.
6. En estudios posteriores, se han estudiado las propiedades psicométricas del instrumento, su validez concurrente (correlacionado con otras pruebas que miden constructos similares o aspectos relacionados con las dimensiones evaluadas), y realizado un análisis factorial.

En base a dicho proceso, y partiendo del modelo de competencia pentagonal del GROPE, se han diseñado en esta investigación instrumentos *ad hoc* destinados al alumnado, sus familias y el profesorado, teniendo lugar la aplicación piloto de los dichos instrumentos en el Primer Ciclo de la I-A (Estudio Piloto), lo que se detalla en el marco empírico.

2.6.2 La evaluación de la Educación Emocional en edades tempranas

La evaluación emocional en niños pequeños es deficiente, siendo las pruebas estandarizadas escasas y no buscando el acceso directo al niño, teniéndose que recoger información a partir de las familias y maestros (Arias & Giménez-Dasí, 2009). En definitiva, existe un gran vacío en el contexto español en lo que a instrumentos de evaluación destinados a la infancia se refiere.

A continuación, en la Tabla 2.8, se muestran algunos instrumentos, la mayoría de ellos del CASEL, para evaluar distintas dimensiones de la EE en edades tempranas (3-6 años). No obstante, es preciso destacar que el Aprendizaje Social y Emocional (ASE), promovido por el CASEL, es un término que abarca

multitud de aspectos sociales, emocionales y morales (Pérez- González ,2012), y no constituye un constructo científico unívoco para el que exista una única teoría específica que lo apoye, o para el cual existan instrumentos de evaluación que aborden su medida científica (Bisquerra et al., 2015)

Tabla 2.8

Instrumentos para evaluar las dimensiones de la Educación Emocional (EE) en edades tempranas.

Instrumento/ autor	Dimensión/ temática
ECS-1 Escala de Conductas Sociales	Conductas sociales.
EVHACOSPI	Habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales.
Minnesota Preschool Affect Check list (MPAC)	Interacción con compañeros.
Preschool socioaffective Profile (PSP)	Interacción social con familia y compañeros.
Challenging Situations Task (CTS)	Toma de decisiones responsable.
Preschool Self- Regulation Assessment (PSRA)	Regulación emocional.
Self- Description Questionnaire for Preschoolers (SDQP)	Conciencia emocional
Southampton Test of Empathy for Preschoolers (STEP)	Conciencia emocional y habilidades sociales .
Batelle Developmental Inventory (BDI) 2 nd Edition	Conciencia y regulación emocional y habilidades sociales.
Berkeley Puppet Interview (BPI)	Regulación emocional.
Coping with Emotional Situations	Regulación emocional.
Emotion Regulation Checklist	Regulacion emocional.

Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez González (2011), Del Barrio (2005), y Dehham, Ji & Hamre (2010).

Respecto a los instrumentos de evaluación del CASEL, cabe destacar que aunque uno de los criterios de excelencia de los programas de dicha institución

sea cubrir adecuadamente todo el contenido de la EE (criterio denominado “La instrucción socioemocional sobresaliente”) actualmente, sólo veinte de los ochenta mejores programas del CASEL cumplen dicho criterio (Pérez-González, & Pena, 2011).

En España, Pérez González et al. (2007) señalan que una de las futuras líneas de investigación, es la creación y validación de instrumentos de evaluación en la infancia, pues la mayoría de éstos están destinados a la población adulta. También, para Pérez-Escoda (2016), queda pendiente la elaboración de instrumentos de evaluación de competencias emocionales en niños de edades tempranas, y su correspondiente traducción al inglés. De hecho, es claramente una limitación de las evidencias a favor de la eficacia de programas de EE (Bisquerra et al., 2015).

2.6.3 La evaluación de la Educación Emocional en edades tempranas desde el modelo competencial del GROU

La evaluación constituye una actividad relevante a lo largo de toda la intervención, y su objetivo es mejorar la práctica educativa, reajustar el programa a las necesidades, valorar el grado de desarrollo y aprendizaje del alumnado, y mejorar la práctica del maestro (López- Cassá, 2016).

Desde el modelo de competencia emocional del GROU, se describen una serie de aspectos relevantes sobre la evaluación de la EE en el alumnado de edades tempranas (López- Cassá, 2005, 2011 a, 2011b, 2016):

1. Se evalúa para mejorar. La evaluación es una actividad valorativa sirviendo para determinar en qué medida se han conseguido los objetivos propuestos, aunque sea a nivel subjetivo.
2. Es importante evaluar la adecuación de cada una de las actividades implementadas, para modificarlas e ir perfeccionando el programa.
3. La evaluación debe realizarse desde la percepción que el maestro tenga sobre cómo ha mejorado el clima de su aula en cuanto a: interacciones, satisfacción del alumnado con el desarrollo de las actividades; y su propia percepción subjetiva sobre la utilidad de las mismas.

4. La evaluación debe ser continua e integrada en el proceso de educación, constituyendo un instrumento de acción pedagógica.
5. Las técnicas e instrumentos de evaluación más adecuados para evaluar el proceso de la aplicación de los programas de EE son: la observación directa y sistemática empleando escalas de observación, el diario de clase o registros anecdóticos que posibilitan recoger una estimación general de cada alumno respecto a los objetivos logrados en cada una de las actividades, conductas de los niños, así como situaciones de especial trascendencia: conflictos, incidentes, reflexiones etc...
6. Las producciones verbales y no verbales de los niños también facilitan información sobre su nivel de adquisición y aprendizaje emocional.
7. Es esencial recoger apreciaciones de las familias y profesorado, a través cuestionarios *ad hoc* y/ o entrevistas.

La evaluación puede ir destinada a: 1) mejorar el programa de EE; 2) mejorar las competencias emocionales del alumnado; y 3) mejorar la práctica educativa del maestro. A continuación, se resumen estos tres ámbitos de evaluación (López- Cassá, 2016, 2011b):

1. Evaluación del programa de EE

Se basa en la evaluación de objetivos, contenidos, actividades, metodología, temporalización, recursos y del proceso de evaluación del programa implementado. Después de cada actividad, se evalúan los aspectos anteriores, ajustando el programa a las necesidades del contexto y a la diversidad del alumnado.

-Para poder evaluar el programa, es esencial recoger información del alumnado, sus familias y el profesorado mediante la realización de entrevistas o a través de cuestionarios *ad hoc*.

2. Evaluación de las competencias emocionales del alumnado.

Existen diferentes formas para evaluar sus competencias:

- a) a través de las mismas actividades que constituyen indicadores de evaluación (inicial, de proceso y de producto);

b) con elaboración de plantillas de observación, en las que se recopila información sobre las conductas manifestadas en relación a los objetivos propuestos;

c) mediante la autoevaluación del alumnado preguntándose ellos mismos “¿qué he aprendido hoy?” y “¿Qué podría mejorar?”; con la posterior revisión de este registro con el maestro.

3. Evaluación de las competencias emocionales del profesorado.

El maestro debe tomar conciencia de su propia práctica educativa, y de su posible mejora en el ámbito de las competencias emocionales.

Existen dos formas de autoevaluarse:

a) grabar las sesiones en vídeo, para después analizar los logros atendiendo a unos indicadores de evaluación establecidos por el propio maestro;

b) la observación entre iguales: un compañero maestro observa al otro, y así respectivamente.

Es importante saber qué grado de satisfacción ha habido en la implementación y puesta en práctica del programa por parte del profesorado, así como la continuidad del mismo en el Centro educativo. Para recoger información, se pueden emplear cuestionarios *ad hoc*, o bien realizar entrevistas. De toda la información recogida, se valoran los aspectos positivos y los aspectos a mejorar, con objeto de contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Aunque Álvarez- González (2011) facilita una serie de instrumentos para medir dimensiones concretas de la EE como: estrés, autocontrol, estabilidad emocional, IE, desarrollo personal, bienestar subjetivo, asertividad, entre otras, es preciso tener en cuenta que en los programas destinados a edades tempranas dichos instrumentos no pueden ser aplicados al alumnado por su corta edad pues la mayoría de ellos son autoinformes (cuestionarios y escalas) Únicamente, pueden ser administrados al profesorado o a las familias del alumnado siempre y cuando se correspondan con la fundamentación teórica de la que parten. Por ejemplo, no sería lógico aplicar el MSCEIT (Mayer et al, 2003) al profesorado o a las familias del alumnado del Segundo Ciclo de

Educación Infantil si el programa de EE se enmarca en el modelo competencial del GROPE, ya que el MSCEIT es un instrumento propio del modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997).

2.6.4 La evaluación de la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas

Evaluar la competencia emocional del niño de edades tempranas, y en concreto la CE, es una tarea compleja fundamentalmente por dos motivos: a) porque no ha desarrollado todavía una completa conducta verbal; y b) porque no posee una adecuada destreza motora (Del Barrio, 2005). Por este motivo, al alumnado del Segundo Ciclo de Educación Infantil (3-6 años), no se les puede aplicar cuestionarios para evaluar su competencia emocional como ocurre en la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria, ya que no tiene adquirida una madurez lectora. Por ello, es preciso aplicar los cuestionarios a los progenitores y maestros del alumnado de edades tempranas con objeto de obtener mayor información, aunque la principal fuente de información es el niño.

A continuación, se enumeran una serie de estrategias de observación que pueden ser útiles para evaluar emocionalmente al niño de edades tempranas (Del Barrio, 2005):

1. Anotar los cambios corporales y faciales producidos por diferentes elicitadores (desencadenantes de la emoción), atendiendo exclusivamente al componente motor de la emoción.
2. Contemplar los cambios faciales en el niño que sean paralelos a los cambios producidos en el rostro de su madre.
3. Hacer que el niño identifique, indique y nombre diferentes emociones representadas en fotografías faciales.
4. Solicitar al niño identificar emociones a partir de historias narradas cuyos personajes experimentan distintos estados emocionales.
5. Solicitar al niño que reproduzca en su rostro una emoción concreta que se le formula verbalmente, o que entra dentro de la narración de una situación determinada que se le cuenta.



6. Demandar al niño que cuente historias con distintos contenidos emocionales.
7. Invitar al niño a dibujar rostros con distintas emociones nombradas.
8. Contemplar la conducta de juego del niño atendiendo a su expresión, entendimiento y regulación de la emoción.
9. Pedir contestación verbal a las preguntas de cuestionarios.
10. Anotar cambios fisiológicos producidos paralelamente a la expresión de una emoción elicitada.

Del Barrio (2005) recoge una serie de tareas de ejecución que son empleadas en la investigación. Dichas tareas no son realmente pruebas pero incluyen unas valoraciones muy precisas, y por ello, se piensa que pueden ser útiles para la evaluación de algunas dimensiones de la CE del alumnado de edades tempranas, así como para orientar la construcción de instrumentos *ad hoc*.

A continuación, se describen algunas de estas tareas de ejecución (Del Barrio, 2005).

Tarea: elección de fotografías ante la denominación de emociones
Dimensión de la CE a evaluar: Reconocimiento/ Identificación.

1. Bullock y Russell (1984)

Descripción de la ejecución de la tarea:

Se le enseña al alumno 10 fotografías que representan distintas emociones y junto a ellas, la de una cara neutral.

El alumno tiene que elegir una fotografía de tres cuando el maestro le pregunte “¿Qué persona está triste?”.

Esta pregunta se repite con ocho nominaciones más de emociones básicas.

2. Affective Labeling Task Tarea de etiquetación afectiva (ALT; Denham, 1986)

Descripción de la ejecución de la tarea:

Se le enseña al alumno cuatro dibujos de caras que representan “felicidad” “tristeza”, “ira”, y “miedo” y se le formulan preguntas como: “¿quién está triste?”, o bien señalando uno de los dibujos, se le dice “¿qué siente esta persona?”.

Las mismas preguntas y los mismos dibujos pueden usarse también, presentando las emociones de distintas formas. Por ejemplo, contando el maestro historias, haciendo que el niño juegue con muñecos de tal forma que cuente una historia, o bien con la representación delante del niño del contenido de unas viñetas con historia, y en ese caso, es el maestro quien maneja unas muñecas y les presta expresión facial y vocal.

Tarea: reconocimiento de emociones en personajes de historias narradas
Dimensión de la CE a evaluar: Reconocimiento y verbalización de emociones en los demás

1. Story Test “Prueba de historias” (ST, Dashiell, 1927)

Descripción de la ejecución de la tarea:

Consiste en la presentación de unas cartulinas con dibujos de caras con las emociones de alegría, de tristeza, de ira, de sorpresa, de disgusto, de miedo. Al alumno solamente se le muestran simultáneamente dos o tres. Entonces se le cuenta una historia. La tarea consiste en pedirle que escoja el dibujo en que se expresa la emoción que debe experimentar el personaje del cuento. Las historias son simples y muy breves (“llegan los amigos y se siente feliz”, “la madre se muere y se siente triste”, “se pelea con alguien y está furioso”, “mira una cosa nueva e inesperada” “está oliendo una cosa que huele mal”, “está solo en casa y siente miedo”). Entonces se le muestran al niño 2 fotografías

con dos o tres emociones diferentes, para que identifique a través de ellas la emoción que aparece en la historia narrada.

2. *Children Social Sensitivity* “Sensibilidad social infantil” (CSS, Rothemberg, 1970).

Descripción de la ejecución de la tarea:

la tarea propuesta es más compleja que la anterior, ya que los personajes de la historia cambian su estado emocional. El alumnado escucha 4 historias, que están grabadas, sobre un hombre y una mujer que interactúan y que cambian de estado emocional durante la exposición de la historia. Las emociones representadas son felicidad, ira, ansiedad y tristeza. Se usan, además, conjuntamente unas fotografías con los rostros de un hombre y una mujer que expresan esas cuatro emociones. Se le solicita al niño que se concentre en atender a lo que dice uno de los personajes; además, debe identificar sobre las fotografías aquella que expresa como se siente en cada momento el actor de la historia con el que se ha identificado.

Tarea: reconocimiento de emociones representadas mediante el juego.

Dimensión de la CE a evaluar: reconocimiento y atribución causal.

1. *Affect in Play Scale* “Escala de afecto en el juego” (APS, Howe & Silvern, 1981).

Descripción de la ejecución de la tarea:

Supone una medida estandarizada de la expresión emocional de los niños en un juego de representación. Se elaboró una primera forma para niños de 6 a 10 años, pero existe una adaptación para niños de edad preescolar (4-5 años) (PAPS). El material consiste en dos muñecos que representan a un niño y a una niña con expresiones neutrales y en tres cubos coloreados; en el caso de que se aplique a los niños más pequeños, se puede sustituir los muñecos por figuras de animales. Se anima al niño a jugar durante cinco minutos con los juguetes de modo libre y sin ningún tipo de instrucción. Se graba en video la ejecución. La evaluación se lleva a cabo, codificando el contenido y la expresión emocional.

2. *Teddy Bear’s Picnic* “El picnic del oso Teddy” (TBP, Mueller, 1996).

Descripción de la ejecución de la tarea:

Se utiliza una familia de osos: madre, padre y dos crías, una de cada sexo. Se le presenta al niño el personaje de su mismo sexo. Contiene diez historias, y

el niño debe contestar a unas preguntas respecto a lo que sucede en cada una de ellas: “¿Qué le pasa?” o “¿Qué hace tu oso?”. El TBP proporciona información cuantitativa acerca de problemas de desorientación, agresión, vulnerabilidad y desesperanza.

Tarea: localización de las causas de la emoción.

Dimensión de la CE a evaluar: reconocimiento, verbalización y atribución causal.

1. *Understanding of causes of emotions* “Entendiendo las causas de las emociones” (UCE; Cassidy et al., 1992)

Descripción de la ejecución de la tarea:

Se presentan rostros con cuatro emociones diferentes: felicidad, miedo, tristeza e ira. Se le solicita al niño que las identifique una a una. Una vez que las ha identificado correctamente se le propone una tarea nueva: que conteste a una serie de preguntas sobre las causas de la emoción. Las preguntas son las siguientes:

1. “¿Qué clase de cosas te hacen sentir así?”
2. “¿Me pones un ejemplo de cuando te sientes así?”
3. “¿Qué te ocurre?”
4. “Supongamos que ves a un amigo sentirse así: ¿Por qué se siente así?”
5. “Supongamos que tu madre se siente así: ¿Por qué se sentiría así?”

Estas preguntas se repiten para cada una de las cuatro emociones. Las respuestas del niño son grabadas, y luego se clasifican en función del tema, el agente que las produce, y la adecuación de la respuesta emocional.

Por último, cabe destacar que diversas investigaciones educativas diseñan sus propias tareas de ejecución, como medio de evaluación. Ejemplo de ello lo encontramos en Celdrán & Ferrándiz (2012) que, desde el modelo de habilidad (Fernández- Berrocal & Ruiz- Aranda 2008; García Fernández & Giménez- Mas, 2010), diseña dos cuestionarios de 24 ítems sobre el reconocimiento emocional en imágenes y situaciones contextuales para niños del primer curso de educación Primaria (6-7 años), o Mestre, Guil, Martínez- Cabañas, Larrán & González (2011) que han diseñado partiendo del modelo de habilidad (Salovey

& Mayer, 1997), la prueba PERVALEX (Percepción, Valoración y Expresión de las emociones en la etapa de Educación Infantil), desarrollada en *Powerpoint* para ser presentada por pantalla al alumnado. Dicha prueba tiene un total de 16 ítems que incluyen diversas tareas. Consta de tres tipos de presentaciones: a) diapositivas relativas a cuestiones sobre que expresión debería poner el personaje (Alex) atendiendo a distintas situaciones; b) diapositivas focalizadas en discriminar entre dos personajes (hermanas gemelas: Cris y Tina), preguntado cuál de las dos es más probable que sienta una emoción; y c) diapositivas que tienen anexadas un hipervínculo con un archivo de audio de música clásica que suscita una emoción básica consensuada preguntando, al alumnado qué expresión debe poner el personaje (Alex) tras escuchar la música.

2.7 La Educación Emocional y las familias

2.7.1 La diversidad familiar actual

La familia es el primer contexto de aprendizaje y, por tanto, el primer agente socializador de los valores y reglas sociales que adquieren sus miembros (García Hernández, Ramírez & Lima, 2001).

La familia constituye el contexto donde se expresan y generan emociones, desarrollándose en ella las funciones de crianza y de educación de los menores (Martínez González, 1996); y es, en gran medida, la responsable de la estabilidad emocional del individuo, fijando valores, aspiraciones, y motivaciones (Flaker, 1998).

Rojas (2000) contempla a la familia como “un entorno familiar entrañable y estimulante que nutre las semillas de la felicidad: la autoestima, el optimismo, la sensación gratificante de pertenencia a un grupo, el placer del juego en equipo, el sentido de la hermandad y la empatía o la aptitud para ponernos, con afecto y comprensión, en las circunstancias ajenas (...)” (p. 158).

Sin embargo, la familia actualmente está experimentando múltiples y variados cambios que directa o indirectamente afectan a la relación que ésta mantiene con la escuela, como por ejemplo, la delegación de la función educativa de los

hijos en los abuelos, o la sociedad consumista que requiere que ambos progenitores trabajen (García- Sanz, Gomariz, Hernández- Prados & Parra, 2010).

A continuación, se enumeran algunos de los cambios que afectan, de forma trascendental a la vida de la familia actual (Valdivia, 2008):

A nivel familiar:

1. Descenso en la fecundidad.
2. La liberación de las relaciones sexuales.
3. El incremento de la fecundidad fuera del matrimonio.
4. Retraso en la edad del matrimonio.
5. Empleo de métodos anticonceptivos.
6. Retraso en el nacimiento del primer hijo.
7. Retraso del abandono del hogar por parte de los hijos.
8. Aumento de la proporción de los que se mantienen solteros.
9. Incremento de las uniones libres y de las rupturas matrimoniales.
10. La incorporación de la mujer al mundo laboral.
11. La disminución significativa del tiempo real que los progenitores pasan con sus hijos.
12. Mayor exposición de los hijos a los medios de comunicación.

A nivel de mentalidad:

1. Ruptura con la tradicional visión de género en relación con las responsabilidades familiares conyugales y parentales.
2. El individualismo y la racionalidad instrumental: el matrimonio como contrato que puede romperse como el de una empresa.
3. La exaltación del deseo de realización personal y de libertad.
4. El aumento de la cultura del divorcio.
5. La ultra defensa de los derechos de los adultos en detrimento de los del niño.
6. El dilema permisividad- responsabilidad paterna.
7. El dilema de igualdad y libertad, traducido en un énfasis exagerado en la permisividad con los hijos.

Antes, la familia y la escuela llevaban a cabo itinerarios formativos vitales que facilitaban la inserción social de los jóvenes, pero actualmente, el recorrido del ciclo vital ya no va en una sola dirección: nacer, crecer, formarse, trabajar, ennoviarse, casarse, tener hijos, jubilarse y morir. Hoy en día, en muchos casos se da una ruptura de esta secuencia convencional. Por ejemplo, algunas personas deciden plantearse la maternidad o paternidad en solitario, existen parejas que no quieren cohabitar y viven independientes, parejas que se separan o se divorcian, personas que contraen segundas nupcias, etc. (Caivano, 1988).

Como respuesta a esta nueva realidad social, se están desarrollando nuevos modelos familiares (Ortega & Mínguez, 2003), dando lugar a una gran diversidad familiar, que debe ser entendida como un factor de enriquecimiento. Ya no se puede emplear el concepto singular y genérico de familia, sino que se debe comenzar a usar dicho término en plural.

A continuación, se distinguen dos tipos de modelos familiares (Valdivia, 2008):

1. Modelos de familias tradicionales.

a) Familia troncal:

-Conviven tres generaciones.

-Prácticamente, no se da salvo en algunas situaciones rurales.

b) Familia nuclear extendida:

- Formada por el padre, la madre e hijos, con subsistemas completos: conyugal, parental, filial y fraternal.

- Generalmente numerosa hasta 1980.

- A veces, ampliada por miembros de otros subsistemas: abuelos y tíos solteros.

- En este modelo, el hogar es el núcleo que acoge a otros miembros en situación de necesidad.

1. Modelos de familias actuales.

a) Familia nuclear reducida.

- Menor número de hijos, por el deseo de atenderlos bien.

- El trabajo de los progenitores se encuentra fuera de casa.

- Los hijos de edades tempranas pasan parte del día en los centros infantiles, transformando la tradicional convivencia familiar.
- Necesidad de acudir a los padres (abuelos), para atender a los nietos.
- El trabajo obliga a un mayor reparto en las actividades en el hogar, y el cuidado de los hijos en un régimen de más igualdad.
- Un incremento de hijos únicos, privados de la experiencia del amor fraternal.
- Los progenitores pueden caer en estilos educativos sobreprotectores.

b) Familia monoparental.

- Sólo está presente el padre o la madre.
- El concepto aparece en los años 70, imponiéndose al de “familia rota, incompleta o disfuncional”.
- Encabezada por el progenitor viudo.
- En los casos de separación, divorcio o madres solteras, se emplea el término de “Hogar monoparental” porque el padre existe.

c) Uniones de hecho.

- Formadas por parejas que viven en común unidos por vínculos afectivos y sexuales, incluso incluyendo la posibilidad de tener hijos, pero sin mediar el matrimonio.
- Mantienen mayor flexibilidad en su organización, pero gozan de menor protección si no están bien regladas.
- Se distinguen dos tipos: la formada por dos personas solteras con o sin hijos, con estructura similar a la familia nuclear, y la cohabitación después de la ruptura matrimonial.

d) Parejas homosexuales:

- España aprobó el matrimonio homosexual en 2005.
- Algunas personas son reacias a esta unión, porque conciben el matrimonio en el origen heterosexual de la familia abierta a la procreación, y en el que el derecho a ser adoptado es del niño y no del adulto. Defienden que el modelo adecuado de familia es el ecológico, con padre y madre, tal y como viene programado por la naturaleza.

- e) Familias reconstruidas, polinucleares o mosaico:
- Son aquellas en las que al menos uno de los cónyuges proviene de alguna unión familiar anterior. También, son denominadas “bifocales” o “multiparentales”.
 - La estructura se complica al tener uno o los dos cónyuges la tutela de hijos, y más aún si completan la familia con hijos propios.
- f) Otros nuevos modelos familiares que apuntan:
- Con origen en la inseminación artificial y en la manipulación genética.
 - Es preciso valorar el sentido ético de cara a su regulación de casos como madres o abuelas de alquiler facilitan hijos a parejas que no pueden tenerlos, familias por inseminación de mujeres de hasta 65 años que desean tener un hijo, fecundación con semen del marido muerto, familias a la carta desde la selección genética, la clonación como medio para “reencontrar” a un hijo muerto, o como medio para solucionar problemas de salud.

A excepción de los nuevos modelos familiares, cuyo origen es la inseminación artificial y la manipulación genética, los distintos tipos de familias pueden desempeñar adecuadamente la labor de educar. En este sentido, Del Barrio (1998) señala que cualquier tipo de estructura familiar, si es coherente en la aplicación de normas, apoya a sus miembros y está implicada en la tarea de la crianza de los hijos, puede llevar a cabo con éxito su función educativa. También, Lamb y Sutton-Smith (1982) subrayan que personalidades psicológicamente sanas pueden desarrollarse en un contexto de gran variedad de agrupaciones familiares.

2.7.2 De los estilos educativos parentales clásicos al *coaching* emocional.

Uno de los aspectos más investigados del desarrollo emocional del niño, es su relación con sus progenitores. Sin pretender ser exhaustivos, se mencionan algunas de las tipologías de los estilos parentales, y finalmente se describe específicamente uno de los estilos educativos de Gottman y DeClaire (1997), el

cual confiere a los progenitores la tarea de convertirse en *coach* (entrenadores emocionales).

Atendiendo a diversas investigaciones, el estilo educativo de los padres no solamente tiene efectos durante la infancia, sino que sus consecuencias positivas se ven claramente reflejadas durante la adolescencia (Pichardo, Justicia & Fernández, 2009), prolongándose a lo largo de la vida (Torío, Vicente & Rodríguez, 2008).

Dentro del campo de la investigación, destacan los trabajos clásicos de Baumrind (1967, 1971), quien elabora tres estilos educativos paternos en base a la combinación de tres variables: control, afecto y comunicación. Mediante uno de estos estilos los progenitores controlan la conducta de sus hijos: *Authoritarian discipline* o estilo autoritario; *Permissive discipline* o estilo permisivo; y *Authoritative discipline* o estilo democrático (Torío et al, 2008).

Según Pichardo et al. (2009), las prácticas de crianza de los padres resultan eficaces si implican: a) una adecuada resolución de conflictos, b) dar apoyo, c) expresar empatía; d) una buena comunicación padres- hijos; e) implicación o afectividad positiva; f) control de la conducta estableciendo límites claros; y g) una apropiada disciplina; y dichas características están presentes en el estilo clásico educativo autoritativo (democrático) establecido por Baumrind (1977).

En la práctica educativa, es difícil encasillar a las familias en uno u otro estilo parental (Torío et al., 2008). En este sentido, Harris (1992) sostiene que los progenitores no poseen un estilo educativo permanente. La manera como se comporta un padre en relación a un niño en particular depende de la edad del niño, de su apariencia física, de su conducta habitual, de su conducta pasada, su inteligencia y su estado de salud. Los progenitores elaboran su estilo educativo a medida de cada niño.

Posteriormente, las investigaciones de Baumrind (1967,1977) son reformuladas por MacCoby y Martin (1983) , quienes definen cuatro estilos

parentales reinterpretando las dimensiones básicas propuestas por esta autora, a partir de la combinación de dos aspectos: a) el control o exigencia que los padres ejercen sobre sus hijos para que logren determinadas metas y objetivos; y b) el afecto o sensibilidad y calidez de los progenitores ante las necesidades de sus hijos, fundamentalmente en el terreno emocional (Torío et al. 2008).

MacCoby y Martin (1983) proponen cuatro estilos parentales distintos (Torío et al. 2008):

1. Autoritario-recíproco. Combinación entre un fuerte control y reciprocidad o implicación afectiva.
2. Autoritario-represivo. Fuerte control y no reciprocidad (no implicación afectiva).
3. Permiso-indulgente. Poco control y reciprocidad o implicación afectiva.
4. Permisivo-negligente. Poco control y no reciprocidad (no implicación afectiva).

Además de los citados modelos, existen otros como los de Hoffman (1970) o los de Kellehalls y Montandon (1977), pero desde del campo de estudio de la EE es esencial detenerse en mencionar los estilos educativos parentales establecidos por Gottman y De Claire (1997). : *The Dimissing style* (padres simplistas), *the Disapproving stlye* (padres desaprobadores); *Laissez- faire* (padres permisivos, que “dejan a hacer”) y *the emotional coaching* (padres preparadores emocionales).

En sus palabras, “(.....) las interacciones emocionales entre padres e hijos son de extrema importancia. Ahora sabemos con certeza que la preparación emocional ejercida por los padres influye de modo significativo en el éxito y felicidad de los hijos” (Gottman & De Claire, 1999:17)

A continuación, se describe las características del estilo educativo *the emotional coaching* (preparadores emocionales) según López Franco (1988):

- Al ejercer de *emotion coach* (preparador emocional) el progenitor aprovecha para hablar de emociones con sus hijos, y ayudarles a

regularlas en situaciones de la vida cotidiana en las que está viviendo emociones desagradables o negativas).

- Los progenitores son sensibles a sus emociones y a las de sus hijos, conectando con ellas.
- Reconocen que todas las emociones sirven en la vida, y consideran las emociones negativas una oportunidad de aproximación íntima a sus hijos.
- Respetan y valoran las emociones de sus hijos.
- Guían a sus hijos para canalizar las emociones.
- Ponen límites y enseñan a sus hijos la forma aceptable de expresar las emociones.
- Enseñan técnicas para solucionar los problemas, aunque creen que son sus hijos los que deben resolver sus propios problemas.

Efectos de este estilo parental sobre los niños (Bisquerra, et al, 2015):

- Se sienten valorados, seguros y más confiados en sí mismos.
- Aprende que existen límites, y que existen a diferencias entre lo que está bien y lo que está mal.
- Se sienten cómodos expresando sus emociones a los demás.
- Saben gestionar mejor sus emociones.
- Son más competentes en la resolución de problemas.
- Asiduamente tiene un impacto positivo en su autoestima, mejorando sus relaciones interpersonales y desempeño académico.

Gottman y DeClaire (1997) sugieren la aplicación de los siguientes pasos para convertir a los padres en preparadores emocionales:

1. Aprender a percibir tus emociones y las de tu hijo.
2. Reconocer que las emociones son una oportunidad para conectar con los hijos, y consolidar una relación más profunda e íntima con ellos.
3. Escuchar con empatía, legitimando los sentimientos que expresan los hijos.
4. Ayudarles a dar nombre y a verbalizar estos sentimientos.
5. Poner límites y, al mismo tiempo, ayudar a sus hijos a resolver los problemas.

Para concluir, mencionar que actualmente se considera que los estilos parentales pueden influir en el desarrollo emocional de los hijos, aunque tal vez esta influencia solamente afecte a ciertas dimensiones de su IE. No obstante, se requiere continuar investigando sobre ello para esclarecer dudas (Bisquerra et al., 2015).

2.7.3 La Educación Emocional (EE): una tarea compartida familia- escuela

La legislación vigente dota de importancia al papel que las familias desempeñan en la educación de sus hijos durante los primeros años de escolarización. Así, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en el Art.12.3. establece que “con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los Centros de Educación Infantil cooperarán estrechamente con ellos”. Además, en el Anexo del Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Educación Infantil, señala que el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de niños y niñas debe de hacerse en estrecha cooperación con las familias.

Concretamente, en la CARM, el Decreto 254/2008 establece en su Preámbulo lo siguiente “la participación y colaboración de las familias adquiere especial relevancia, tanto para facilitar la adaptación de niños y niñas a la escuela, como para planificar conjuntamente el desarrollo de objetivos educativos”.

Al ser la responsabilidad educativa del niño compartida entre las familias y la escuela, es esencial que exista coherencia en los criterios educativos, con objeto de obtener óptimos resultados en la etapa de Educación Infantil (Ruiz de Miguel, 1999).

La colaboración familia-escuela en dicha etapa está justificada fundamentalmente por tres razones (Cabello, 2011c):

1. Porque los aprendizajes del alumnado se mezclan con sus vivencias, de forma que todo lo que hacen fuera de la escuela posee tanta relevancia educativa, como lo que hacen dentro de ésta.
2. Porque las experiencias educativas del alumnado deben ser apoyadas y continuadas en las experiencias familiares.

3. Porque diversas investigaciones señalan que la colaboración familia-escuela es positiva, ya que ofrece a los progenitores otra perspectiva sobre su hijo y su educación, aportándole actitudes y nuevos estilos de relación, ideas y prácticas educativas.

Cuantos más cauces o vías de participación escuela- familia se establezcan, mejor será el rendimiento de los niños y su adaptación al Centro (Molina & Jiménez, 1989) La tarea de educar es necesariamente compartida por la escuela y la familia y por ello, es preciso identificar los cauces de comunicación existentes y abrir otros nuevos que den respuesta a la realidad actual de las familias (García- Sanz, et al. 2010).

En lo que se refiere a la EE, Del Barrio (2005) sostiene que el entrenamiento del mundo emocional debe ser responsabilidad de las familias , quienes deben enseñar a través de la práctica diaria o entrenamiento, a poner nombre a las emociones, expresarlas, regularlas y asumir las reglas de comportamiento que resultan aceptables en la sociedad de referencia. Sin embargo, la EE es una responsabilidad de todos.

Para lograr la consecución de los objetivos, es primordial implicar a las familias López-Cassá (2005). La implicación de la familia y su formación en competencias emocionales es clave para la EE del niño, ya que la educación en la infancia debe ser completada con la formación de las familias, cooperando el Centro y los progenitores en un objetivo común (García Navarro ,2011).

A continuación, se señalan algunas estrategias formativas para llevar a la práctica la EE de las familias según García Navarro (2011):

- a) Presenciales: conferencias, talleres, seminarios etc., en el denominado espacio “Escuela de padres y madres”.
- b) A distancia: a partir de actividades que se hacen en el hogar. Estas actividades se recomiendan y comunican a través de libros, revistas, artículos, *internet*.

Cabe destacar que en este estudio se ha diseñado un programa de intervención compartido con las familias con objeto de generalizar el aprendizaje CE. En este programa familia- escuela, se aplican algunas de las estrategias formativas destinadas a las familias como son los talleres de



formación en CE o las Jornadas de Convivencia, que se detallan en el marco empírico.

En definitiva, la EE es una responsabilidad compartida entre la escuela y la familia, y por ello se requiere la implicación de los progenitores y una predisposición a la formación en competencias emocionales orientada a una educación para la vida.

CAPÍTULO 3

RECURSOS PARA EDUCAR LA CONCIENCIA EMOCIONAL (CE) EN EDADES TEMPRANAS

CONTENIDOS DEL CAPÍTULO 3

3.1 Educar las emociones a los tres años

3.2 Recursos para educar la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas

3.2.1 Juguetes para educar la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas

3.2.2 El álbum ilustrado

3.2.2.1 El álbum ilustrado: definición y características

3.2.2.2 El álbum ilustrado como recurso en la escuela para educar la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas

3.2.2.3 Criterios de selección y repertorio de álbumes ilustrados para educar la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas

3.1 Educar las emociones a los tres años

Este estudio se ha centrado en el desarrollo de la CE de cuatro emociones básicas, anteriormente descritas de manera detallada, alegría, tristeza, miedo y enfado. En este apartado nos centraremos en describir algunas características propias del desarrollo emocional del niño de tres años, que es el destinatario de esta investigación.

En este primer año de escolarización, los niños deben superar ciertos desafíos bastante difíciles que implican reajustarse emocionalmente como, por ejemplo, adaptarse a la escuela, dormir en su propia habitación o dejar de usar el pañal y el chupete (Costa & Busó, 2014) . En este sentido, para muchos niños los “muñecos o juguetes de apego” les ayudan a pasar estos momentos difíciles en el denominado “periodo de adaptación”, que establece de forma prescriptiva, cada centro educativo a inicios de septiembre.

Winnicott (1981) se refirió al concepto de “objeto transicional” para definir aquellos objetos (oso de peluche, trozo de sábana, pañuelo, mochila,...) que significan para el niño algo a medio camino entre sí mismo y la realidad exterior. Estos objetos le sirven para luchar contra la ansiedad de separación denominada por este autor “el espacio de lo ilusorio” y la presencia de “objetos transicionales” es un fenómeno normal en la andadura hacia la individuación del niño (Fernández-López, 2000:145).

No obstante, este periodo de adaptación constituye un “trabajo” que el niño debe realizar por sí mismo porque él es el protagonista de este proceso personal; y por tanto, la duración en el tiempo de dicho periodo varía en función de cada alumno y depende también de la actitud y colaboración de sus progenitores. En este sentido, los padres ejercen una gran influencia sobre el niño/a durante el periodo de adaptación que viene determinada por cómo ellos mismos viven esta separación. De forma que, sus expectativas, temores, miedos, ansiedades, angustias, inseguridades o confianza en las posibilidades de su hijo y en la propia institución son transmitidas al pequeño (Sainz & De Pablo, 1990).

En lo que respecta a los miedos, atendiendo a Méndez (2013) en los primeros años de vida del niño tienen mayor prevalencia los miedos a animales, fuertes ruidos, oscuridad o monstruos (brujas, fantasmas, alienígenas, etc.). En la Tabla 3.1 se señalan los miedos comunes en edades tempranas (0-8 años).

Tabla 3.1
Miedos comunes en la infancia

Edad	Miedos
0-2 años	<ul style="list-style-type: none"> • Predominan: pérdida del sostenimiento, ruidos fuertes desconocidos, separación de los padres.
3-5 años	<ul style="list-style-type: none"> • Remiten: pérdida del sostenimiento, desconocidos. • Persisten: ruidos fuertes, separación. • Predominan: oscuridad, animales, daño físico.
6-8 años	<ul style="list-style-type: none"> • Remiten: ruidos fuertes. • Persisten: separación, oscuridad, animales, daño físico. • Predominan: monstruos, tormentas.

Fuente: elaboración propia partir de Méndez (2013)

En cuanto al miedo a la separación de las figuras de apego, es usual que los pequeños de dos a tres años de edad se resistan a separarse de sus padres. Durante la infancia, se producen separaciones forzosas como el momento de la escolarización, hospitalización, separación y/o divorcio de sus progenitores o la muerte de algunos de sus padres (Méndez, 2013). Para ayudar al niño a superar el miedo a la separación de los progenitores, especialmente en el momento de acudir por primera vez a la escuela infantil, se ofrecen como antídoto frente a éste algunos peluches quitamiedos.

En la Tabla 3.2 se aprecian algunos “peluches quitamiedos” (adaptación del oso de peluche tradicional) presentes en el mercado, que facilitan su reajuste emocional.

Tabla 3.2
Algunos peluches quitamiedos



Gusy luz o muñecos con luz en su interior

Descripción: este muñeco con luz en su interior se ilumina cuando se le aprieta la barriguita, y cuando la soltamos se apaga. Gusy Luz de Moltó tiene 2 caritas, una despierta y otra dormida.

Es una excelente compañía para los niños a la hora de



irse a dormir.

Edad recomendada: de 12 meses a 3 años.

Colchón, Edredón, Culito Rana y Gamberro

Descripción: cada peluche está destinado a vencer un tipo de miedo específico: *Colchón* y *Edredón* a los miedos nocturnos, *Culito Rana* al miedo al dolor y todo aquello relacionado con tratamientos médicos y *Gamberro* al miedo al rechazo y ante sus inseguridades relacionadas con las correcciones y normas. Además, estos muñecos van acompañados de dos *e-books*, o libros electrónicos, uno general sobre los primeros miedos, y otro específico al temor al que va dirigido el peluche.



Edad recomendada: de los 0-8 años.

"Biscuit the Dog" Peluches interactivos



Descripción: es un perro interactivo de apariencia real que tiene un sistema de sensores, reconoce la voz humana y realiza movimientos siguiendo las órdenes que les des. Es muy útil para ayudar al niño a vencer su miedo a la separación de los padres o para irse a dormir.

Edad recomendada: a partir de 3 años.

Fuente: elaboración propia a partir de Costa & Busó (2014)

Además, actualmente en el mercado existen materiales educativos para ayudar a los pequeños a vencer otros miedos. En la Figura 3.1 mostramos un juego que consta de siete historias gráficas de miedos infantiles típicos (miedo a la oscuridad, miedo a los perros, miedo a la burla, miedo al dentista, miedo a la separación, miedo a las tormentas y miedo a las arañas) que facilitan abordar este tema en casa y en la escuela.



Figura 3.1 Láminas del juego “¡Ánimo!” Historia para vencer el miedo a las tormentas. Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes del juego “¡Ánimo!” de Schubi

También, en la Figura 3.2, presentamos otro juego “Kaput: el fin de las pesadillas” que ayuda al niño a sacar a la luz sus miedos. En este juego, en un primer momento el niño moldea con plastilina objetos que representan sus miedos (por ejemplo, una luna representa el miedo a la oscuridad) y en la segunda parte del juego, el niño debe aplastar el objeto (en estas edades tan tempranas – dos o tres años- es preciso que el juego sea guiado por los progenitores). Dicho juego está diseñado para que el niño haga visibles sus miedos y los normalice.



Figura 3.2 .Juego Kaput: el fin de las pesadillas. Fuente: elaboración propia a partir de imagen del juego Kaput: el fin de las pesadillas (<http://www.jugaia.com/es/juegos-de-mesa-educativos/kaput-el-fin-de-las-pesadillas.html>)

Desde el ámbito de la psicología, Moreno y Gutiérrez (2012) proponen una serie de cuentos terapéuticos. Estos cuentos constituyen una herramienta idónea para abordar los distintos miedos infantiles. Además, aportan a las familias y al profesorado una breve guía para adaptarlos y para crear cuentos personalizados, pues consideran que adaptando el cuento a cada niño se

pueden lograr unos resultados excelentes. También, Carrasco (2003) señala que son múltiples los cuentos de la literatura popular y de la de autor que enfrentan al niño con sus miedos. Ella los denomina “Libros quitamiedos”. En su trabajo como maestra en aulas hospitalarias utilizó álbumes ilustrados con niños de edades tempranas como el *Comemiedos* (Zentner, 2001), *Ser quinto* (Lóñez, 1997) y *Dónde viven los monstruos* (Sendak, 2014), entre otros, ayudando a niños enfermos a afrontar y superar sus miedos.

A continuación, se describe la relevancia del juego en edades tempranas y específicamente en el alumnado del primer nivel del Segundo Ciclo de Educación Infantil (de dos años y medio a tres años), como un recurso primordial para favorecer la expresión de emociones en estas edades.

Según Mora (2012), el juego es un mecanismo natural mediante el cual el niño adquiere capacidades y habilidades de un modo eficiente y lo hace más apto en el mundo. El placer es el mecanismo por el que a través del juego se disfraza el aprendizaje, conduciendo al niño a lograr los objetivos que la naturaleza le demanda. En definitiva, el juego es el mecanismo por el cual el niño aprendiendo, cambia su propio cerebro.

La trascendencia del juego en el desarrollo del niño queda probada hasta tal punto que ha sido contemplada como un derecho de la infancia, de manera que la Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar, con sede en Suecia, redacta en 1977 la declaración de esos derechos postulando que “el juego, con las necesidades básicas de nutrición, salud, protección y educación, es esencial para desarrollar el potencial de todos los niños” (Cabello, 2011d:165).

Gordillo, Gómez, Acuña, Sánchez- Herrera, Gordillo y Vicente (2011) sostienen que el juego brinda al niño la posibilidad de autoexpresión, autodescubrimiento, exploración y experimentación de sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llega a conocerse a sí mismo y a construir conceptos sobre el mundo. Además, afirman que es importante proponer juegos variados que potencien experiencias diversas y entre ellas, señalan los juegos que fomentan la expresión de las emociones.

“Un maestro responsable debe conocer el gran valor educativo del juego y recuperar su capacidad de jugar para una mayor comprensión y comunicación con el mundo infantil, sus deseos y necesidades” (Agudo 1990:101).

Por todo ello, es fundamental que el maestro especialista en Educación Infantil establezca en su aula, a lo largo de la jornada escolar, espacios y tiempos destinados al juego, así como que seleccione adecuados recursos educativos en consonancia con las características, necesidades e intereses de su grupo-clase. Además, sería idóneo organizar dichos recursos en distintas zonas delimitadas (rincones de juego) en consonancia con las distintas capacidades que pretende desarrollar en su alumnado.

Muchos docentes de esta etapa disponen en su aula de un espacio o un rincón “de la calma o de la tranquilidad”, brindando al niño la oportunidad de abrazar a un oso de peluche o cojín ante las denominadas “rabietas” o cuando echa de menos a su madre o padre.

Atendiendo a Sainz y De Pablo (1990), el alumnado a los tres años muestra un gran interés por jugar con sus iguales aunque todavía le gustan los juegos de tipo solitario o paralelo. Cuando un niño de tres años juega con otro niño no le exige nada más que juegue y le deje jugar, aceptando que sea el maestro el que organice, ya que no lo consideran como un igual. En esta edad el niño juega al lado de otros niños, pero no con ellos (Sainz & De Pablo, 1990).

Poco a poco el juego simbólico se hace presente en el niño del primer nivel del Segundo Ciclo de Educación Infantil. A través de este juego el niño recrea, simula o representa experiencias vividas.

Según Harris (1989), el juego simbólico ejerce un rol importante en el desarrollo de la CE, constituyendo un vehículo idóneo para que tomándose el niño a sí mismo como punto de referencia proyecte sus emociones, deseos, preocupaciones o carencias. En este sentido, Costa y Busó (2014) señalan que el juego brinda al niño la oportunidad de expresar emociones secundarias (celos, tristeza, envidia, entre otras) destacando que probablemente éstas estarían reprimidas en el plano de la realidad.

En definitiva, el juego simbólico constituye una vía de canalización de las emociones; y por ello es tan relevante que el maestro dedique tiempos a jugar en la escuela, ya que éstos poseen, sin lugar a dudas, un gran valor educativo.

3.2 Recursos para educar la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas

En el apartado anterior se han descrito algunos recursos para ayudar al niño a vencer sus miedos y el presente apartado se focaliza específicamente en los recursos para educar las distintas dimensiones de la CE del niño de edades tempranas.

Respecto a los recursos cabe señalar que una de las características más importantes de la mayoría de los programas ASE del CASEL (2013) como *Al's Pals: kids Making Health Choices* (Geller, 1993), *The Incredible Years* (Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008), *Preschool PATHS* (Domitrovich, Greenberg, Kusche & Cortes, 2004), entre otros, es que transmiten los contenidos emocionales mediante la utilización de canciones, marionetas / títeres, juegos y cuentos. En el contexto español, López-Cassá (2011c) considera también que estos cuatro son los recursos por excelencia que pueden ayudar a trabajar la EE en edades tempranas: a) la música porque proporciona el despertar de las emociones y el fluir en ellas, b) las marionetas y títeres porque facilitan buenas dinámicas y posibilitan generar vínculos emocionales con el alumnado, c) el juego porque facilita la interacción y expresión de emociones y, por último, d) los cuentos porque posibilitan al niño identificarse con sus personajes y con sus emociones y sentimientos, generando auténticos vínculos emocionales. Además de estos recursos, las familias pueden aportar otros, como por ejemplo: fotografías, recortes de revistas, muñecos etc.

En la actualidad, existe un gran interés por la EE y por ello están proliferando en el mercado recursos y/o materiales educativos diseñados para trabajar las distintas capacidades o competencias emocionales, tanto en el contexto escolar como en el contexto familiar. A lo largo de este apartado, se ofrece un

listado de recursos para trabajar la CE a las familias y a los profesionales dedicados a atender a niños de edades tempranas.

3.2.1 Juguetes para educar la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas

La CE, eje del presente estudio, es la base de la EE y, por ello, a continuación nos centramos en los juguetes y materiales destinados a trabajar dicha capacidad en los niños. Destacar que este material también puede ser muy útil para niños diagnosticados con Necesidad Educativa Especial (NEE), en concreto los niños afectados con el espectro autista que carecen de la Teoría de la Mente (TDM).

También es importante señalar que muchos materiales aquí presentados (tarjetas) han sido o pueden ser empleados en la investigación educativa para evaluar las emociones, en concreto en las denominadas “tareas de ejecución” nombradas por Del Barrio (2005): nominar, señalar, emparejar fotografías o identificar emociones a partir de historias. De hecho, en esta Investigación-Acción (I-A) se emplean distintos recursos: en el primer ciclo de la I-A se utilizaron cuatro fichas de madera correspondientes al juego didáctico *¡Juguemos con las expresiones!* comercializado por la empresa catalana *Andreu Toys*; y en el segundo ciclo de la I-A (curso 2014-2015) se emplearon las tarjetas con fotografías del *Juego de Caras de Catherine Kallache*, comercializadas por la editorial francesa *Nathan* como recurso para diseñar un Cuestionario de Conciencia Emocional (CCE) *ad hoc* destinado al alumnado participante (Anexo1 y Anexo 5). Dichas tarjetas fueron utilizadas anteriormente en la Investigación de Guijo (2002).

A continuación, en la Tabla 3.3, se describen algunos recursos para trabajar todos o bien algunos aspectos o dimensiones de la CE (identificación, verbalización y atribución causal de las emociones en niños de edades tempranas) dividiéndolos en: 1) lotos (juegos de asociación), puzzles, sellos, dados, tampones, plantillas, blocs y juegos de espejos, 2) muñecos, figuras, personajes, peluches tradicionales e interactivos, marionetas, pelotas, cojines

y 3) juegos de cartas, tarjetas, bingos y libros-juego de imágenes y juegos digitales.

Algunos de estos materiales son de marcas bastante conocidas en el sector del juguete¹, como por ejemplo, Andreu Toys, Adrada, Miniland, Nathan, Goula, Diset, Speechmark, Plushy Feely Corp, Plan Toys, Akros, Schubi, Mut kids, Webber, etc., siendo los recursos descritos homologados por la Unión Europea (UE), no tóxicos, y aptos para niños de estas edades.

Tabla 3.3

Juegos para trabajar la identificación, verbalización y atribución causal de las emociones en edades tempranas

1. Lotos (juegos de asociación), puzzles, sellos, dados, tampones, plantillas, blocs y juegos de espejos.



Juguemos con las expresiones

Descripción: juego de observación, lenguaje, mimo, comunicación, identificación y expresión oral.

Edad recomendada: a partir de 3 años.

Emotactiles



Descripción: cuadrados de tela que retratan expresiones diversas de la cara. Un material muy suave y ligero a manipular para jugar al *Memory* o al bingo (todas las expresiones son duplicadas) y divertirse con las expresiones faciales. Contiene 20 cuadrados de tela. Dim. 8 cm.

Edad recomendada: a partir de 3 años.

Emoying magnético 20 piezas

Descripción: 20 piezas grandes de madera que permiten crear muchas expresiones distintas. Cada pieza es un semicírculo que tiene grabada y pintada la superficie superior o inferior de la cara que formará la expresión.

Las piezas son anchas para poder apilarse. Se presenta en un cilindro de cartón con tapa y base

¹ Estos recursos se mencionan a título informativo, y sin intención de hacer publicidad.



de madera que permitirá mantener las piezas siempre en orden.

Edad recomendada: a partir de 2 años.

Juego de memoria emociones



Descripción: Un juego que nos enseña a expresar nuestras emociones y a hablar de ellas. Es un memo diferente. Se puede jugar al estilo tradicional, poniendo las fichas del revés e intentando hacer parejas por turnos y puede ser también una buenísima excusa para hablar de los sentimientos, por ejemplo, pidiendo al niño cada vez que hace una pareja que nos explique una situación donde haya experimentado esa emoción.

Edad recomendada: de 2 a 8 años.

El pupitre magnético expresiones faciales



Descripción: este juego permite al niño abordar las expresiones faciales, las emociones y las partes del cuerpo creando caras diferentes variando los atributos físicos (color de pelo, peinados, color de los ojos...) y las expresiones faciales (bocas sonrientes, ojos dormidos...).

Pupitre magnético de doble cara (chico/a)
Dim. 26 x 19 cm. Contiene 51 piezas imantadas.

Edad recomendada: a partir de 3 años.

Imanes *Whats up?*



Descripción: son imanes para el frigorífico. Escoge unos ojos, una nariz y una boca, ¿cómo te sientes hoy? ¿con qué mirada quieres decirle que...?. Hay 58 imanes que incluyen ojos, bocas, bigotes, lenguas. También hay 4 láminas para poner los imanes encima (una en forma de calabaza, en forma de rebanada de pan...) y por último un bloque de notas para ya, si quieres, escribir mensajitos a mano. Es un material muy útil para utilizar en familia.

Edad recomendada: a partir de 5 años.



Dado emociones niña

Descripción: gran dado en fieltro para los más pequeños en el que la niña expresa sus emociones mostrando expresiones distintas: alegría, tristeza, sorpresa, 20 cm. de lado.

Edad recomendada: a partir de 3 años.



Sr. caras

Descripción: panel en fieltro con 22 piezas autoadhesivas donde el niño representará las emociones, dando al rostro una expresión feliz o triste o divertida. Dim. 50x70 cm. de alto.

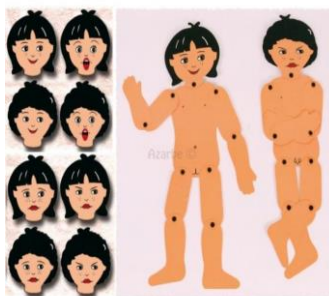
Edad recomendada: a partir de 3 años.



Juego de retratos

Descripción: juego de autocorrección para aprender distintas actividades relacionadas con el rostro (observación, descodificación, lenguaje, clasificación y asociación de indicios). Cada ficha muestra, en el anverso, pictogramas que deben descifrarse para reconstruir un retrato y en el reverso el retrato que debe reconstruirse. Con 3 series de dificultad progresiva. Fichas de 13x13 cm. Bandas de 13x3, 5/4/5 cm. en cartón. Con guía didáctica.

Edad recomendada: a partir de 3 años.



Muñecos articulados

Descripción: esquema corporal niño-niña con 4 cabezas intercambiables que representan diferentes emociones. Altura de los muñecos 67 cm. Todo va guardado en una cómoda maletita transparente.

Edad recomendada: a partir de 2 años.



El puzle de las emociones

Descripción: permite crear rostros expresivos a su gusto cambiando los cabellos, los ojos y la boca de cada personaje. Rompecabezas de madera barnizada compuesta de 4 rostros para construir. Dim. 27 x 34 cm.

Edad recomendada: desde 3 años.

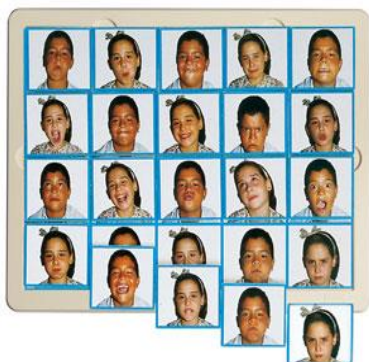
Expresiones



Descripción: Juego de asociación para aprender a identificar diferentes rasgos faciales y varias expresiones. Juego compuesto por 21 piezas. Medidas de la caja: 22,5 x 22,5 x 4,5 cm.

Edad recomendada: desde 3 años.

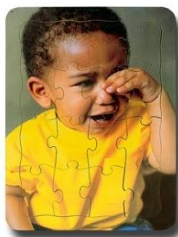
Loto fotográfico expresiones



Descripción: fotografías sobre base de madera. 20 expresiones distintas.

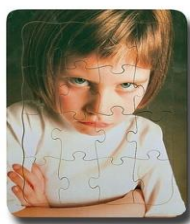
Edad recomendada: desde 3 años.

Puzles emociones madera



Descripción: puzles de madera, cada uno de 16 piezas, que representan las emociones más importantes por las que pasa un niño (alegría, enfado, susto, pena). Estos puzles son muy importantes para el auto reconocimiento. Con lámina impresa en la base del tablero, que representan niños expresando distintas emociones.

En madera de 9 mm. de grosor. Material: 21x29 cm. 16 piezas.



Edad recomendada: desde 3 años.

Tampón 10 emociones



Descripción: este lote de 10 mini tampones permite abordar el tema de las emociones del día a día: triste, alegre, sorprendido, enfadado... Los tampones se pueden integrar también en actividades pedagógicas sobre la inferencia social, y se puede completar con tarjetas de imágenes: "¿hoy cómo te sientes?" De madera. Diám 3,3 cm.

Edad recomendada: a partir de 3 años.



Maxi sellos emociones

Descripción: lote de 10 sellos «expresión facial»: triste, feliz, sorprendido, triste. Mójelos en pintura, para realizar diseños coloridos. Puño que facilita la sujeción. Dim. 13,5 x 5,5 cm.

Edad recomendada: desde 3 años.



Bloc de papel caras

Descripción: un cuaderno de 50 hojas de papel que representan la forma de un rostro para personalizar con los adhesivos. Hojas de colores con diferentes tonalidades de piel. Dim. 13 x 15,5 cm.

Edad recomendada: a partir de los 3 años.



Plantillas emociones faciales

Descripción: 6 plantillas en plástico rígido que representan cada una, una expresión facial diferente (contento, triste, con miedo, enfadado, sorprendido) y una expresión más neutra. Dim 15 x 15 cm.

Edad recomendada: desde 3 años.



Espejos de mano

Descripción: cuatro espejos irrompibles con una superficie espejo acrílica y sobre la otra, una cara dibujada sin rasgos. Puede dibujar con un bolígrafo borrable las expresiones que desee que el niño reproduzca. Dando la vuelta al espejo, verificará que su expresión corresponda al dibujo. En plástico. Color azul, amarillo, rojo y verde. Dim. 22 cm.

Edad recomendada: a partir de 3 años.

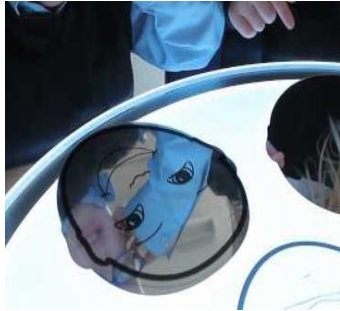


El kit de las emociones

Descripción: Las 204 cartas con fotos de colores y las 60 cartas ilustradas en blanco y negro son organizadas en pares. Las fotos en colores representan personas de toda edad y origen étnico en fondo azul completo, lo que permite focalizarse exclusivamente en las expresiones del rostro. Estas representan el punto de partida para explorar las emociones. Las ilustraciones en blanco y negro son más abstractas y permiten generalizar los conceptos específicos observados en las fotos. Incluye cuadernillo pedagógico y 4 espejos para descubrir, comparar y

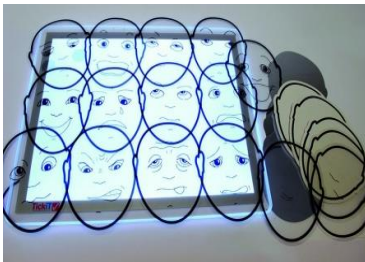
explorar sus propias expresiones faciales.

Edad recomendada: a partir de 3 años.



Tickit Understanding Feeling Set **(juego de la comprensión de las emociones)**

Descripción: este juego ha sido diseñado para acompañar a los niños en el reconocimiento de la amplia gama de emociones que se ponen en marcha cuando nos relacionamos. La intención de este juego es que puedan verbalizar mejor sus emociones. Incluye 13 acetatos que expresan diferentes emociones, pueden ser manipulados por los niños y se pueden utilizar con la mesa de luz, con el retroproyector de acetatos y por supuesto sobre la mesa y las ventanas. El conjunto también incluye tres cartulinas con la cara blanca sobre las que se pueden superponer los acetatos y también se puede dibujar con rotuladores lavables, tres acetatos en blanco y tres espejos con forma de cara para que los niños observen su propia expresión.



Edad recomendada: a partir de 3 años.

1. Muñecos, figuras, personajes, peluches tradicionales e interactivos, marionetas, pelotas, cojines.

Personajes emociones



Descripción: este juego de construcción magnético permite la exploración de las emociones, la identificación de las expresiones faciales y la comprensión del lenguaje corporal asociado. Según la posición de los brazos o de la cabeza la emoción cambia. 30 piezas para crear 6 personajes. Dim. 18 cm. De plástico.

Edad recomendada: a partir de 2 años.

Kimochis



Descripción: incluyen un peluche grande con una bolsa delantera (como la de los canguros) que posibilita ir metiendo pequeños peluches con distintas expresiones de emociones: contento, triste, dormido, nervioso, etc. Los niños pueden coleccionar estas emociones para aprender a identificarlas y expresarlas. Este juego incluye una guía para el profesorado y para las familias.

Edad recomendada: a partir de 2 años.

Emotiblocks



Descripción: 6 personajes con piezas de cabezas, que representan diferentes emociones, pelos y cuerpos intercambiables, que posibilitan dotarles de personalidad. Trabajan los siguientes aspectos: reconocimiento e identificación de los gestos faciales, reconocimiento e identificación de las emociones básicas, adquisición de vocabulario emocional y aprendizaje en valores: tolerancia, empatía, diversidad racial. El juego se acompaña de fichas de actividades y guía didáctica.

Edad recomendada: a partir de 2 años.

El robot de las emociones



Descripción: es un juego de construcción de madera, que permite crear robots a los que se les puede cambiar la cabeza, cada una de ellas expresa una emoción distinta, sus brazos y piernas son articulados y contribuyen al desarrollo de la motricidad fina, además tienen diferentes texturas que promueven el tacto.

Edad recomendada: a partir de 3 años.

Muñeco emociones



Descripción: un compañero imprescindible para animar a los más pequeños a expresar más fácilmente sus sentimientos y ayudarles a entender cómo se sienten. Cada elemento expresivo de la cara existe en varias versiones. Cuenta con un velcro que permite transformar la expresión facial del peluche. Incluye tarjetas ilustradas. Dim. 30 x 17 cm.

Edad recomendada: a partir de 3 años.

Happitaps (peluche interactivo)



Descripción: es un oso de peluche que se le ha introducido un móvil (como cara del oso) posibilitando visualizar las caras y expresiones del osito en formato digital y jugar de forma interactiva con él. Incluye juegos para el reconocimiento de emociones, cuidado del osito y juegos para bebés. Disponibles en dos modelos.

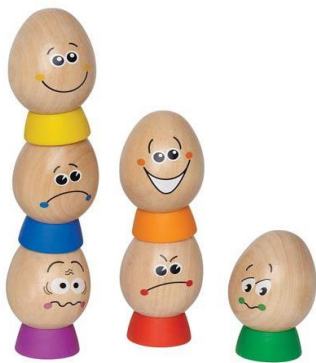
Edad recomendada: a partir de 2 años.



Muñecos de peluche del monstruo de colores

Descripción: el monstruo de colores es el protagonista de un álbum ilustrado para niños. Ahora el monstruo se ha convertido en realidad (peluche) y con él, los pequeños pueden aprender a reconocer y expresar sus emociones: la alegría, la tristeza, la rabia, el miedo y la calma. Cada color corresponde a una emoción. Es lavable y sus medidas son: 23 cm x 25 cm x 17 cm y pesa 148 gr.

Edad recomendada: a partir de 2 años.



Eggxpressions (huevos de emociones)

Descripción: seis huevos de madera que tienen cada uno una expresión facial específica: feliz, triste, enfadado, miedo, tímido, nervioso, etc. Se pueden poner sobre su huevera para crear escenarios alrededor de las relaciones humanas, expresiones o emociones. Dim. Huevo: 7 cm.

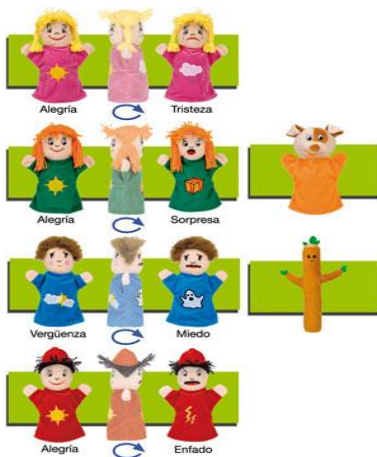
Edad recomendada: a partir de 2 años.



Flowerfeeling (flores de emociones)

Descripción: conjunto de flores de tela y cada una de ellas representa una emoción. Este juego va acompañado de unas tarjetas alusivas a cada emoción.

Edad recomendada: desde 3 años.



Marionetas de emociones

Descripción: seis marionetas (4 de ellas reversibles con dos caras diferentes), con un CD audio MP3 que contiene la grabación de 2 cuentos completos con música y diálogos. La representación de los cuentos con las marionetas permite a los niños descubrir las "emociones" para facilitar su posterior reconocimiento. El CD MP3 contiene libretto con los textos de los cuentos y guía pedagógica con actividades para trabajar las emociones y láminas para colorear. La duración aproximada de cada cuento es de 10 minutos. El CD incluye varios idiomas para facilitar el aprendizaje de otras lenguas.

Edad recomendada: desde 3 años.



Marionetas de las expresiones

Descripción: seis marionetas de mano, en fieltro de colores, muestran las expresiones faciales comunes (contentas, tristes, con miedo, en cólera, sorprendidas) y una expresión neutra. Dim. 26,5 cm x 23 cm.

Edad recomendada: a partir de 3 años.

Los balones emociones



Descripción: lote de 6 balones de colores que reproducen al estilo "pictograma" las expresiones emocionales: sorprendido, triste, feliz, enfadado, asustado... Diám. 15 cm. Entregados desinflados.

Edad recomendada: a partir de 3 años.

Las pelotas peso pluma



Descripción: cada una de las pelotas representa una expresión facial para trabajar la comprensión de las emociones de una forma lúdica. Entregadas desinfladas. Diám. 20 cm.

Edad recomendada: a partir de 3 años.

Cojines expresiones faciales



Descripción: seis cojines de colores que representan cada uno una expresión facial diferente (contento, triste, miedo, cólera, sorpresa) y una expresión más neutra. Diám. 30 cm. Altura 8 cm. En espuma, con revestimiento en PVC.

Edad recomendada: a partir de 3 años.

3. Juegos de cartas, tarjetas, bingos y libros-juego de imágenes, y juegos digitales.

Las expresiones



Descripción: juego para aprender a identificar 10 expresiones faciales distintas y asociarlas con cuatro personajes reales. Compuesto por 50 fichas (9 x 9 cm) distribuidas en: 10 fichas-maestras con el dibujo de diez expresiones + 40 fichas con fotografías de cuatro personajes representando esas diez expresiones. Incluye guía pedagógica y envase contenedor. Dotado de sistema auto-corrector en el reverso.

Edad recomendada: a partir de 3 años.

Reconocer las emociones



Descripción: este maletín permite aprender a reconocer las 10 emociones básicas que guían nuestro comportamiento a partir de expresiones y gestos. Los niños aprenden a nombrarlas, clasificarlas como agradables y desagradables según su intensidad. La variedad de caras permite hacer un trabajo de generalización. 35 fichas de cartón grueso. Diám. 9 cm.

Edad recomendada: desde 2 años.

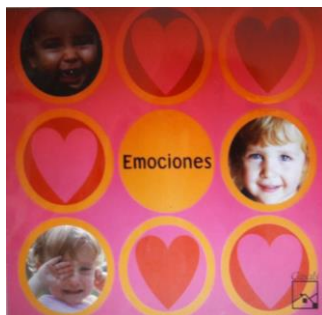
Emociones a pares



Descripción: Se trata de un juego de memoria, donde hay que formar parejas de cartas iguales. Los dibujos son emociones reales que vamos sintiendo en nuestra vida. Al formar una pareja de cartas, describiremos brevemente cuándo nos hemos sentido de esa manera o dialogaremos en relación a esa emoción. De esta manera, el niño irá conociendo las diferentes emociones y a la vez pondrá nombre a aquellas que no sabía, de una forma divertida y animada.

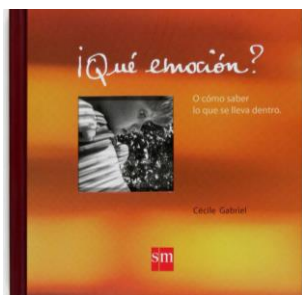
Edad recomendada: a partir de 3 años.

Libro emociones (Gassó, 2007).



Descripción: libro que se centra en tres emociones básicas (alegría, tristeza y miedo) expresándolas a través de imágenes que explican al niño situaciones muy cercanas con las que se puede identificar fácilmente.

Edad recomendada: a partir de 2 años.

Libro ¡qué emoción? (Gabriel, 2008)

Descripción: este libro es como un juego de imágenes y palabras para adivinar y conocer lo que te pasa dentro.

Edad recomendada: a partir de 2 años.

Colorcards (cartas de emociones a color)

Descripción: 48 fotografías con ilustraciones claras que facilitan la comprensión de los sentimientos y el desarrollo del vocabulario mediante el lenguaje visual. Dividido en tres grupos: personas individuales, situaciones difíciles y situaciones amenas.

Edad recomendada: a partir de 4 años.

Jeux des expressions (juego de las expresiones)

Descripción: este material propone múltiples actividades relacionadas con el tema de las expresiones faciales: expresión oral, clasificación, bingo para seis expresiones: la sonrisa, la risa, la tristeza, el enfado, el asco y la sorpresa. 30 fotos de 24 x 18 cm., 6 tarjetas de bingo por las dos caras, 30 fotos de 8 x 6 cm., 6 fichas ilustradas y una guía pedagógica.

Edad recomendada: a partir de 3 años.

**Bingo: sonidos de las emociones**

Descripción: juego de asociación para aprender a diferenciar emociones básicas. Sistema de juego tradicional del bingo: consiste en asociar la imagen de cada emoción con su sonido correspondiente. El CD audio MP3 incluye guía pedagógica con actividades. Compuesto por CD audio MP3 + 24 cartones (16 x 16 cm.) + 60 fichas rojas + guía para el CD audio MP3.

Edad recomendada: más de 3 años.



Facial expression (expresiones faciales)

Descripción: juego de asociación de imágenes, identificación, observación, lenguaje, mimo, comunicación y expresión oral. Permite que los niños identifiquen cada cara con una determinada emoción: tristeza, enfado, miedo, alegría. Contiene 4 plantillas y 24 fichas de madera.

Medidas: 22,6 x 19 x 4,5 cm.

Edad recomendada: a partir de 2 años.

El juego emo. Mut Kids



Descripción: Mut Kids EMO se compone de 25 cartas con diversos y variados dibujos donde cada imagen muestra una emoción específica. EMO es un juego visual con preguntas más concretas y con más dinámica de juego. Por ello, los niños o adultos con dificultad para expresar las emociones, encontrarán una forma fácil y amena para expresarse, donde las imágenes servirán de guía para esta aventura en familia.

Edad recomendada: a partir de 3 años.

Las emociones



Descripción: juego de cartas de 28 parejas de fotografías variadas que muestran 7 emociones de base (felicidad, tristeza, miedo, sorpresa, cansancio, duda y enfado). 56 cartas, dim. 10 x 7,5 cm.

Edad recomendada: a partir de 3 años.

Colorcards (tarjetas a color de emociones y expresiones)



Descripción: estas cartas ayudan entender las emociones expresadas en la cara y los gestos. Refuerzan las capacidades de inferencia social: hay que deducir lo que las personas pueden pensar en función de pistas. La segunda serie de carta presenta situaciones más complejas.

44 cartas. Dim. 21 x 14,8 cm.

Edad recomendada: a partir de 3 años.

Jeux de visages (juego de caras)



Descripción: este material (fotografías sobre cartón) induce al niño a mover los músculos faciales, para mejorar la expresión y la articulación, y ayudarle a que tome conciencia de sus sensaciones internas. Ello se consigue a través de la presentación de gestos expresivos de las caras y de gestos no significativos (acciones) que pone en acción la lengua, las mejillas y los labios. Se puede utilizar como loto, como juego de identificación y verbalización de emociones, entre otros. Incluye guía didáctica.

Edad recomendada: a partir de 4 años.

Sentimagen



Descripción: breves historias ilustran distintos acontecimientos que provocan diversas emociones o sentimientos -alegría, sorpresa, dolor, tristeza, envidia, repulsión, molestia_ de quienes participan. Se trata de interpretar la expresión emocional y de hablar sobre el sentimiento ilustrado. Contiene 33 historias en imágenes. 147 cartas. Incluye guía didáctica en su caja original.

Edad recomendada: a partir de los 3 años.

Blobs de los sentimientos



Descripción: estos *blobs* logran comunicar a través de sus actitudes corporales distintas emociones de forma directa e inequívoca. Cada juego contiene 48 tarjetas de dim. 12,5 x 8 cm. + ideas de utilización.

Edad recomendada: a partir de los 3 años.

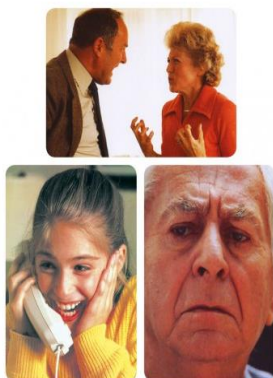
¿Por qué? porque...



Descripción: 40 cartas ilustradas que pretenden desarrollar la toma de conciencia de las causas y los efectos de determinadas situaciones y aprender el vocabulario necesario para poder hacer preguntas y responder a estas. Cada tema abordado se divide en dos cartas: “¿Por qué el bebé llora?” “Porque tiene hambre”..

Dimensión de cartas: 138 x 125 mm.

Edad recomendada: a partir de los 3 años.



Colorcards (tarjetas a color de emociones)

Descripción: situaciones emocionales ilustradas que hacen posible la comprensión de las emociones propias y las de los demás. Permite un análisis flexible así como interpretaciones y respuestas personales. Tres grandes temas: los individuos, las situaciones difíciles y las situaciones agradables. Contiene 48 cartas, dim. 21 x 15 cm. + guía.

Edad recomendada: a partir de los 3 años.



E-motion

Descripción: 75 tarjetas de imágenes que permiten a los niños aprender a conocer y comprender las diferentes causas de 15 emociones. Dim. 9 x 9 cm.

Edad recomendada: a partir de los 3 años.

El juego de cartas *Mut Kids*



Descripción: juego de cartas para trabajar el autoconocimiento. Se colocan las cartas boca abajo, se escoge una carta, y leemos su contenido. El jugador debe expresar lo que significa la carta para él y compartirlo en voz alta con el resto de participantes. La finalidad de los juegos es ayudar a expresar, comunicar, compartir y crear una dinámica de diálogo. Seguir el sentido de las agujas del reloj, para que el siguiente jugador escoja una carta, estableciendo el juego por sistema de turnos. Así sucesivamente hasta que se decida dar por terminada la partida.

Edad recomendada: a partir de los 5 años.



Aplicación de *Pig y Posy*

Descripción: juego digital que consta de distintas actividades siendo la actividad *Make a face* interesante para trabajar la Conciencia Emocional. Aparecen dos espejos: en uno se pueden ver uno de los dos personajes de los dibujos animados (*Pig o Posy*) expresando diversas emociones y en el otro espejo el niño debe expresar la emoción correspondiente a la emoción que representa el personaje animado.

Edad recomendada: a partir de 3 años.



Juegos emociones Even Better

Descripción: el proyecto Even Better está diseñado para facilitar la enseñanza-aprendizaje de emociones y habilidades sociales en niños afectados con síndrome de Asperger u otros trastornos del espectro autista. La colección de juegos del programa está en fase de construcción. Actualmente dispone de cuatro juegos interactivos para trabajar la conciencia emocional: 1) *Nuestras emociones*, 2) *Cada oveja con su pareja*; 3) *¡Esfúmate!* y 4) *La ruleta de las emociones*.

Edad recomendada: a partir de los 3 años.

Fuente: elaboración propia.

Cabe mencionar que tres de los recursos descritos (emociones a pares, el juego *emo* y el juego de cartas de *Mut Kids*) son recomendados por el hospital *Sant Joan de Déu* de Barcelona y la Asociación de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de Cataluña.

Cada día aparecen nuevas aplicaciones y cuentos *e-books* destinados a trabajar diversos contenidos emocionales. Para Costa y Busó (2014) los juegos digitales y videojuegos conforman una de las tipologías que presentan mayor conexión con las emociones, afirmando que los niños de edades tempranas son los primeros nativos digitales y su mundo lúdico está muy influenciado por este tipo de juegos. Finalmente, concluimos que los juegos basados en las tecnologías de la información y comunicación constituyen un gran campo de estudio que ayudará a diseñar más y mejores recursos destinados a trabajar la conciencia emocional en los más pequeños.

Algunos de los recursos descritos en este apartado, como por ejemplo ocurre con las tarjetas, lotos o puzzles, a veces son elaborados manualmente por los maestros para: a) adaptarlos a las necesidades y características del alumnado (por ejemplo, un maestro especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) puede adaptar el material a un alumno afectado con el Espectro Autista), b) para contextualizarlos (por ejemplo lotos con fotografías del alumnado de un grupo-clase concreto) o c) para evitar su alto coste económico. En este sentido, es

oportuno citar la propuesta de Palao (2008) denominada “Juego de 2 ¡A capazos!”, en el que la selección de materiales o juegos no implica un alto coste económico. Esta maestra dispone en su aula de una estantería llena de capazos y en cada uno de ellos pone un juego para poder hacer entre dos alumnos. Ella organiza los capazos atendiendo a cinco temáticas: 1) Calma, 2) Lágrimas (tristeza), 3) Besos, 4) Tiembla (miedo); y 5) Risas (alegría). Para llevar a cabo un seguimiento de esta propuesta educativa, crea una tabla en la que recoge las parejas que se van formando y los temas emocionales seleccionados.

A modo de ejemplo, mencionamos dos propuestas incluidas en algunos de estos de estos capazos y los materiales empleados:

- Risa (alegría): una nariz de payaso, una máscara y un espejo para hacer muecas con elementos que pueden ayudar a hacer reír;
- Tiembla (miedo): colección de máscaras de personajes que dan miedo, fotos de rostros que expresan miedo. Pueden jugar a hacerse fotos, máscaras o a dibujar su cara cuando sienten miedo.

En definitiva, los materiales pueden ser utilizados por el profesorado de muy diversas maneras. A continuación, destacamos dos propuestas personales que podrían llevarse a cabo en un aula de Educación Infantil: a) la implementación de un rincón de juego en el aula con material específico para trabajar la CE (compuesto por un máximo de 5 ó 6 alumnos); y b) preparación de una caja de recursos viajera familia-escuela; dentro de la misma se introducen algunos juguetes para trabajar las emociones y la caja puede viajar de la escuela a casa de los alumnos de forma que cada fin de semana, se implique a los progenitores en este aprendizaje emocional jugando a reconocer, verbalizar y comprender las emociones en familia.

Para el presente estudio se ha diseñado un muñeco (mascota) “Pacotico Emociones” como elemento dinamizador del programa CE compartido familia-escuela, de forma que el alumnado establece un vínculo emocional con el mismo a lo largo de la implementación del programa. La mascota y su libro viajan cada fin de semana a casa de un alumno. El objetivo de dicha propuesta

es implicar a los progenitores en dicho programa para fomentar la generalización de los aprendizajes emocionales (Anexo 25. Libro Viajero).

Al muñeco se le puede cambiar la expresión emocional (cambiándole las cejas, los ojos y la boca) en función de la emoción que el niño desee que sienta.



Figura 3.3 Muñeco Pacotico Emociones (Mascota del programa CE).Fuente: elaboración propia

3.2.2 El álbum ilustrado

Si quieres un adulto con un pensamiento creativo, de pequeño cuéntale cuentos, si lo quieres además sabio, cuéntale más cuentos.

Albert Einstein (1879-1955).

Este estudio se centra en el diseño de un programa de CE compartido familia-escuela empleando, como recurso estrella, cuentos (álbumes ilustrados que versan sobre emociones) y por ello, se dedica específicamente este apartado al álbum ilustrado.

López Cassá (2016) afirma que la mayoría de los recursos que acompañan los programas de EE son próximos a la vida de los pequeños y de bajo coste. No obstante, en el caso del álbum ilustrado Goldin (2006) señala como un gran obstáculo en la práctica escolar su alto coste económico. En este sentido, puntualizamos que para implementar el programa CE descrito en el marco empírico de este estudio, se ha requerido de una dotación económica por parte de la Universidad de Murcia (UMU), con el propósito de comprar álbumes ilustrados (26), la impresión a color de las fichas de trabajo diseñadas en formato A3, así como la impresión a color de distintos materiales diseñados: la guía didáctica del programa destinada a las familias, los distintos folletos de los talleres de EE, el carné lector emocional, entre otros .

El álbum ilustrado se encuentra enmarcado dentro de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), siendo uno de los pilares de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. En países anglosajones es denominado *picture book*, en América Latina lo denominan “libro-álbum” y en España, dicho término es conocido entre especialistas del mundo editorial y profesionales de la ilustración, pero no es empleado asiduamente entre el público en general (Duran, 2009).

3.2.2.1 El álbum ilustrado: características

Según García Sobrino (2006) el álbum ilustrado es “uno de los géneros literarios más ricos afectivamente, y por tanto más emocionante (..)” (p.54). Sin embargo, para Silva-Díaz (2006) “todavía no existe acuerdo en dar nombre, definir y establecer la genealogía de este producto editorial” (p.24).

En base a la revisión de la literatura consultada sobre el álbum ilustrado se resumen dos características clave sobre el mismo:

- 1) El álbum ilustrado emplea dos códigos: texto e imagen.

Atendiendo a Lewis (1990), el álbum ilustrado es una de las formas más innovadoras e extraordinarias de la literatura contemporánea .Para Lewis (1990), “cuando observamos un libro-álbum, tendemos a leer tanto las ilustraciones como las palabras. Ambos actúan el uno sobre el otro, de manera que leemos las ilustraciones a través de las palabras y las palabras a través de

las ilustraciones” (p.85-86). Lewis considera el álbum un objeto cultural en forma de libro, fruto de la relación entre los lenguajes visual y textual destinado a un público que no ha de ser forzosamente infantil, y un artefacto que puede contemplarse como testimonio de la evolución cultural, social tecnológica y artística de nuestro tiempo (Durán, 2009).

En un buen álbum ilustrado todos sus elementos deben ponerse en juego al servicio de la historia: texto, ilustración, formato, fondo de la página, su disposición en ella, tipografía, entre otros. Por eso, en el álbum “todo cuenta” y esto es verdad en las dos acepciones de “contar” (Colomer, 2002). Sin embargo, hasta hace poco los críticos literarios se focalizaban generalmente en el análisis del texto, pero estudios recientes desvelan el valor comunicativo de la ilustración junto al texto (Erro, 2000).

Para Colomer (1996), lo que caracteriza al álbum ilustrado es la utilización de dos códigos -la imagen y el texto- para contar su historia, considerándolo un género con características propias. Así, Colomer (2002) afirma que los álbumes ilustrados “son cuentos ilustrados donde texto e imagen colaboran juntos para establecer el significado de la historia de manera que para contar lo que allí sucede tenemos que recurrir tanto a lo que dicen las palabras, como a lo que “dicen” las ilustraciones” (p.20). En este sentido, Schulevitz (1997,1980) lo considera un género único que se puede emparentar con el teatro o el cine, pero no con la radio, porque las imágenes y palabras deben ser leídas.

Klibanski (2006) postula que en el álbum ilustrado hay una total interdependencia entre palabra e ilustración, ya que las imágenes no cumplen una función meramente ilustrativa o descriptiva sino que afectan a casi todos los elementos narrativos y añaden complejidad al todo. El inter juego que se da entre ambos lenguajes (el visual y el textual) los hace imprescindibles para la construcción de sentidos (Klibanski, 2006). Ella da ejemplo de esto analizando la magnitud del álbum ilustrado *Gorila* de Anthony Browne (1991).

Lionni (1999) afirma que para guiar y estimular la imaginación infantil uno de los ingredientes más relevantes es el libro-álbum, ya que en este producto editorial el niño tendrá su primer encuentro con la fantasía estructurada, reflejada en su imaginación y animada por sus propios sentimientos. Es donde

con la mediación de un lector adulto, descubrirá la relación entre el lenguaje visual y el verbal.

Según Jones (1989), “El libro-álbum requiere de maestría coordinada porque fusiona elementos verbales y gráficos que crean eso que Sendak llama la obra de arte ‘sin costura’. El libro-álbum requiere además que el artista haga de ambos elementos una unidad en el desarrollo de la obra. Ninguno puede dominar al otro, ambos deben contribuir al significado total” (p.149). También Tabernero (2005) establece que “un libro álbum es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones” (p. 76).

En definitiva, la característica fundamental del álbum ilustrado es que se construye a través del diálogo entre el texto y la ilustración (Cencerrado, 2003).

2) El álbum ilustrado trata temas, situaciones o problemas actuales.

Atendiendo a Durán (2009) “el álbum constituye una de las manifestaciones artísticas de comunicación diferida dirigida a los niños que permite observar mejor los cambios de toda clase que definen nuestro tiempo, un objeto concreto de aquello que se designa bajo el epígrafe de ‘posmodernidad’” (p. 201). La posmodernidad es definida en el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) como “Movimiento artístico y cultural de fines del siglo XX, caracterizado por su posición al racionalismo y por su culto predominante de las formas, el individualismo y la falta de compromiso social”.

El álbum ilustrado constituye un objeto que perfectamente encaja con la sociedad actual del consumo, una sociedad interesada en las imágenes y el juego con formas y materiales (Colomer & Fons, 2010).

Para Durán (2009) el álbum ilustrado como tal, se produce a partir de los años sesenta y es heterodoxo, no sólo por lo que dice, sino sobre todo por cómo lo dice, y también por quién lo dice y a quién lo dice. Rompe inercias tanto dentro de la práctica editorial como dentro de la práctica lectora. Un buen álbum no deja indiferente al lector.

Para Peña (2006), el álbum ilustrado es una nueva corriente en la que el significado de la historia lo aporta la imagen, generando un clima emocional por sí misma y asiduamente tratando contenidos de nuestra cultura relevantes que ni siquiera están presentes en el texto. En definitiva, este autor considera que el álbum ilustrado refleja el “mundo audiovisual” del presente, requiriendo del lector la recreación de un mundo icónico e incorporando temas actuales que posibilitan fomentar el espíritu crítico y desarrollar la inteligencia cognitiva, emocional y estética del lector.

Silva Díaz (2007) afirma que el álbum ilustrado posmoderno, probablemente sea la “forma artístico-literaria” que más ha revolucionado el sector editorial infantil. Constituye, sin lugar a dudas, un género “omnívoro” ya que integra aspectos de la nueva sociedad digital contemporánea y es un fenómeno editorial de final del S.XX y principios del nuevo milenio. Resumimos esta última idea con sus propias palabras: “En realidad, el álbum (ilustrado) ha incorporado y combinado diferentes géneros literarios, pues su condición omnívora lo ha llevado a asimilar aspectos temáticos y narrativos de los *chapbook* o folletines, que se señalan entre sus ancestros, pero también de la caricatura decimonónica de los juguetes victorianos y de los juegos electrónicos, de las imágenes de la publicidad y la televisión, etc.” (p.1).

Por todo ello, para Durán (2009), no es de extrañar que los álbumes ilustrados pioneros impliquen una revolución dentro del ámbito de la literatura infantil y provengan de diseñadores publicitarios. Ella sostiene que los álbumes ilustrados son fruto de los progresos en técnicas reprográficas y de las contribuciones que han hecho grafistas, publicitarios, ilustradores e investigadores del lenguaje de la imagen (Duran, 2009).

A continuación, en la Figura 3.4 mostramos visualmente los pilares más significativos en donde se sientan las bases de lo que constituye el álbum ilustrado posmoderno, rompiendo los lazos con lo que hasta entonces se consideraba cuento infantil. Ninguna de estas obras iba dirigida específicamente a niños, aunque continúan editándose en castellano y son empleadas actualmente en las escuelas.



Figura 3.4 *Los primeros álbumes ilustrados en la posmodernidad.* Fuente: elaboración propia a partir de Durán (2009)

En base a diversos estudios, Silva Díaz (2007) señala las principales características del álbum ilustrado nacido en la posmodernidad, como puede observarse en la Tabla 3.4

Tabla 3.4

Principales características específicas del álbum ilustrado

1. Gran presencia de la imagen completada sinérgicamente con el texto (binomio texto-imagen). Texto más ilustración construyen el “texto” (historia narrada) e interactúan entre sí en una total simbiosis.
2. Tendencia a la fragmentación narrativa influida por la cultura audiovisual: uso de atrevidos recursos gráficos y compositivos.
3. Experimentación formal y semántica heredada (no tanto de la pintura) como del cine o la publicidad.
4. La ruptura con la tradición: descanonización de las normas legítimas.
5. Ironía, juego y parodia: desmitificación e ironía en los contenidos.
6. Desempeño y participación del lector.
7. Sofisticación: sentido de la individualidad y la originalidad.
8. Disolución de la frontera entre la alta cultura y la cultura de masas.
9. Revisión total de los modelos clásicos de tradición narrativa.
10. Aumento de la complejidad narrativa.
11. Incremento de la participación del lector en la interpretación de la obra.
12. Ambigüedades, indeterminación entre realidad y fantasía.
13. Hibridación: aumento del juego de alusiones intertextuales-intraicónicas (*collage*).

Fuente: Silva Díaz (2007)

Silva Díaz (2007) afirma que podemos “establecer un puente entre este nuevo género literario para niños fragmentado, híbrido y camaleónico (álbum ilustrado) y las nuevas tendencias sociológicas planteadas por los principales estudios de tendencias socio-económicas del momento” (p.6).

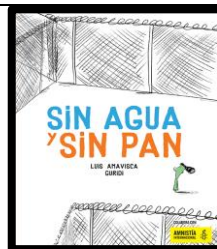
Como podemos contemplar en la Figura 3.5, se presentan a modo de ejemplo algunos álbumes ilustrados, que tratan temas y problemáticas de valor social actual.



“El espejo en la casa de mamá/ el espejo en la casa de papá”
(Temática: divorcio/ separación)



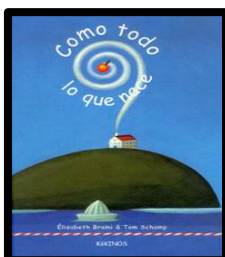
“¿Qué le pasa a Uma?”
(Temática: acoso escolar),



“Sin agua y sin pan”
(Temática: refugiados e integración)



“El cazo de Lorenzo”
(Temática: empatía)



“Como todo lo que nace”
(Temática: muerte)



“El sentido de la vida”
(Temática: el sentido de la vida)



“Entre algodones”
(Temática: sobreprotección)



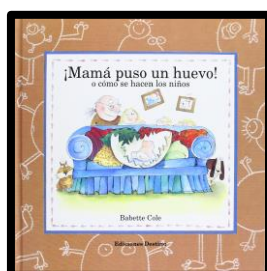
“Así es la vida”
(Temática: aceptación)



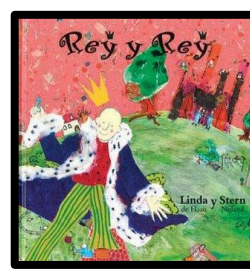
“Si yo fuera gato”
(Temática: empatía),



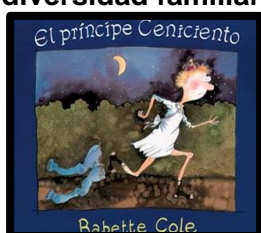
“Paula tiene dos mamás”
(Temática: homosexualidad y diversidad familiar)



“Mamá puso un huevo o cómo se hacen los niños”
(Temática: reproducción)



“Rey y Rey”
(Temática: homosexualidad)”



“Príncipe Ceniciento”
(Temática: coeducación)



“No es fácil pequeña ardilla” (Temática: la muerte de un progenitor)



“Las princesas también se tiran pedos”
(Temática: coeducación)

Figura. 3.5 *Repertorio de álbumes ilustrados que versan sobre problemas o realidades actuales.* Fuente: elaboración propia

Dichos ejemplos muestran que la literatura posmoderna plantea una redefinición de los libros destinados al público infantil. En definitiva, supone un gran desafío no solamente para la institución educativa sino también para la nueva institución familiar (Silva Díaz, 2007).

3.2.2.2 El álbum ilustrado en la escuela: un recurso para educar la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas

Marchesi (2005) considera que es complicado hallar una experiencia más enriquecedora que el tiempo dedicado a la lectura. No obstante, como apunta Bisquerra “si se quiere potenciar la práctica de la lectura en la educación, conviene que los estudiantes puedan experimentar emociones positivas relacionadas con el acto de leer” (2011: 69).

Para Chambers (2007) compartir los libros con los niños es la tarea más importante que pueden hacer las familias y los maestros para iniciar su formación lectora. También, la ficción del álbum ilustrado ofrece al niño la gran oportunidad de reconocer situaciones, emociones, sentimientos y poder compartirlos con los demás (Colomer, 2010).

Bonafé (2008) afirma “leer historias desde la más temprana edad es probablemente el mejor acercamiento pedagógico a la lectura” (p.115). Desde la EE, se puede afirmar que el álbum ilustrado es un gran recurso pedagógico para convertir a los niños en grandes lectores tanto de “cuentos”, como de “emociones”, ya que el álbum ilustrado incrementa el interés del niño hacia la lectura, hacia el entorno y le ayuda a leer las emociones de los demás. Por todo ello, el álbum ilustrado es un recurso educativo indispensable en el aula de Educación Infantil.

Colomer y Fons (2010) afirman que el álbum ilustrado es un elemento relevante para la consecución de aprendizajes escolares, ya que el lector infantil descubre en las imágenes un soporte para la comprensión y se siente atraído por ellas, lo que refuerza la motivación y la participación. Por otra parte, debido a la presencia de juegos experimentales, el álbum ilustrado ayuda a los

primeros lectores a apreciar recursos ficcionales y literarios de una forma rápida y placentera. Y, por último, sus características posibilitan y estimulan la construcción compartida del sentido del texto en aula (Colomer & Fons, 2010).

Colomer (2010) sostiene que la investigación educativa y la experiencia de los maestros ponen de manifiesto la influencia positiva de la lectura en voz alta por parte del profesorado frente a todo el grupo clase, siendo en los primeros cursos de la escolaridad su frecuencia muy elevada.

A continuación, se enumeran las ventajas de leer en voz alta al alumnado. Colomer (2010):

1. Posibilita que los niños disfruten de textos fuera del alcance de sus habilidades lectoras
2. Muestra que aprender a leer tiene un sentido, en este caso el de acceder a textos bellos e interesantes.
3. Favorece el desarrollo de expectativas y la adquisición de conocimientos implícitos sobre el lenguaje escrito en general y el literario en particular: sobre la sintaxis, estructuras textuales, géneros, figuras poéticas, etcétera.
4. Amplía el vocabulario y el repertorio lingüístico al aumentar las oportunidades del alumnado para captar palabras y formas lingüísticas alejadas de las formas conversacionales.
5. Permite establecer relaciones intertextuales entre las obras leídas o conocidas.
6. Lleva a todo el grupo a compartir unas referencias lectoras comunes, lo cual resulta difícil a través de la elección autónoma de los libros.
7. Hace conocer textos que pueden ser usados como modelos para escribir o para realizar otras actividades de extensión de las lecturas.
8. Incita a la lectura autónoma si se leen fragmentos de obras que sí se hallan al alcance de los receptores y se dejan en el aula a continuación (p.75).

En relación a estas ventajas podemos destacar, en lo que se refiere a la EE, que leer álbumes ilustrados en voz alta ayuda al alumnado a ampliar su

vocabulario emocional (verbalizando las emociones: contento, triste, enfadado). También, el grupo clase puede compartir unas referencias lectoras comunes (álbumes ilustrados que versan sobre emociones). Ejemplo de ello es el programa familia-escuela diseñado en esta investigación, en la que se anima a leer en voz alta al niño, tanto el maestro como las familias del alumnado, una serie de álbumes ilustrados, de forma sistemática, mediante la puesta en marcha del programa CE con ayuda del material diseñado para su implementación.

Cabe señalar que la tercera parte de los álbumes ilustrados más destacados por la crítica en el siglo XXI en España, se focalizan en trabajar los sentimientos y emociones (Colomer, 2007). León (2010) los denomina álbumes de educación sentimental.

“Los álbumes de educación sentimental no buscan llegar a conclusiones o certezas morales sino que dan la oportunidad de percibir que las emociones y sentimientos existen y que son asumidos de diferentes y particulares modos y perspectivas por los personajes. De esta manera los lectores abren ventanas hacia nuevos aprendizajes de su mundo interno (emocional) y externo (social y cultural), que tal vez el lector ha experimentado de manera inconsciente” (León, 2010:51).

Para Durán (2002), el niño al nacer tiene la misma capacidad para sentir que el adulto. Sin embargo, todavía no ha desarrollado la misma capacidad para expresar sus sentimientos. Esta investigadora postula que el niño que siente, pero no expresa todavía, tiene todos sus sentimientos en su interior y el cuento se convierte en un puente elevadizo para verbalizar y expresar su mundo interno. En esta misma línea, Calderón y Álvarez (2010) postulan que la literatura infantil posibilita al niño/a identificar, analizar y canalizar sus sentimientos, aprendiendo a enfrentarse a ellos y a conocer las consecuencias de los mismos.

Goldin (2006) considera que el empleo del álbum ilustrado es beneficioso para la limpieza espiritual de la persona y su potencial se encuentra en la ensoñación, en el propio fantaseo y en el pensamiento libre y natural. Para este autor los álbumes ilustrados poseen un extraordinario poder para leernos,

especialmente en la infancia. Para él si un encuentro con un álbum ilustrado puede transformarse en una experiencia realmente significativa es porque, por alguna razón, ese libro trabaja nuestro interior.

Según Guilles Thérien (1990), “el atractivo de la lectura responde, sobre todo, a las emociones que suscita. Si la recepción del texto se basa en las capacidades reflexivas del sujeto, hay que decir que está igualmente basada -y quizás sobre todo- en unas capacidades afectivas. Las emociones son justamente, la base del principio de identificación, motor esencial de la literatura de ficción o de creación” (Durán 2009:39).

Por su parte, Marchesi (2005) afirma que “la lectura nos pone en contacto con otros sentimientos, otras experiencias y otras vidas. Nos ayuda a distanciarnos de nosotros mismos, a viajar por el tiempo y por el espacio, a conocer nuevas culturas y nuevas realidades, a ser, de alguna manera, más humanos. La escuela y la lectura ayudan a romper la coraza del individualismo y a penetrar en otros” (p.17). También, Chukovsky (1963) afirma que “la meta de todo cuenta cuentos consiste en fomentar en el niño a cualquier costo, compasión y humanidad, esta milagrosa habilidad del hombre para conmoverse con las penurias de otro ser humano, sentir alegría por la felicidad de otro, experimentar la fatalidad de otro como propia” (p. 138).

Mecca (1998) aconseja el empleo de cuentos para fomentar comportamientos de empatía en los niños, ya que están expuestos a eventos compasivos e imitan lo que observan, desarrollando así una respuesta de empatía (McNamee & Lynn, 2014). Letts (1997) sostiene que leer cuentos sobre la empatía ayuda a la consecución de los siguientes objetivos: a) posibilita a los maestros compartir cuentos donde se demuestra la empatía; b) dota de un lenguaje y una experiencia común para discusiones del aula que se enfocan en varias dimensiones de la empatía; c) sugiere actividades en el hogar que invitan a las familias a seguir el diálogo sobre el comportamiento que demuestra la empatía; y d) muestra a los maestros oportunidades de transmitir un modelo de habilidades que se manifiestan al interesarse uno por la literatura (McNamee & Lynn, 2014).

Según López Cassá (2011c), los cuentos constituyen uno de los recursos más utilizados en la escuela para trabajar la EE pues posibilita al pequeño identificarse con sus personajes y con sus sentimientos, generando así vínculos emocionales y ayudan también a canalizar sus emociones.

Atendiendo a Abril (2014), los cuentos poseen una serie de dones y entre estos se encuentra el “don de la identificación”, y el “don de la empatía”. El don de la identificación hace alusión a que a través del cuento el niño se ve reflejado en los protagonistas del mismo como si se mirara en un espejo y el don de la empatía hace referencia a que el cuento posibilita al niño sentir lo que les ocurre a los protagonistas, del mismo modo como si le sucediera a él mismo. Por estos dos dones se escoge el álbum ilustrado como recurso para trabajar la CE en los niños pequeños.

En definitiva, consideramos que la lectura compartida de álbumes ilustrados en la escuela, fomentan no sólo el gusto por la lectura en gran grupo sino que, siendo seleccionados rigurosamente, ayudan al alumnado a proyectar las emociones de los personajes en ellos mismos y a comprender las emociones que sienten los demás. Los álbumes ilustrados que versan sobre emociones constituyen un recurso idóneo para trabajar la CE interpersonal e intrapersonal en edades tempranas siendo, como señala Bisquerra (2009), el pilar base de la EE.

3.2.2.3 Criterios de selección y repertorio de álbumes ilustrados para educar la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas.

Por todo lo mencionado, desde el campo de la EE y animando paralelamente el proceso de lectoescritura de los más pequeños, consideramos que es pertinente seleccionar álbumes ilustrados adecuados para trabajar la comprensión de las emociones del niño, en el ámbito escolar y familiar, posibilitándole una progresiva identificación y verbalización de las emociones de los protagonistas; y una correcta atribución causal de las mismas.

Colomer (2002) afirma que seleccionar libros para la infancia es una operación delicada en la que la sociedad se juega el futuro de nuevos lectores.

Esta selección se complica aún más si el objetivo es trabajar la comprensión de sus propias emociones y las de los demás con los más pequeños.

Colomer (2010) establece una serie de criterios para seleccionar las lecturas en voz alta, como se puede apreciar en la Tabla 3.5.

Tabla 3.5

Criterios para seleccionar lecturas en voz alta

1. Elegir obras que gusten al propio docente.
 2. Escoger libros que estén algo más allá de las posibilidades de la lectura autónoma de los niños y niñas.
 3. Seleccionar textos que supongan un bagaje cultural importante.
 4. Prever distintas experiencias literarias.
 5. Tener un plan global de lecturas (de todo un curso o de toda una etapa escolar, con objeto de asegurar variedad de las obras que se oirán leer).
 6. Leer un cuento con sentido propio cada vez.
 7. Releer las lecturas de mayor éxito si se dirigen a los más pequeños.
 8. Presentar las lecturas:
 - Dejar expuesto el libro en la clase y comentar las expectativas que crea su título, formato, cubierta, etcétera.
 - Presentar el autor o ilustrador.
 - Relacionar la obra con otras que conozcan los niños por su tema, autor, ilustrador, época, etcétera.
 9. En la lectura por capítulos, comentar lo leído en relación con los capítulos anteriores y con las expectativas futuras de la historia.
 10. Llevar un registro de las obras leídas a un mismo grupo a lo largo de su escolaridad como memoria colectiva de la clase. Anotar las reacciones obtenidas para evaluar la conveniencia de repetir o no la lectura en un futuro.
-

Fuente: Colomer (2010:76)

También, Mecca (1995) y Noddings (1984) establecen una serie de criterios para seleccionar álbumes ilustrados específicos para animar los comportamientos de empatía por parte de los niños (McNamee & Lynn, 2014).

Tabla. 3.6

Criterios para seleccionar álbumes ilustrados que animen los comportamientos de empatía del niño

1. Adaptados al desarrollo evolutivo del niño.
 2. Poseen una trama bien desarrollada.
 3. Poseen láminas bastante elaboradas.
 4. Representan a personajes vivos y atrayentes.
 5. Enfaticen a los personajes que ayudan a otros, manifiestan compasión, consideran a otros, comparten objetos y oportunidades con ellos, siguen las reglas de manera justa, cumplen con su deber y con los compromisos, dicen la verdad, muestran el respeto u ofrecen el amor y cariño.
 6. Relatan una interacción de empatía entre uno que ofrece el cuidado y el otro que lo recibe, es decir, circunstancias donde el primero se abre al otro con plena atención y receptividad a la perspectiva y a la situación de éste, de
-

forma que lo recibe a sí mismo y por lo tanto, perciba y sienta con el otro.

Fuente: McNamee y Lynn (2014)

Siguiendo a Colomer (2010), a Mecca (1995) y Noddings (1984) en esta Investigación-Acción se han tenido en cuenta una serie de criterios más específicos, a la hora de seleccionar álbumes ilustrados para niños de edades tempranas, que pasamos a concretar:

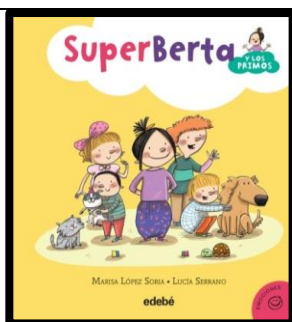
- 1^{er} Criterio específico: los cuentos seleccionados deben ser álbumes ilustrados, de modo que el dibujo o ilustración tenga la misma o mayor relevancia que el texto. Se dota de una gran importancia a la imagen pues el niño pequeño identificará mejor las emociones vividas por el protagonista del cuento, facilitando así su identificación, su adecuada verbalización y la toma de conciencia de las mismas. Se intenta huir de ilustraciones que presenten expresiones emocionales ambiguas o que les induzcan a error de forma que no genere al niño ninguna contradicción entre la emoción trabajada y la expresión emocional manifestada por el personaje.
- 2.^o Criterio específico: se seleccionan cuentos contemporáneos (álbumes ilustrados), es decir, diferentes a los tradicionales o de hadas, en los que no figure la dicotomía entre buenos y malos, ya que deseamos mostrar personajes ambivalentes, es decir, que pueden ser malos y buenos al mismo tiempo, como somos todos en realidad, transmitiendo finalmente un mensaje positivo.
- 3.^{er} Criterio específico: atender a la necesidad de agradar específicamente al niño de dos a tres años, de proporcionarle emociones positivas como la alegría, humor, interés o el entusiasmo ante la escucha del cuento, pues si los pequeños disfrutan de ello, desearán repetir la experiencia, les solicitarán a sus progenitores que le cuenten cuentos y ello tendrá una gran repercusión educativa en su proceso de lectoescritura, especialmente entendida como estrategia de animación inicial a la lectura. A estas edades gustan mucho los cuentos de fórmula reiterativa, con voces onomatopéyicas o los que impliquen su actividad.
- 4.^o Criterio específico: el final de la historia debe ser siempre feliz. Es importante que el mensaje que llegue al niño sea positivo con objeto de

aprender algo. El comportamiento final de los protagonistas del cuento debe servir de referencia o modelo para los pequeños, ofreciéndole formas adecuadas para resolver y gestionar los problemas.

A continuación, realizamos una breve selección bibliográfica de álbumes ilustrados que pueden ayudar a las familias y los maestros especialistas de Educación Infantil a trabajar las emociones. Dicha selección se destina al alumnado del Segundo Ciclo de Educación Infantil (3-6 años) y se focaliza en las emociones básicas: alegría, miedo, tristeza y enfado. También, se aporta un pequeño elenco de álbumes ilustrados que inciden de forma genérica en varias emociones. Es preciso destacar que, en general, en el álbum ilustrado, una emoción figura en oposición a otra, de forma que esta dicotomía ayude al niño a discriminarlas e interiorizarlas (ejemplo contento/ triste). No obstante, en un mismo álbum ilustrado pueden figurar varias emociones simultáneamente aunque tenga mayor prevalencia una de ellas.

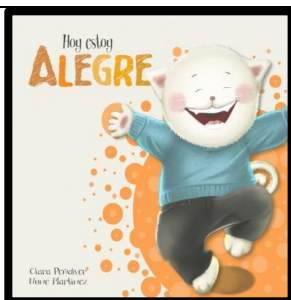
Cabe señalar que en el presente estudio se han seleccionado y empleado otros álbumes ilustrados diferentes a los que a continuación se detallan, con el propósito de trabajar la CE, simultáneamente, en el contexto escolar y familiar. Las fichas técnicas de los álbumes ilustrados empleados en esta investigación se contemplan enmarcados en la “Guía didáctica destinada a las familias” diseñada *ad hoc* (Anexo 14 y 22).

A continuación, en las Figuras. 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, y 3.10 se presentan un breve repertorio de álbumes ilustrados categorizados atendiendo a cuatro emociones básicas.



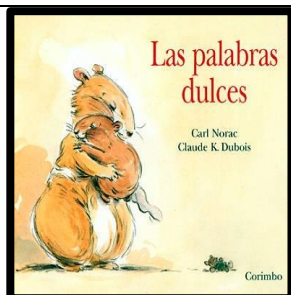
López Soria, M. (2015). *SuperBerta y los primos*. Barcelona: Edebé.

Sinopsis: SuperBerta y sus primos y amigos viven numerosas aventuras mientras tratan el mundo de las emociones infantiles: alegría, miedo, tristeza, amor, sorpresa, vergüenza y cólera.



Peñalver, C. y Martínez, N. (2016). *Hoy estoy alegre*. Barcelona: Beascoa.

Sinopsis: Libro de la colección de cuentos «Hoy estoy...», para trabajar las emociones con los más pequeños. Un cuento con el que se aprende a fomentar, sentir y disfrutar de la alegría.



Norac, C. y Dubois, C. K. (1998). *Las palabras dulces*. Barcelona: Corimbo.

Sinopsis: Lola tiene muchas palabras dulces en su boca que quiere comunicar, pero su papá y mamá no pueden quedarse a escucharla.



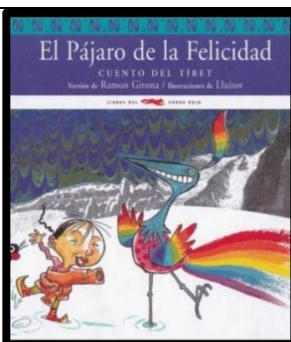
Andreae, G. (1999). *La felicidad tiene sabor a miel*. Barcelona: Elfos.

Sinopsis: Cuento en el que Osito se da cuenta de que al compartir las cosas de la vida se causa la felicidad.



Hernández, G. y Llavinia, J. (2011). *Cuentos para ser feliz: Historias para ayudar a los más pequeños a vivir mejor (Luna Papel)*. Barcelona: La osa menor.

Sinopsis: es una colección de cuentos que ayuda a los niños a gestionar sus emociones y así puedan alcanzar la felicidad en el futuro.



Girona, R. (2008). *El Pájaro de la Felicidad: Cuento del Tíbet*. Barcelona: Libros del zorro rojo.

Sinopsis: Historia basada en un antiguo cuento de Tíbet en el que capturan al pájaro de la felicidad para que así la felicidad fuera eterna en ese lugar. El pájaro termina escapando, aunque alguien le arrancó una pluma con lo que la felicidad ya no volvió a ese lugar. Wangjia intenta devolver al pájaro su pluma para que así la felicidad impere en su pueblo.



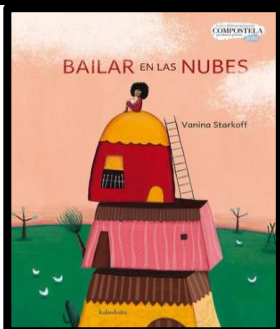
Quintero A. (2013). *No hace falta la voz*. Pontevedra: OQO editora.

Sinopsis: en esta historia el contacto físico como muestra de afecto refuerza la confianza en sí mismo y en los demás y su autoestima.



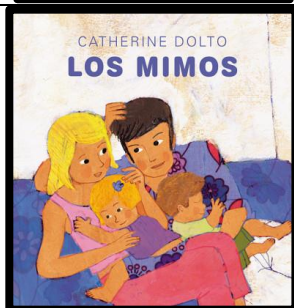
Rodenas, A. (2004). *Un puñado de besos*. Madrid: Anaya.

Sinopsis: cuento que subraya el papel de los besos para sentirse feliz. Kati es una niña que suele repartir besos entre sus compañeros, entre ellos a César cuando llora porque se va su madre, o al peleón de Diego.



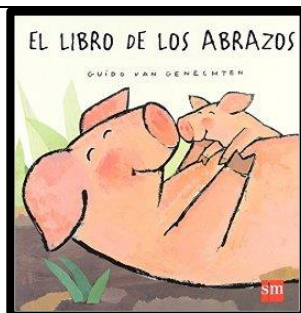
Starkoff, V. (2010). *Bailar en las nubes*. Pontevedra: Kalakandra.

Sinopsis: una niña que sueña bailar con las nubes. A través de esta experiencia se reflexiona sobre el respeto con personas de diferentes procedencias.



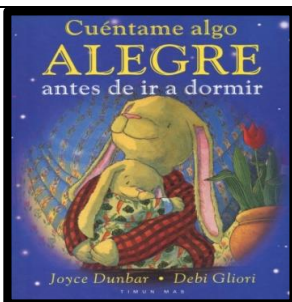
Dolto C. (2014). *Los mimos*. Barcelona: Picarona.

Sinopsis: historia acerca de cómo las caricias y los mimos sirven para aportar alegría a la vida.



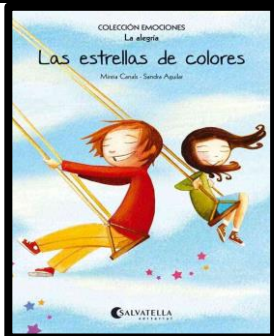
Van Genechten, G. (2010). *El libro de los abrazos*. Madrid: SM.

Sinopsis: un niño llamado Juan descubre que hay diversas maneras de abrazar, incluso entre animales.



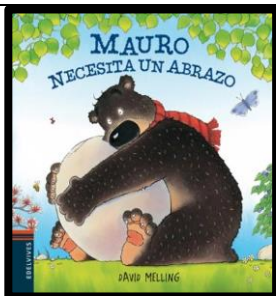
Dunbar, J. y Glori, D. (1998). *Cuéntame algo ALEGRE antes de ir a dormir*. Barcelona: Timun mas.

Sinopsis: a Pina le da miedo dormir por si tiene pesadillas. Su hermano Peluco le sugiere que piense en cosas alegres y juntos piensan en las cosas felices que le pasarán al día siguiente.



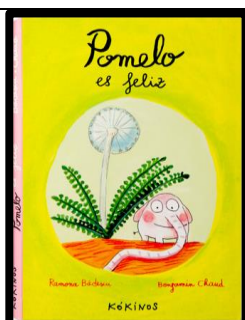
Canals Botines, M. (2014). *Las estrellas de colores (la alegría)*. Barcelona: Salvatella.

Sinopsis: si Ana y Javier van al parque a jugar, hay mucha diversión garantizada. Sin embargo, pasa algo imprevisible, que les servirá para darse cuenta que la alegría es una emoción que deben compartir.



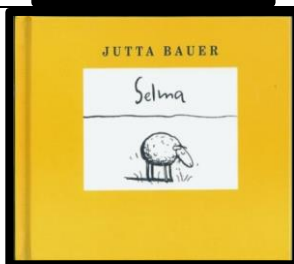
Melling D. (2012). *Mauro necesita un abrazo*. Zaragoza: Luis Vives (Edelvives).

Sinopsis: el oso Mauro quiere dar un abrazo...y abraza a todo lo que se encuentra (árboles, piedras...) pero el verdadero consuelo lo encuentra cuando decide abrazar a su mamá.



Bâdescu, R. y Chaud, B. (2005). *Pomelo es feliz*. Madrid: Kókinos.

Sinopsis: a través de tres relatos protagonizados por el elefantito Pomelo, se busca que el niño se identifique con Pomelo a través de situaciones conflictivas que se solucionan positivamente.



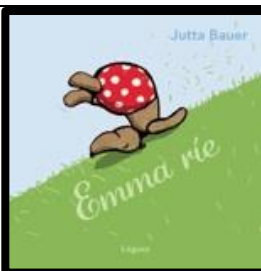
Bauer, J. (2008). *Selma*. Madrid: Los cuatro azules.

Sinopsis: buscando la felicidad, la oveja Selma se hace una serie de preguntas, llegando a la conclusión de que la felicidad se puede encontrar muy fácilmente siempre y cuando se tenga una buena disposición.



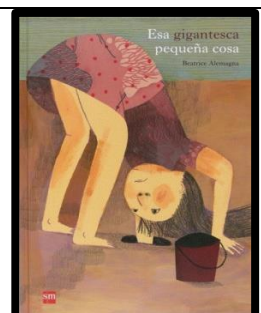
Gliori, D. (2005). *Siempre te querré, pequeñín*. Barcelona: Ed. Planeta.

Sinopsis: aunque el zorro Colín cree que es un zorro pequeño y tristón al que nadie quiere, su mamá le quiere demostrar que eso no es cierto y que su amor por Colín no tiene límites y que cualquier travesura se puede perdonar.



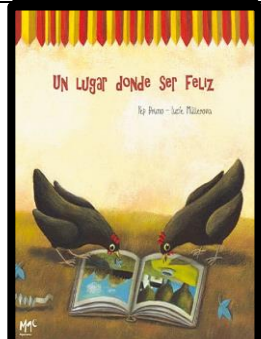
Bauer, J. (2008). *Emma ríe*. Salamanca: Ed. Loguez Ediciones.

Sinopsis: a través de la pequeña osa Enma y de las situaciones que vive, la autora capta las emociones haciendo participar a los niños.



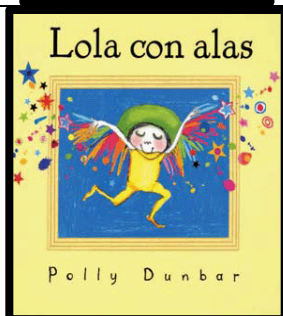
Alemagna B. (2012). *Esa gigantesca pequeña cosa*. Madrid: Ed. SM.

Sinopsis: álbum ilustrado sobre la pequeña cosa invisible que no se puede guardar, pero que muchos persiguen (la felicidad).



Bruno, P. (2009). *Un lugar donde ser feliz (caracoles en su tinta)*. Jaén: Ed. Mil y un cuentos.

Sinopsis: Antonio, tras escuchar cómo su abuelo buscó y encontró la felicidad, decide emprender un viaje para buscar dónde ser feliz.



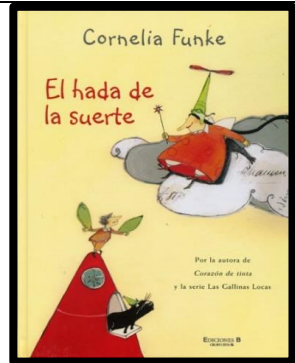
Dunbar, P. (2005). *Lola con alas*. Barcelona: Ed. Serres.

Sinopsis: como se siente triste y que todo lo que le rodea es gris, después de observar un cuadro donde hay pájaros coloridos que parecen muy felices, Lola para poner color a su vida se viste de muchos colores y se pinta el cuerpo de colores brillantes. Este cuento inunda de color y felicidad, al dejar Lola volar su imaginación y su creatividad.



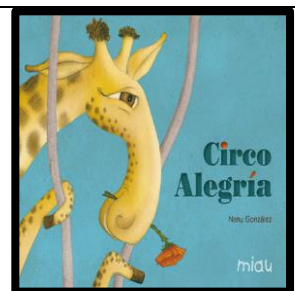
Ibarrola, B. (2009). *El ladrón de estrellas (cuentos para sentir emociones) amor*. Madrid: Ed. SM.

Sinopsis: Jaime, para demostrar a su amiga Claudia lo que está dispuesto a hacer por ella, decide regalarle la luna. Un cuento sobre el amor.



Funke, C. (2008). *El hada de la suerte*. Barcelona: Ediciones B.

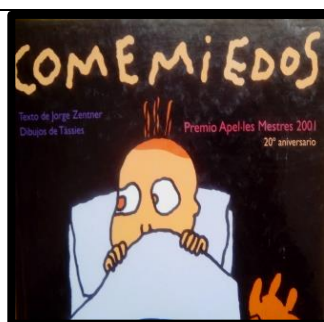
Sinopsis: el joven Lucas Piernilargo está siempre malhumorado y no le gusta nada de cuanto le rodea, ni siquiera el delicioso cacao que su madre le prepara cada mañana para desayunar. Hasta que Pistacha, el hada de la suerte, actúa con unos polvos mágicos y algunas clases extra, ¿basta eso para que Lucas comprenda lo que es la felicidad?



González, N. (2012). *Circo Alegría*. Madrid: Editorial Jaguar.

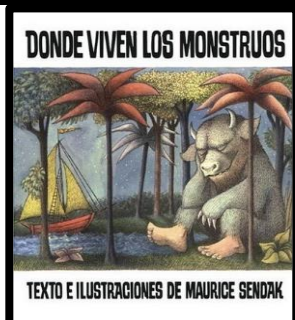
Sinopsis: en el circo de fieras de Fierabrás hay muchos animales con sus sueños. Primera obra de Nana González con historias diversas de un circo diferente.

Figura 3.6 Selección de álbumes ilustrados para trabajar la Alegría Fuente: elaboración propia



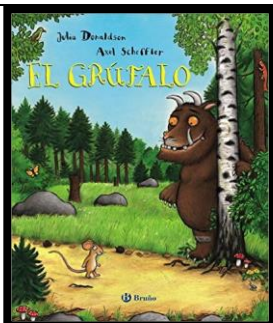
Zentner, J. (2001). *Comemiedos*. Barcelona: Ed. Destino.

Sinopsis: para evitar que el niño tenga miedo como cada noche, su hermano mayor se inventa al Comemiedos, un amigo imaginario capaz de acabar con los miedos del niño. Este es un cuento acerca del amor fraternal para superar los miedos infantiles.



Sendak, M. (2005). *Donde viven los monstruos*. Málaga: Ed. Alfabara.

Sinopsis: Max, al ponerse su disfraz de lobo, empieza a experimentar transformaciones, apareciendo en un tupido bosque y un océano a través del cual llegó a la Tierra de los Monstruos.



Donaldson, J. y Scheffler, A. (2016). *El grúfalo*. Madrid: Ed. Bruño.

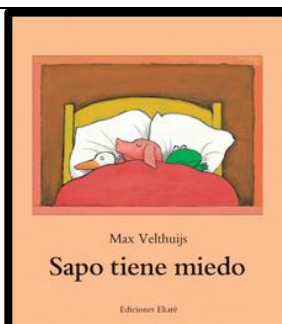
Sinopsis:

El resto de los animales del bosque huye cuando se encuentra con el Grúfalo con sus grandes colmillos y su verruga en la punta de la nariz.



Martínez, R. (2004). *Gato Guille y los monstruos*. Pontevedra: Ed. Kalandraka.

Sinopsis: en casa de Guille se escuchan ruidos extraños y están todos asustados, hasta que Guille descubre cómo desenmascarar los miedos.



Velthuijs, M. (2003). *Sapo tiene miedo*. Barcelona: Ed. Ekaré.

Sinopsis: Sapo no puede dormir ya que tiene mucho miedo cuando está metido en su cama. No para de oír ruidos extraños y salta de la cama para ir a la casa de Pata.



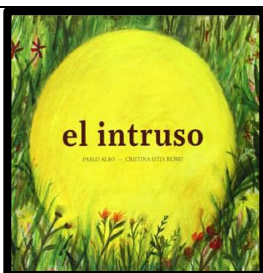
Smallman, S. y Pedler, C. (2009). *¡Te aseguro que los monstruos no existen!* Barcelona: Ed. Elfos.

Sinopsis: ¡Ha llegado el gran día en el que Teddy va a dormir sólo en su habitación por primera vez! Pero Teddy tiene miedo de las muchas sombras y de los ruidos extraños. Su hermano mayor Tom le asegura que no hay monstruos.



Kenhiri, T. (2011). *¿Tiene miedo, Señor Coc?* Zaragoza: Ed. Luis Vives (Edelvives).

Sinopsis: cuenta sobre los miedos del señor Coc, y de la explicación detrás de cada uno de ellos.



Pérez Antón, P. (2014). *El intruso*. Barcelona: Ed. A buen paso.

Sinopsis: cuento acerca de un niño en cuya habitación se instala una pelota con la que se obsesiona. Para reflexionar sobre el miedo a lo desconocido.



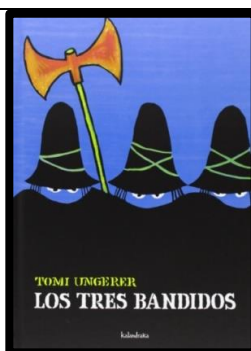
Solotareff, G. (2001). *3 brujas*. Barcelona: Ed. Corimbo.

Sinopsis: tres brujas que nunca se ríen siembran pánico sobre la gente, hasta que dos hermanos (un niño y una niña) las transforman en personas felices y cándidas.



Ziefert, H. (2014). *¡Mamá, quiero dormir en tu cama!* Barcelona: Ed. Juventud.

Sinopsis: con el fin de enseñar que cada persona debe de dormir en su propia cama, este cuento muestra cómo los pacientes padres de Pablo al mostrarle dónde duerme cada miembro de la familia, le hacen desistir de su deseo de dormir en la cama con su mamá.



Ungerer, T. (2007). *Los tres bandidos*. Sevilla: Ed. Kalakandra ediciones Andalucía.

Sinopsis: los tres bandidos roban todo lo que pueden, como joyas, oro,... hasta que se encuentran con una niña que les hace replantearse sus acciones.



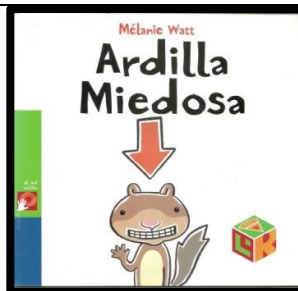
Books, C. P. (2014). *¿Estás ahí, monstruo?* Madrid: Ed. Bruño.

Sinopsis: Nico, tras acampar con su hermana y sus amigos de acampada, convencido de que hay un monstruo en un escondrijo secreto, se propone encontrarlo y se pone a buscarlo...



Mayer, M. (2004). *Una pesadilla en mi armario*. Pontevedra: Ed. Kalakandra.

Sinopsis: cuento que enseña al niño a espantar los miedos. Las pesadillas están escondidas en los armarios y el protagonista saca éstas de su interior.



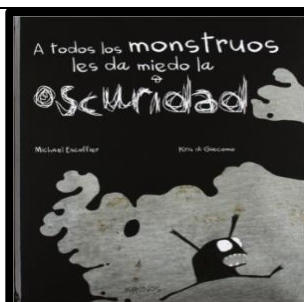
Watt, M. (2010). *La ardilla miedosa*. Barcelona: Almadraba Editorial.

Sinopsis: la ardilla nunca se aleja de su roble por los peligros que se puede encontrar. Sin embargo, un día debe abandonar el roble por la presencia de un intruso. ¿Sobrevivirá a tantos peligros?



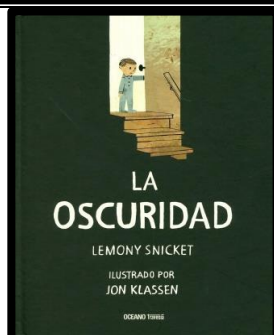
Burfoot, E. (2008). *Mi amiga la oscuridad*. Madrid: Ed. Edilupa.

Sinopsis: a las hermanas Claridad y Oscuridad, Nescius y Positivín enseñan que la oscuridad es nuestra amiga y nos permite vivir increíbles aventuras.



EscOFFier, M. y Di Giacomo, K. (2013). *A todos los monstruos les da miedo la oscuridad*. Ed. Kókinos.

Sinopsis: divertido cuento en el que a los niños se les hace ver que a los monstruos les da miedo la oscuridad y por ello se esconden bajo la cama de los niños. Por ello, la mejor forma de tranquilizarles es achucharles y abrazarles.



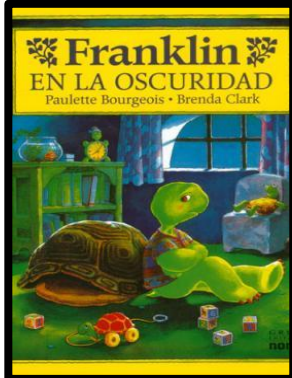
Snicket, L. (2015). *La Oscuridad*. Barcelona: Ed. Océano.

Sinopsis: historia sobre la oscuridad, que vive en el sótano del niño hasta que una noche decide visitarlo en su habitación.



Wilhem, H. (1992). *Un chico valiente como yo*. Barcelona: Ed. Juventud.

Sinopsis: historia acerca de un niño sobre el que sus padres creen que ya es mayor. Sin embargo, quien realmente lo conoce es su abuela, quien sabía que el niño a veces siente miedos. Un día, la abuela al tener que irse de viaje le regala un osito que se convierte en su compañero y confidente.



Bourgeois, P. (1998). *Franklin en la oscuridad*. Barcelona: Grupo editorial Norma.

Sinopsis: la tortuga Franklin siente miedo y no puede introducirse en su caparazón porque cree que hay monstruos. Cuento que enseña a que los niños vean los miedos como algo corriente y que aprendan cómo pueden vencerlos.



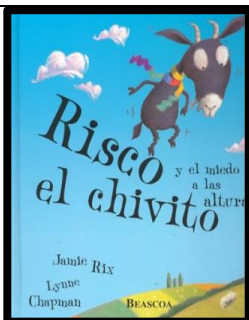
Mayer, M. (2013). *Hay un cocodrilo debajo de mi cama*. Barcelona: Ed. Corimbo.

Sinopsis: ante la creencia de que tiene un cocodrilo debajo de su cama, un niño duda de sus intenciones y de qué hacer con él. Finalmente, el niño encuentra una solución ingeniosa...



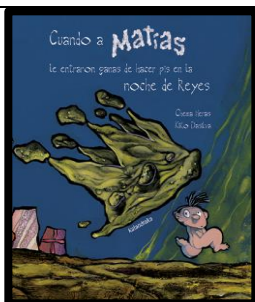
Norac, C. (2010). *Monstruo, no me comas*. Albolote (Granada): Ed. Barbara Fiore.

Sinopsis: historia acerca del cerdito Álex que es capturado por un monstruo que le quiere comer. Finalmente, Álex consigue escapar cuando la madre del monstruo le dice que no se le ocurra comer nada antes del almuerzo.



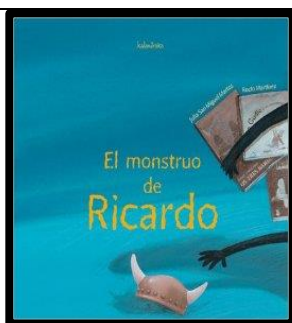
Jamie R. y Lynne, C. (2003). *Risco el chivito y el miedo a las alturas*. Barcelona: Ed. Beascoa.

Sinopsis: Risco, la cabra montés, se siente una oveja, hasta que se hace amiga de la oveja Junior, junto a la que a partir de ese día vive en el valle y en la montaña.



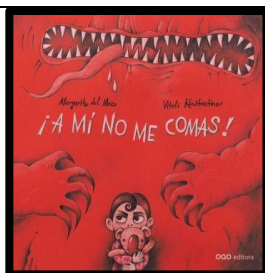
Heras, C. (2010). *Cuando a Matías le entraron ganas de hacer pis en la noche de Reyes*. Pontevedra: Ed. Kalakandra.

Sinopsis: Matías tiene ganas de hacer pis, pero ante la advertencia de su padre de que los Reyes no dejan juguetes a los niños que están despiertos, no se quiere levantar y no sabe qué hacer...



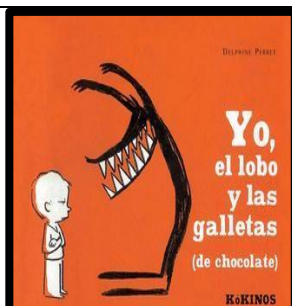
Martínez, R. (2006). *El monstruo de Ricardo*. Sevilla: Ed. Kalandraka Ediciones Andalucía.

Sinopsis: Ricardo se imagina un monstruo con un ojo en la frente, dos narices, tres bocas, cuatro brazos...



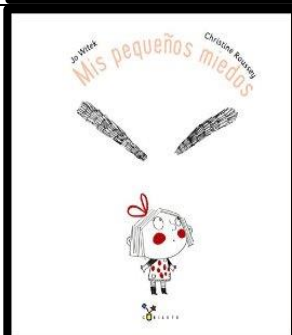
Del Mazo, M. (2011). *¡A mí no me comas!* Pontevedra: Ed. OQO.

Sinopsis: Mateo observa cómo un monstruo amenaza a su osito, su perro, su hermano y su tía, que no salen muy bien parados. Con humor, esta historia cuenta cómo Mateo hace frente al monstruo para mantener a salvo a su familia.



Perret, D. (2006). *Yo, el lobo y las galletas (de chocolate)*. Madrid: Ed. Kókinos.

Sinopsis: un niño encuentra a un lobo triste sentado en una esquina del camino, al volver del colegio. Es el Gran Lobo Malo, infeliz porque desde hace un tiempo tiene un grave problema: ya no asusta a nadie. El niño se lo lleva en secreto a su casa y le ayuda a recuperar el ánimo y la energía que necesita para volver a ser un lobo terrible.



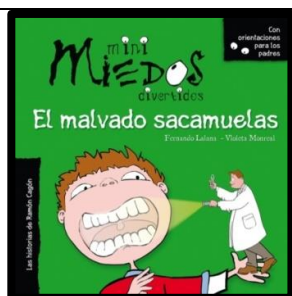
Witek, J. (2015). *Mis pequeños miedos*. Madrid: Ed. Bruño.

Sinopsis: con esta historia acerca de una niña que tiene miedos pequeños, grandes,... se intenta ayudar a superar los miedos.



Lalana, F. (2006). *Monstruos nocturnos*. Serie *Minimiedos divertidos (nº1)*. Madrid: Ed. Bruño.

Sinopsis: Ramón Cagón tiene muchos miedos y de todo se asusta: de la oscuridad, de un perro que ladra, de su profesor, de quedarse solo, de ir al doctor... Divertida historia sobre la que lió Ramón por su miedo a los monstruos.



Lalana, F. (2006). *El malvado sacamuelas*. Serie *Minimiedos divertidos (nº2)*. Madrid: Ed. Bruño.

Sinopsis: Ramón Cagón tiene muchos miedos y de todo se asusta: de la oscuridad, de un perro que ladra, de su profesor, de quedarse solo, de ir al doctor... Divertida historia sobre la que lió Ramón por su miedo a los dentistas.



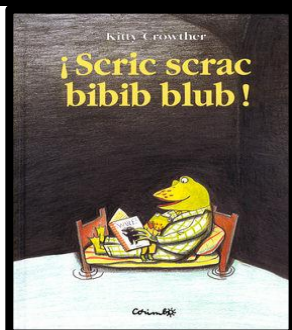
Lalana, F. (2006). *Oscurísima oscuridad*. Serie *Minimiedos divertidos (nº3)*. Madrid: Ed. Bruño.

Sinopsis: Ramón Cagón tiene muchos miedos y de todo se asusta: de la oscuridad, de un perro que ladra, de su profesor, de quedarse solo, de ir al doctor... Divertida historia sobre la que lió Ramón por su miedo a la oscuridad.



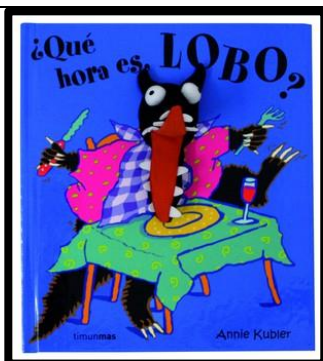
Datos bibliográficos: Lalana, F. (2006). *Ferocísimos perros*. Serie *Minimiedos divertidos (nº4)*. Madrid: Ed. Bruño.

Sinopsis: Ramón Cagón tiene muchos miedos y de todo se asusta: de la oscuridad, de un perro que ladra, de su profesor, de quedarse solo, de ir al doctor... Divertida historia sobre la que lió Ramón por su a los perros.



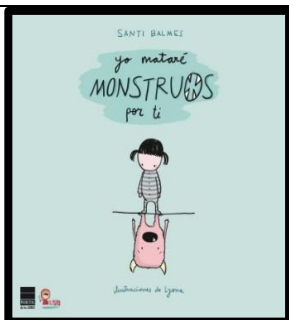
Crowther, K. (2005). *¡Scric scrac bibib blub!*. Barcelona: Ed. Corimbo.

Sinopsis: Jerónimo tiene miedo de la oscuridad cuando cae la noche en su habitación. Aunque sus padres intentan tranquilizarlo, teme un ruido que suena «scric scrac bibib blub» debajo de su cama...



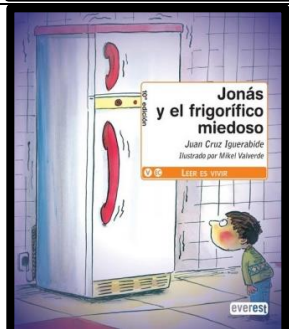
Kubler, A. (2006). *¿Qué hora es lobo?* Barcelona: Ed. Planeta.

Sinopsis: historia interactiva en la que el niño juega con los mecanismos en cada página acerca de Lobo y Lobezno y de su hambre permanente, a la vez que el niño aprende las horas con una marioneta de dedos.



Balmes, S. (2011). *Yo mataré monstruos por ti.* Barcelona: Ed. Principal de los libros.

Sinopsis: Martina cree que bajo el suelo de su habitación se esconde un mundo con monstruos, hasta que una noche sueña con lo que pasaría si la frontera entre ambos mundos se rompiera...



Kruz Iguerabide, J. (1998). *Jonás y el frigorífico miedoso.* León: Ed. Everest.

Sinopsis: a través de una historia increíble en la que el pequeño Jonás se queda solo en casa y de repente se da cuenta de que todo lo que le rodea comienza a temblar, él cree que de miedo, el autor, Juan Kruz crea un nuevo registro en el que corren paralelas la vida real del pequeño lector y uno de los más temibles personajes literarios: el lobo.



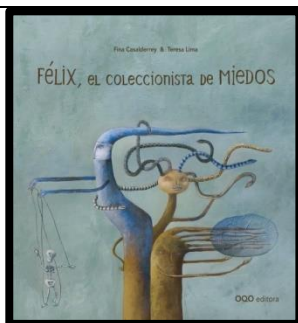
Cinetto, L. (2013). *Hay un monstruo debajo de mi cama.* Buenos Aires (Argentina): Ed. Del Naranjo.

Sinopsis: hay numerosos monstruos según los niños: enormes, pequeños, algunos que se esconden debajo de la cama...



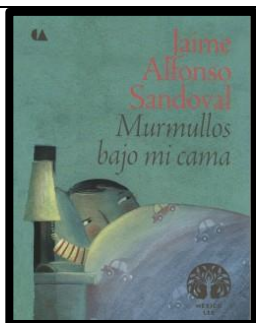
Ichikawa, S. y Bonameau, I. (2010). *¡A la cama, monstruos!* Barcelona: Ed. Corimbo.

Sinopsis: para dormir sin miedo a los monstruos ayuda bastante una cama mágica y un gato que espanta a la bruja, el Ogro y el Lobo Feroz.



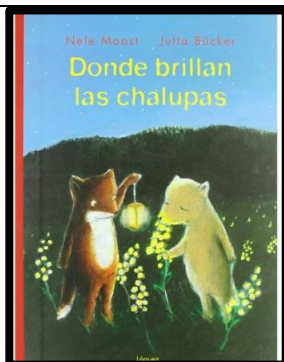
Casalderey, F. (2009). *Félix, el coleccionista de miedos*. Pontevedra: Ed. Oqo.

Sinopsis: Félix es el niño más miedoso del mundo. La escritora gallega favorece la expresión de sentimientos por parte del lector, mientras que la ilustradora portuguesa Teresa Lima nos introduce en el fascinante mundo de Félix con sus originales imágenes.



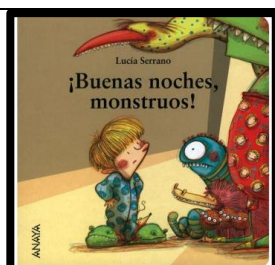
Sandoval, J. A. (2009). *Murmillos bajo mi cama*. Madrid: Ed. SM.

Sinopsis: para librarse del monstruo que hay debajo de su cama, Julio debe cerrarle el paso tapando el agujero que comunica a donde vive, sin embargo el monstruo también teme a los humanos...



Moost, N y Bucker, J. (2003). *Donde brillan las chalupas*. Salamanca: Ed. Loguez.

Sinopsis: álbum ilustrado sobre dos amigos que quieren conocer el mar, pero para ello se deben enfrentar a un obstáculo: el miedo.



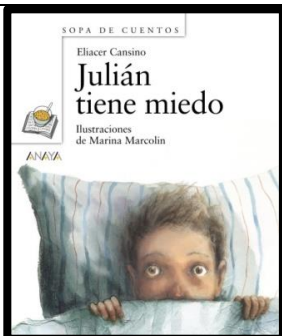
Serrano, L. (2012). *¡Buenas noches, monstruos!* Madrid: Ed. Anaya.

Sinopsis: Joaquín tiene un problema a la hora de dormir: todos los monstruos de su cuarto quieren meterse a su cama. Joaquín intentará retomar su cama.



Blake, S. (2010). *¡Aaaah! ¡El dentista, no!* Barcelona: Ed. Corimbo.

Sinopsis: Simón, al cenar en casa de su amigo Fernando se da cuenta de que le duele la boca. Sin embargo, aunque debe ir al dentista, Fernando le cuenta a Simón lo que supone ir al dentista y Simón ya no quiere ir de ninguna forma.



Cansino, E. (2009). *Julián tiene miedo*. Madrid: Ed. Anaya.

Sinopsis: al caer la noche y tener que acostarse, Julián no puede quedarse dormido por sus miedos...hasta que su mamá le explica lo absurdo de sus miedos y se queda con él hasta que se duerme.



Farr, J. (2011). *¿Por qué no vas al baño?* México, D.F. (México): Ed. Fondo de Cultura Económica.

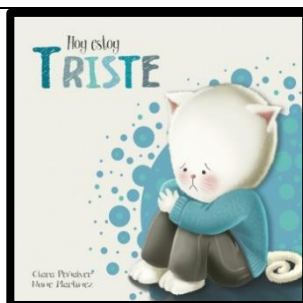
Sinopsis: Reni acaba de pasar del orinal al váter y le da miedo ir al baño de casa de Plip y Charly porque cree que ahí habita un monstruo, el Monstruo del Baño. Plip y Charly le convencen de que los monstruos no existen.



Jandl, E. y Junge, N. (2005). *Ser quinto*. Salamanca: Ed. Loguez ediciones.

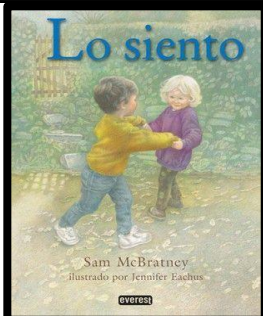
Sinopsis: Pinocho con la nariz rota espera su turno en la sala de espera del médico de juguetes. Reina el temor al reconocimiento del médico que les devolverá la salud a los pacientes.

Figura 3.7 Selección de álbumes ilustrados para trabajar el Miedo Fuente: elaboración propia



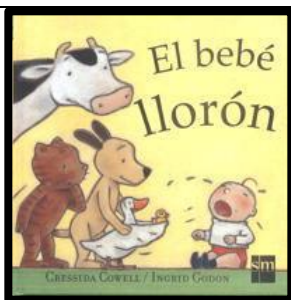
Peñalver, C. y Martínez, N. (2016). *Hoy estoy triste*. Barcelona: Ed. Beascoa.

Sinopsis: libro de la serie "Hoy estoy..." acerca de las principales emociones que siente el niño. "Hoy estoy triste" es un cuento para ayudar a gestionar la tristeza.



Mcbratney S (2011). *Lo siento*. León: Everest.

Sinopsis: historia acerca de la amistad y del privilegio de tener un buen amigo. Los amigos hacen que la vida sea más divertida, incluso cuando fallan ¡hay que saber mantenerlos!



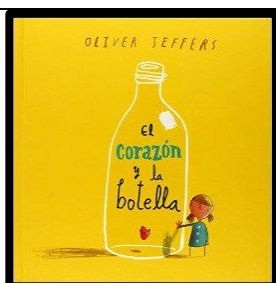
Cowell, C. y Gordon, I. (2006). *El bebé llorón*. Madrid: Ed. Sm.

Sinopsis: historia acerca de un bebé que no para de llorar y de cómo cuatro animales: una vaca, un pato, un perro y un gato emiten sonidos para calmarlo.



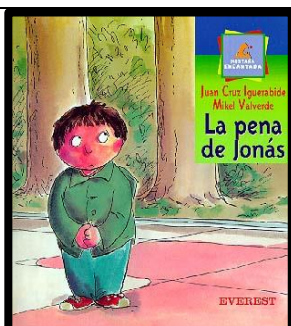
Sauermann, M. y Heidschötter, U. (2013). *El niño y la bestia*. Barcelona: Ed. Obelisco.

Sinopsis: la mamá de un niño se transforma en una bestia, y para que ella no esté triste, el niño debe ocuparse de ella.



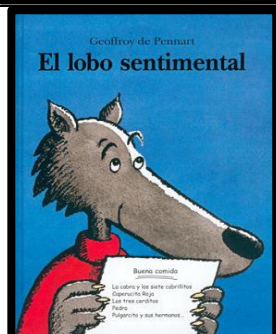
Jeffers, O. (2010). *El Corazón y la botella*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Sinopsis: al guardar su corazón en una botella, una niña piensa que así se cuidará mejor y no volverá a sentirse triste aunque así ya no puede asombrarse más y pierde la curiosidad...



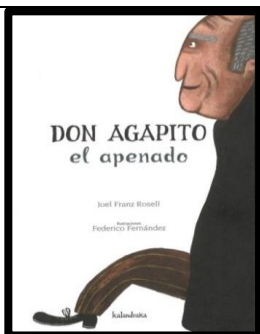
Kruz Iguerbide, J. y Valverde, M. (2000). *La pena de Jonás*. León: Ed. Everest.

Sinopsis: historia acerca de los sentimientos contrapuestos que provocan en los niños las complejas relaciones de sus progenitores.



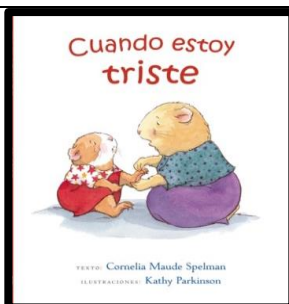
De Pennart, G. (2004). *El lobo sentimental*. Barcelona: Ed. Corimbo.

Sinopsis: cuando Lucas decide que va a dejar la casa de sus padres, su padre le da una lista de cosas buenas para comer como cabritillos, cerditos o caperucitas. Sin embargo, Lucas no será capaz de devorarles, y cambia la lista y pone un nuevo plato: ogros.



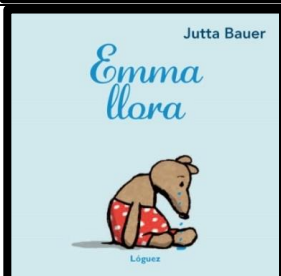
Rosell, J. F. (2008). *Don Agapito el apenado*. Sevilla: Ed. Kalandraka Ediciones Andalucía

Sinopsis: don Agapito, un entrañable jubilado pasa a cuidar penas. Hay que escuchar los problemas de los demás, ser compasivo y solidario, pero sin olvidar las ocupaciones de uno mismo.



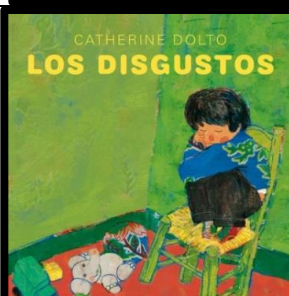
Spelman, C. M. (2015). *Cuando estoy triste*. Barcelona: Ed. Picarona.

Sinopsis: historia en la que la autora, con un lenguaje sencillo y tranquilizador, explica cómo hay que gestionar las emociones, especialmente las desagradables.



Bauer, J. (2015). *Emma llora*. Salamanca: Ed. Loguez ediciones.

Sinopsis: hay días y situaciones en que la pequeña osa Emma también llora, como, por ejemplo, cuando mamá se enfada con ella y no sabe por qué, por el helado que se le cae al suelo o por dormir con la luz apagada. Pero Emma encontrará consuelo en el regazo de su mamá.



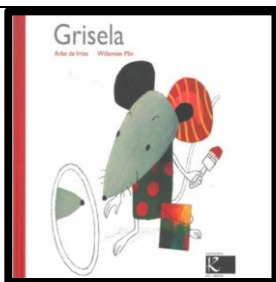
Dolto, C. (2014). *Los disgustos*. Barcelona: Ed. Picarona.

Sinopsis: historia sobre cómo los disgustos son como una tormenta, pero al final acaban pasando y el sol brilla de nuevo. La autora crea una colección de cuentos que abordan todas las cosas de la vida directamente relacionadas con los niños, con su desarrollo emocional y su educación.



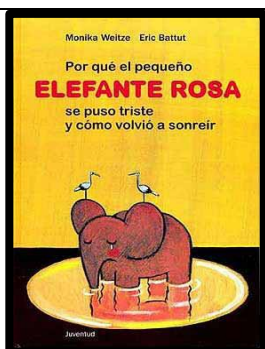
Canals Botines, M. (2011). *Los sacos de arena*. Barcelona: Ed. Miguel A. Salvatella.

Sinopsis: en esta colección de seis libros, alrededor de una historia en la que Ana o Javier pasan por algún tipo de aventura, se presentan las emociones y sentimientos que experimenta el niño. En “Los sacos de arena” se trata la tristeza.



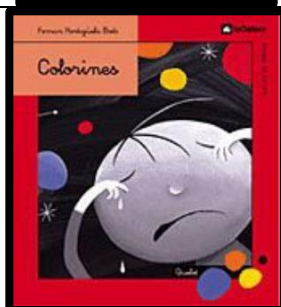
De Vries, A. y Min, W. (2009). *Grisela*. Pontevedra: Ed. Faktoría K de libros.

Sinopsis: sencillo cuento acerca de un simpático roedor, en el que se destaca la importancia de ser uno mismo...



Weitze, M. y Battut, E. (2005). *Por qué el pequeño elefante rosa se puso triste y cómo volvió a sonreír*. Barcelona: Ed. Juventud.

Sinopsis: el pequeño elefante Beno se queda muy triste porque debe separarse de su mejor amigo. La lechuza Eureka le da sabios consejos para afrontar la pena y ser feliz de nuevo.



Hortigüela Bodi, F. (2003). *Colorines*. Barcelona: Ed. La Galera.

Sinopsis: Pol no puede ver los colores porque es ciego y ello le pone triste. Sin embargo, gracias a los compañeros del colegio, puede imaginarlos y sentirlos...



Liennas, A. (2015). *Vacío*. Ed. Barbara Fiore.

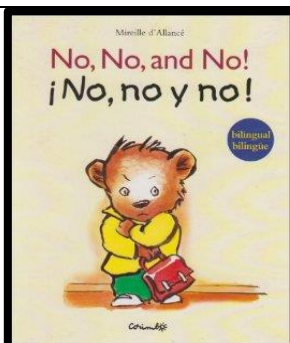
Sinopsis: historia acerca de una niña que descubre en su interior un vacío por una pérdida inesperada. Busca algo para intentar llenarlo, pero finalmente se da cuenta que ese algo está en su interior.



Fernández-Llamazares, A. (2014). *Pollito llorón*. Granada: Ed. GEU (Grupo Editorial Universitario).

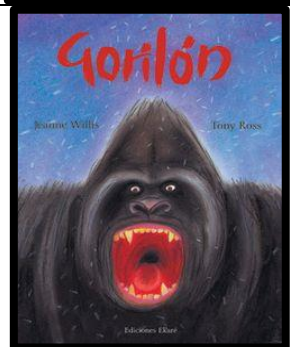
Sinopsis: historia acerca de un pollito que no para de llorar y que llora al tener que separarse de su mamá gallina, hasta que ésta le da permiso para pasar el día jugando con otros animales...

Figura 3.8 Selección álbumes ilustrados para trabajar la Tristeza. Fuente: elaboración propia



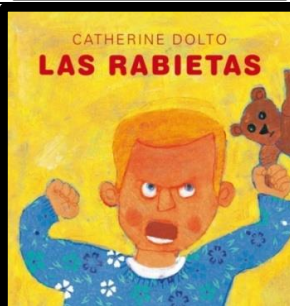
Allancé, M. (2001). *¡No, no y no!* Barcelona: Ed. Corimbo.

Sinopsis: cuento bilingüe acerca de la primera vez que va a la escuela Octavio. Aunque su mamá intenta animarle diciéndole que "la escuela es genial", a Octavio no le apetece...



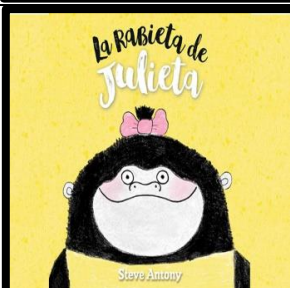
Willis J. (2006). *Gorilón*. Caracas (Venezuela): Ed. Ekare.

Sinopsis: mamá ratona pierde a su bebé en la selva y se pone a buscarlo. Un gran gorila le pide que se detenga y ella, asustada, echa a correr y correr. Pero el gorila continúa la persecución hasta el Polo Norte porque...tenía al pequeño bebé ratón y quería entregárselo a su mamá.



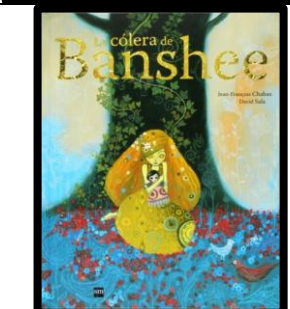
Dolto, C. (2014). *Las rabieta*. Barcelona: Ed. Picarona.

Sinopsis: cuento acerca de lo conveniente de que haya una rabieta por parte del niño de vez en cuando, siempre y cuando se sepan gestionar con ayuda de los padres.



Antony, S. (2016). *La rabieta de Julieta*. Madrid: Ed. Nubeocho ediciones.

Sinopsis: Julieta coge una gran rabieta desencadenada por un plátano. Esta historia hace reflexionar sobre los causantes de las rabieta.



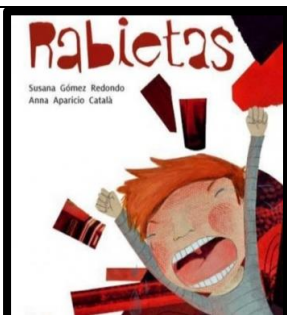
Chabas, J. (2012). *La cólera de Banshee*. Madrid: Ed. SM.

Sinopsis: historia acerca de cómo la pequeña pero poderosa Banshee está furiosa porque no se produce una tempestad tal y como ella lo desea. Su enfado es tan grande que sus ojos centellean como estrellas visibles a la luz del día, que sus pies dejan un rastro de fuego y es capaz de levantar tempestades y que los peces se esconden en las profundidades.



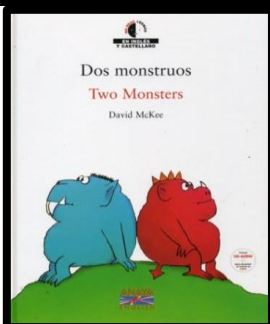
Balada Herrera, M. (2012). *Un rey muy testarudo*. Barcelona: Ed. Carambuco.

Sinopsis: cuando alguien le lleva la contraria, al peculiar rey Tolot, su tozudez hace que siempre lo encierren en prisión, incluso a la reina.



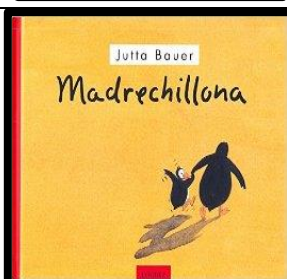
Gómez, S. y Aparicio, A. (2014). *Rabietas*. Barcelona: Ed. Takatuka.

Sinopsis: según cómo sea el color, así es el estado de ánimo del protagonista de este cuento. Es un álbum ilustrado sobre las rabietas.



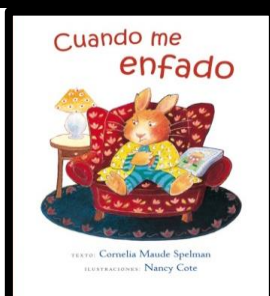
McKee, D. (2007). *Dos monstruos*. Madrid: Ed. Anaya.

Sinopsis: edición bilingüe de un cuento sobre un conflicto entre personajes que se enfrentan a una situación desde diferentes perspectivas. Este conflicto conlleva insultos y violencia hasta que se rompe la barrera que separa a los personajes y los dos comprueban que ambos llevan razón.



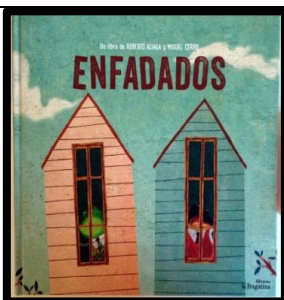
Bauer, J. (2015). *Madrechillona*. Salamanca: Ed. Lóguez

Sinopsis: cuando la mamá pingüino chillona, lo hace tan fuerte que su hijo se descompone en pedazos que acaban repartidos en todos los rincones. Le pide perdón y su hijo vuelve a recomponerse.



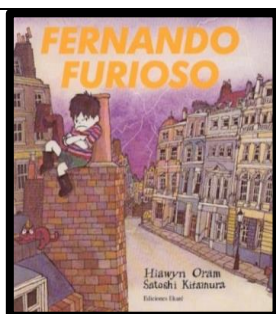
Spelman, C.M. (2015). *Cuando me enfado*. Barcelona: Ed. Picarona.

Sinopsis: una conejita aprende formas de gestionar sus enfados. Situaciones por las que pasan cotidianamente los niños.



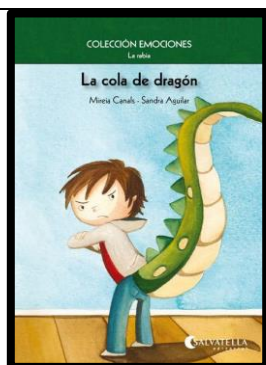
Aliaga, R. y Cerro, M. *Enfadados*. Huesca: Ed. la Fragatina.

Sinopsis: un cuento acerca del enfado entre el señor Col y el señor Tristán que hace que ambos decidan abandonar sus casas con tal de no vivir cerca; una necesidad común de ambos provocará un reencuentro...



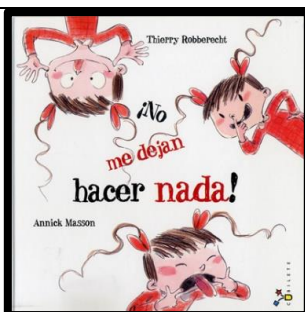
Oram, H. y Kitamura, S. (2002). *Fernando Furioso*. Ed. Ekare.

Sinopsis: historia sobre un niño y su madre y se inicia con un choque entre ambos, que es el causante de la ira, que al final logra dominar para volver a la realidad de forma tranquila.



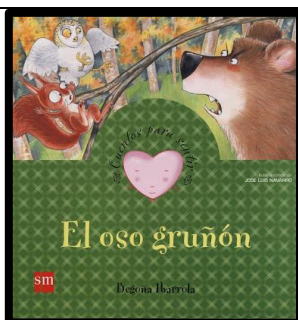
Canals Botines, M. y Aguilar, S. (2011). *La cola de dragón*. Barcelona: Ed. M. A. Salvatella.

Sinopsis: cuento ilustrado donde se habla de la rabia, esa emoción tan intensa que se da en la infancia producto de la frustración de expectativas. Este álbum ilustrado enseña cómo se puede gestionar esta emoción.



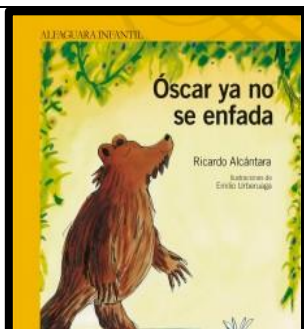
Robberecht, R. y Masson, A. (2013). *¡No me dejan hacer nada!* Madrid: Ed. Bruño.

Sinopsis: a la protagonista de esta historia sus padres no le permiten sacar la lengua como el camaleón, ni hacer pedorretas como los monos, ni sorber por la nariz como los cerdos, ni comer con las manos como las ardillas, ni eructar como su hermano pequeño...



Ibarrola, B. (2009). *El oso gruñón*. Madrid: Ed. SM.

Sinopsis: el oso Raposo, normalmente muy bueno, tenía mal humor y asustaba a los demás animales. Entre todos, se reúnen para ver qué pasaba con el oso.



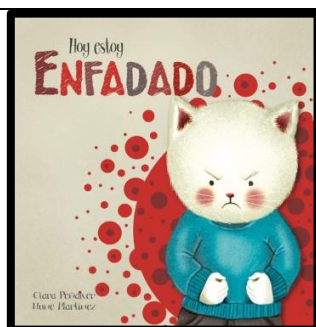
Alcántara, R. (2007). *Óscar ya no se enfada*. Madrid: Ed. Alfaguara.

Sinopsis: el oso Óscar se enfada con sus amigos porque ven las cosas de forma diferente y le llevan la contraria. Sin embargo, un día llueve a cántaros y se refugian en una cueva y... Lección sobre que no hay que enfadarse porque uno piense que lleva la razón.



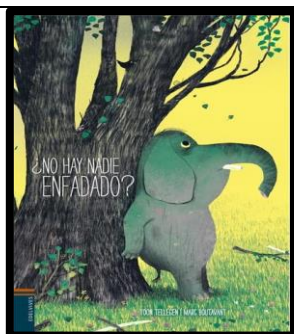
Enzensberger, H. M. (2009). *Beto y el Cesto de los Deseos*. Madrid: Ed. Siruela,

Sinopsis: hasta las cosas que menos nos gustan pueden resultarnos deseables cuando las perdemos: Beto está enfadado porque su bici ha desaparecido y se mete en el cesto de la ropa...



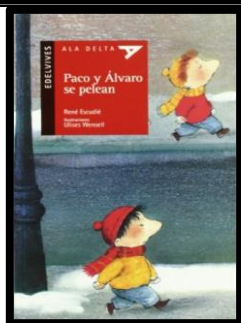
Peñalver Jurado, C. y Martínez, N. (2015). *Hoy estoy enfadado*. Barcelona: Ed. Beascoa.

Sinopsis: cuento acerca de cómo gestionar y superar el enfado. En el niño, la ira puede aparecer en situaciones injustas, con alguna cosa que no le sale, al no conseguir algo, por el olvido de una promesa. La ira sirve para que el niño se defienda ante situaciones injustas o para que se esfuerce más ante determinados retos.



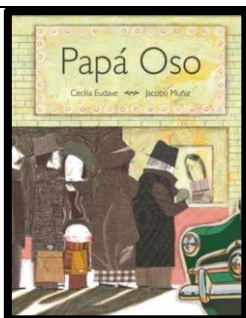
Tellegen, T. y Boutavant, M. (2014). *¿No Hay Nadie Enfadado?*. Zaragoza: Ed. Edelvives

Sinopsis: cuentos protagonizados por animales y todos sobre el enfado; así vemos como una musaraña no para de incordiar a una paciente ardilla, un erizo que quiere conocer qué se siente estando enfadado, un bogavante vendedor de diferentes enfados...



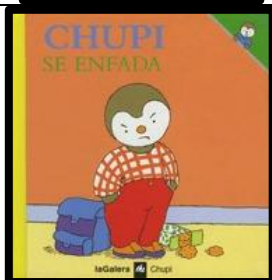
Escudie, R. (2004). *Paco y Álvaro se pelean*. Zaragoza: Ed. Edelvives.

Sinopsis: un día Paco y Álvaro que son vecinos y amigos encuentran una oveja que está perdida. Durante un día de frío, deciden protegerla y uno quiere construir una cabaña, como en la que vive, mientras que el otro, una caravana, igual que la suya... De todas formas, finalmente se tienen que poner de acuerdo para salvar a la oveja.



Eudave, C. y Muñoz, J. (2010). *Papá oso*. Barcelona: Ed. A buen paso.

Sinopsis: el papá de Ana acaba de cambiar de trabajo y comienza a portarse como un oso. Ana está preocupada, y su madre le dice que es por el señor Estrés. Ana decide salir a buscarlo para hablar con él...



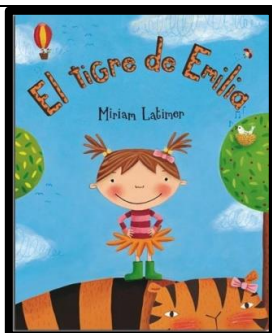
Courtin, T. (2001). *Chupi se enfada*. Barcelona: Ed. La Galera.

Sinopsis: el entrañable Chupi se enfada con su mamá y quiere ir a vivir a casa de su abuela... El niño se puede identificar con Chupi, ya que este personaje pasa por las mismas vivencias que él.



Sayavera Yebra, S. y Amago, A. (2012). *Los juguetes enfadados (leo y releo)*. Madrid: Ed. Las siete leguas.

Sinopsis: Pablo y María no tratan bien a sus juguetes: los dejan tirados por el suelo, les faltan piezas... Por eso, deciden no jugar más con ellos hasta que el trato mejore ...



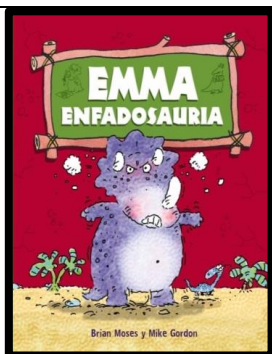
Latimer, M. (2008). *El tigre de Emilia*. Barcelona: Ed. Intermon Oxfam,

Sinopsis: ¡Emilia está enfadada! Y cada vez que Emilia se enfada, sucede algo. Sin embargo, Emilia en realidad no lo pretende. Es sólo que no le gusta que le corten el pelo ni comer zanahorias...



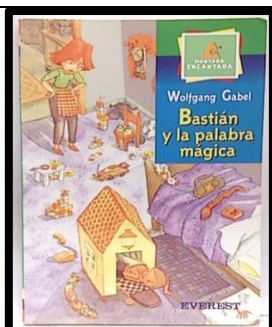
Robberecht, T. y Goosens, P. (2003). *¡Soy un dragón!* Zaragoza: Ed. Edelvives.

Sinopsis: un niño se enfada ante la rotunda negativa de su madre. Se enfada tanto, que se siente como un dragón echando fuego por la boca.



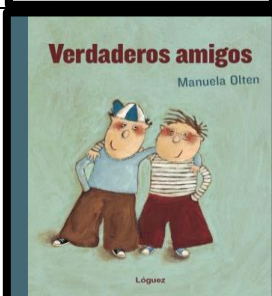
Moses, B. y Gordon, M. (2013). *Emma Enfadosauria*. Ed. Anaya.

Sinopsis: historia acerca de Emma Enfadosauria que siempre está enfadada: porque no puede ver lo que quiere en la tele, porque no gana a algún juego, ... Y tiene malas reacciones (a veces ruge, patalea o golpea alguna puerta)...



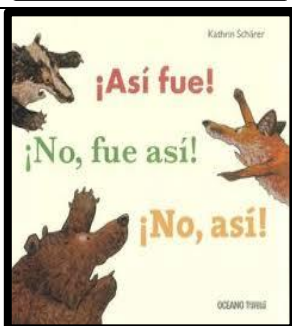
Gabel, W. (1999). *Bastián y la palabra mágica*. León: Ed. Everest.

Sinopsis: Bastián quiere contentar a su madre que está enfadada con él porque no ha recogido los juguetes de su habitación. ¿Cómo lo conseguirá?



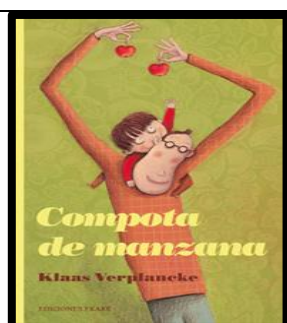
Olten, M. (2007). *Verdaderos amigos*. Salamanca: Ed. Loguez ediciones.

Sinopsis: sólo con el texto de la acalorada discusión de los protagonistas y con las expresivas ilustraciones, la autora describe algo tan cotidiano como los enfados con los amigos, que pueden ser verdaderamente cómicos.



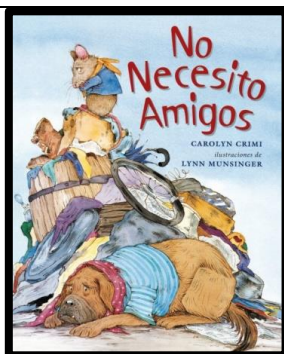
Schärer, K. (2011). *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!* México D.F. (México). Ed. Océano.

Sinopsis: el oso, el zorro y el tejón tienen diferentes versiones sobre lo que pasó, hasta que llega la ardilla que aporta su visión reveladora de cómo sucedió todo...



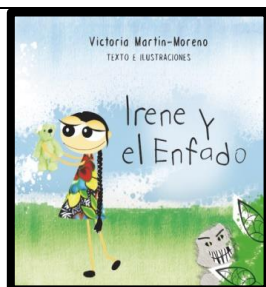
Verplancke, K. (2012). *Compota de manzana*. Barcelona: Ed. Ekare.

Sinopsis: cuento sobre las relaciones hijo-padre, pasando de momentos de crisis a momentos de juego y felicidad, en los que para el niño protagonista su padre desprende olor a compota de manzana...



Crimi, C. (2000). *No necesito amigos*. Ed. Barcelona: Obelisco.

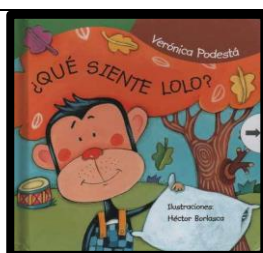
Sinopsis: a Rata, el perro nuevo del vertedero le parece un cascarrabias. Sin embargo, finalmente acaban formando un dúo de amigos malhumorados muy cómico. Divertida historia sobre la importancia de la amistad.



Martín-Moreno, V. (2013). *Irene y el enfado*. Madrid: Ed. Mandala ediciones.

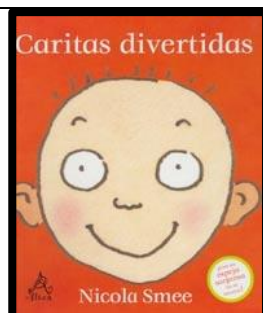
Sinopsis: historia acerca de la importancia de la mediación. Es más fácil actuar cuando se nos ha pasado el enfado.

Figura 3.9 Selección de álbumes ilustrados para trabajar el Enfado. Fuente: elaboración propia



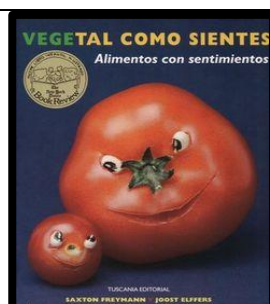
Podestá, V. (2009). *¿Qué siente Lolo?*. Buenos Aires (Argentina): Ed. La brujita de papel.

Sinopsis: Lolo a veces está triste, otras, muy enfadado, con miedo, o muy aburrido. Pero Lolo sabe cómo hacer para sentirse mejor...



Smee, N. (2006). *Caritas divertidas*. Madrid: Ed. Altea.

Sinopsis: a través de las expresiones del rostro de un niño ante diferentes situaciones, de una forma sencilla el niño aprende a identificar las diferentes situaciones. Además, el libro contiene un espejo al final para poder practicar.



Freymann, S. y Elffers, J. (2003). *Vegetal como sientes: alimentos con sentimientos*. Barcelona: Ed. Tuscania.

Sinopsis: divertido libro sobre vegetales que se preguntan sobre sus sentimientos. Algunos están cansados, tristes, otros se sienten diferentes ...



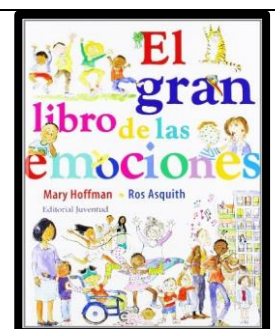
Levy, D. y Turrier, F. (2004). *El imaginario de los sentimientos de Félix*. Madrid: Ed. SM.

Sinopsis: Félix y su conejito de peluche Pimpón nos descubren los sentimientos en esta historia que mezcla pequeñas aventuras con situaciones cotidianas. Un libro para que los niños aprendan a identificar y expresar sus sentimientos con una estructura muy sencilla: situación contada en cuatro viñetas donde se desencadena la emoción.



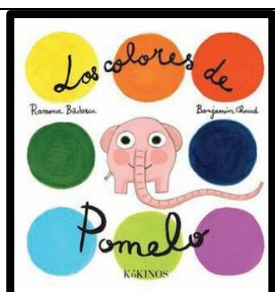
Pujol, E. (2015). *El gran libro de las emociones*. Badalona: Ed. Parramón.

Sinopsis: serie de veinte cuentos a través del se hace un recorrido por algunos de los sentimientos y emociones más comunes en los niños y niñas. Con un toque de humor, los lectores aprenden a hacerse más conscientes de ellos.



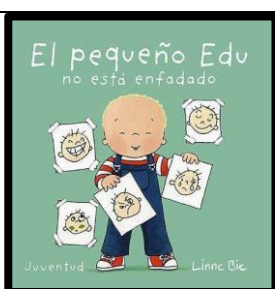
Hoffman, M. y Asquith, R. (2013). *El gran libro de las emociones*. Barcelona: Ed. Juventud.

Sinopsis: con numerosos ejemplos, el niño puede descubrir muchos tipos de emociones diferentes. Un libro para favorecer la identificación y comprensión de las emociones de una forma amena.



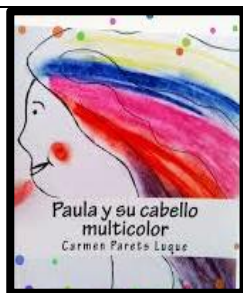
Bâdescu, R. y Chaud, B. (2013). *Los colores de Pomelo*. Madrid: Ed. Kókinos.

Sinopsis: el simpático elefante rosa Pomelo no se conforma con enseñar los colores, sino que además muestra sus distintos matices, porque no es lo mismo el rojo estridente de la ira, que el hipnotizador del amor.



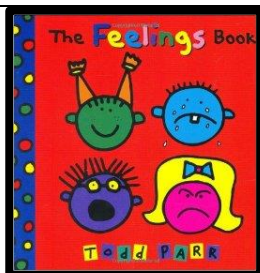
Bic, L. (2014). *El pequeño Edu no está enfadado*. Ed. Juventud.

Sinopsis: dentro de la colección *El pequeño Edu*, esta historia cuenta cómo Edu muestra distintos estados de ánimo, relacionados con nuevas situaciones a las que se tiene que enfrentar, situaciones cotidianas con las que los niños se pueden sentir identificados.



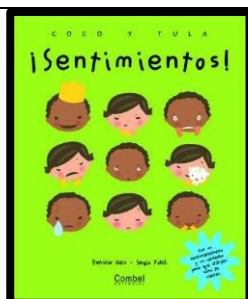
Parets Luque, C. (2014). *Paula y su cabello multicolor*. Autoeditado.

Sinopsis: a Paula le cambia de color el cabello según la emoción que sienta. A través de las transformaciones en el pelo de Paula se van identificando las emociones que sentimos...



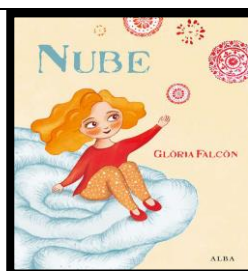
Parr, T. (2009). *The feelings book*. Londres (Reino Unido). Ed. UK Time Warner.

Sinopsis: *The Feelings Book* ilustra (en idioma inglés) el amplio abanico de emociones que experimentamos. Todd Parr inteligentemente describe los sentimientos con ilustraciones coloridas en este fácilmente manejable formato.



Geis, P. (2010). *¡Sentimientos!* Barcelona: Ed. Combel.

Sinopsis: libro acerca de cómo nos sentimos y de cómo expresar estos sentimientos. Con un rotulador borrable y un sentimentómetro para que podamos señalar nuestras emociones.



Falcón, G. (2014). *Nube*. Barcelona: Ed. Alba

Sinopsis: la niña protagonista Nube pasa por diferentes estados de ánimo, acompañada por su amigo imaginario.

Figura 3.10 Selección de álbumes ilustrados para trabajar las emociones de forma genérica. Fuente: elaboración propia

A modo de conclusión señalar que “resulta gratificante saber que existen tantas opciones y tantas posibilidades combinatorias para que el niño pueda posesionarse de los libros, de los lenguajes, del mundo, que de hecho son suyos” Durán (1989:25). Desde el ámbito de la EE, el álbum ilustrado se contempla como un recurso educativo enormemente valioso para ayudar al niño de Educación Infantil a identificar, verbalizar y comprender las emociones de otros, así como para ayudarlo a reconocer y entender sus propias emociones al verse reflejado en los protagonistas del mismo.

En base al marco teórico presentado se concluye afirmando que para educar las emociones en edades tempranas es esencial que el maestro requiera de: 1) una sistematización de las actividades destinadas a potenciar capacidades socio-afectivas mediante la implementación y evaluación de programas de EE; 2) que la evaluación y el programa de EE se basen en un marco teórico sólido y específico, 3) una adecuada selección de recursos en función de la edad del alumnado y acordes a las capacidades emocionales que se desean trabajar; 3) la toma de conciencia del *currículum oculto* (actitudes, expresiones y valores que trasmite al alumnado); d) diseño de cauces de participación e implicación de a los progenitores y/o tutores legales para posibilitar la generalización de las emociones al contexto familiar y, e) una formación continua y sistemática del profesorado en EE.





SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO





CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

CONTENIDOS DEL CAPÍTULO 4

4.1 Problema de investigación, objetivo general y objetivos específicos.

4.1.1 Problema de investigación

4.1.2 Objetivo general

4.1.3 Objetivos específicos

4.2 Diseño Investigación

4.3 Participantes

4.4 Instrumentos

4.5 Procedimiento

4.6 Análisis de datos

4.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

4.1.1 Problema de investigación

Tras la revisión de la literatura expuesta en el marco teórico de la presente investigación, procedemos a delimitar el problema de investigación:

¿Se podría mejorar la Conciencia Emocional en el alumnado de dos a tres años, promoviendo la generalización de este aprendizaje emocional, a través de un programa de intervención compartido familia-escuela, basado en la lectura de álbumes ilustrados?

4.1.2 Objetivo general

El objetivo general de la investigación es mejorar la Conciencia Emocional de cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) en el alumnado de dos a tres años, mediante la implementación de un programa de intervención focalizado en el desarrollo de la Conciencia Emocional de forma compartida familia-escuela, con objeto de generalizar dicho aprendizaje emocional en ambos contextos.

4.1.3 Objetivos específicos

1. Diseñar un Programa Piloto de intervención familia-escuela con objeto de mejorar la Conciencia Emocional del alumnado de dos a tres años durante el Primer Ciclo de la Investigación-Acción (I-A) (curso 2013-2014) e implementar y evaluar el mismo, con objeto de proceder a su validación.

Este primer objetivo específico se concreta en los siguientes objetivos:

1.1 Analizar las tres dimensiones de la Conciencia Emocional (identificación, verbalización y atribución causal) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza, y enfado) en el alumnado, antes de la implementación del Programa Piloto.



- 1.2 Conocer la opinión de las familias sobre el desarrollo socio-afectivo de sus hijos, así como su grado de implicación en el proceso lector de su pequeño, antes de la implementación del Programa Piloto.
 - 1.3 Diseñar un Programa Piloto para la mejora de la Conciencia Emocional en el alumnado de edades tempranas, en base a la evaluación diagnóstica efectuada a las familias y al alumnado durante el curso 2013-2014.
 - 1.4 Valorar la acción educativa durante la implementación del Programa Piloto.
 - 1.5 Analizar las tres dimensiones de la Conciencia Emocional (identificación, verbalización y atribución causal) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado, después de la implementación del Programa Piloto.
 - 1.6 Conocer el grado de satisfacción de las familias participantes con la implementación del Programa Piloto.
 - 1.7 Valorar la intervención educativa de la maestra investigadora después de la implementación del Programa Piloto, por parte de la tutora del alumnado.
 - 1.8 Comprobar la mejora en el desarrollo de la Conciencia Emocional del alumnado participante en el Estudio Piloto, en función del momento Pretest-Postest.
- 2 Adaptar el Programa Piloto, a partir de los resultados obtenidos en el Primer Ciclo de la I-A, con objeto de proceder a su mejora e implementarlo y evaluarlo durante el Segundo Ciclo de la I-A para mejorar el desarrollo de la

Conciencia Emocional en edades tempranas en un Grupo Experimental, incluyendo un Grupo Control de referencia (curso 2014-15).

Este segundo objetivo específico se concreta en los siguientes objetivos:

- 2.1 Analizar las tres dimensiones de la Conciencia Emocional (identificación, verbalización y atribución causal) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado de dos a tres años del Grupo Control y del Grupo Experimental antes de la implementación del Programa.
- 2.2 Comprobar la presencia de niveles de Conciencia Emocional homogéneos en el alumnado participante del Grupo Control y el Grupo Experimental antes de la implementación del programa.
- 2.3 Conocer la opinión de las familias del alumnado del Grupo Control y del Grupo Experimental sobre el desarrollo socio-afectivo de sus hijos, así como su grado de implicación en el proceso lector de su pequeño, antes de la implementación del programa.
- 2.4 Evidenciar la equivalencia entre las familias participantes del Grupo Control y el Grupo Experimental respecto a su implicación en el desarrollo socioafectivo y el proceso lector de sus hijos, antes de la implementación del programa.
- 2.5 Conocer la opinión del profesorado del Grupo Control y del Grupo Experimental, relativa al desarrollo socio-afectivo del alumnado del 2º Ciclo de Educación Infantil, y recopilar formas (estrategias pedagógicas) que se podrían incluir en la EE de los más pequeños, antes de la implementación del programa.
- 2.6 Comprobar la equivalencia entre el profesorado participante del Grupo Control y Grupo Experimental, respecto a su implicación en el



desarrollo socioafectivo y las estrategias pedagógicas de EE que utilizan, antes de la implementación del programa.

2.7 Adaptar el Programa para la mejora de la Conciencia Emocional durante el Segundo Ciclo de investigación (Curso 2014-2015) en base a la reflexión sobre el Estudio Piloto y a la evaluación diagnóstica realizada a toda la comunidad educativa (alumnado, familias y profesorado).

2.8 Analizar la acción educativa durante la implementación del programa.

2.9 Analizar las tres dimensiones de la Conciencia Emocional (identificación, verbalización y atribución causal) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado del Grupo Control y del Grupo Experimental, después de la implementación del programa.

2.10 Evidenciar la existencia de diferencias significativas entre el Grupo Control y el Grupo Experimental en cuanto a la Conciencia Emocional del alumnado después de la implementación del programa.

2.11 Comprobar la mejora en el desarrollo de la Conciencia Emocional en el alumnado participante, tanto en el Grupo Control como en el Experimental, en función del momento Pretest-Postest.

2.12 Conocer el grado de satisfacción de las familias del Grupo Experimental tras la implementación del Programa.

2.13 Valorar la implementación del Programa por parte de la maestra tutora y de la maestra de apoyo del Grupo Experimental.

A continuación, se procede a presentar el marco empírico de esta investigación, a través del que se pretende dar respuesta al problema de investigación planteado.

4.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La estructuración metodológica del presente estudio sigue los postulados de la Investigación-Acción (I-A). El rasgo específico de esta metodología es su carácter cíclico y la acción, es decir, se hace algo para mejorar la práctica educativa, y posteriormente se reflexiona sobre la misma. Siguiendo a Latorre (2003), el presente estudio se sirve del modelo de Kemmis (1989), el cual está organizado en dos ejes. Por un lado, el eje organizativo constituido por la planificación y la observación y, por otro lado, el eje estratégico caracterizado por la acción y la reflexión.

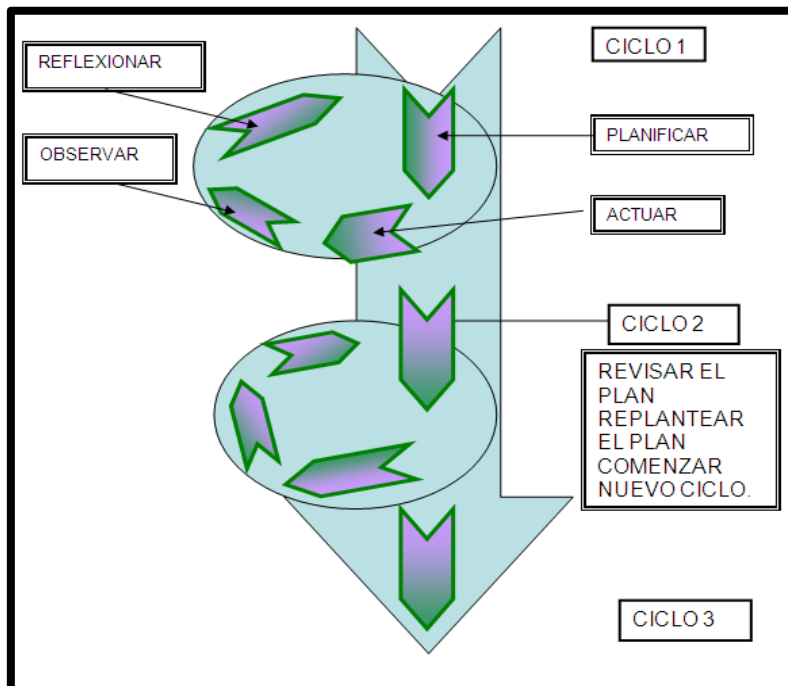


Figura 4.1. *Los momentos de la I-A* (Kemmis, 1989, cit. Latorre, 2003)

Dicho proceso está integrado por estas cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión, y cada uno de estos pasos conforma una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción, como se detalla en la Figura 4.2.

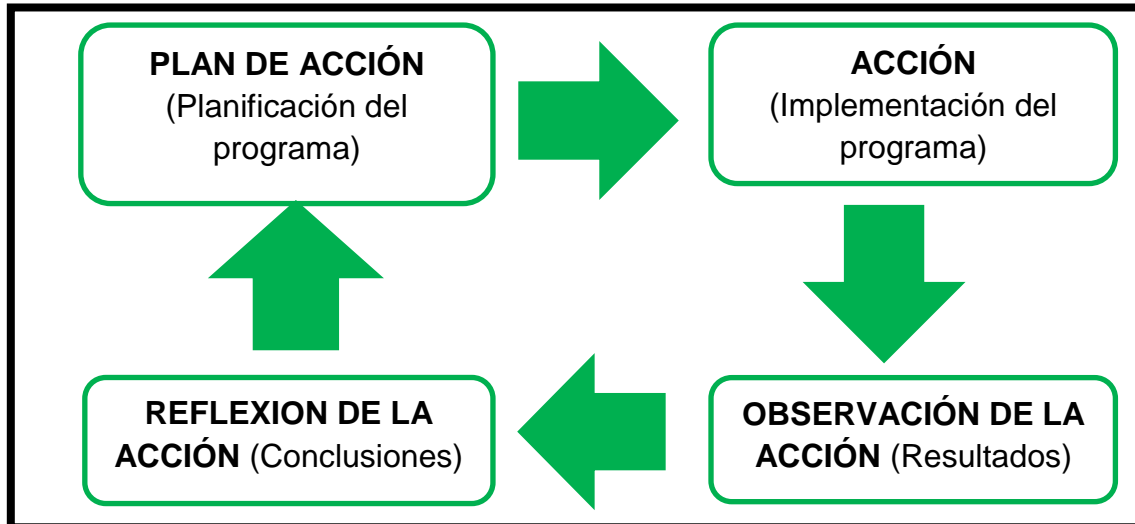


Figura 4.2 *Los momentos de la I-A* (Kemmis, 1989, cit. Latorre, 2003).

El presente estudio constituye una espiral autoreflexiva, que se inicia con un problema práctico, que se analiza y se revisa con la finalidad de mejorar dicha situación, se planifica un plan de actuación (en concreto un Programa de CE para niños de 2 a 3 años), se implementa dicho programa en un único Grupo, a la vez que se observa, analiza, evalúa y se reflexiona sobre el mismo, para volver a replantearse un nuevo ciclo de I-A, en el que se cuenta con dos grupos, uno al que se aplica el Programa (Grupo Experimental) y otro Grupo Control (sobre el que no se interviene). Cada ciclo supone un análisis y valoración de la incidencia del plan de acción que proyectará un nuevo plan dando lugar a un Segundo Ciclo, y así sucesivamente. La presente Investigación-Acción se ha desarrollado en dos ciclos sucesivos, correspondientes al curso académico 2013-14 y 2014-15. Por tanto, en el Segundo Ciclo se complementa esta Investigación-Acción con un diseño de intervención con la presencia de Grupo Control, además del Grupo Experimental en el que se implementa el Programa de Conciencia Emocional adaptado del Estudio Piloto.

4.3 PARTICIPANTES

Enmarcamos ambos ciclos de la presente Investigación-Acción en el contexto de un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de una línea y un total de

9 unidades, de titularidad pública, ubicado en la Región de Murcia, en concreto en Javalí Nuevo, creado en 1970 y denominado Centro preferente de escolarización de alumnado de Altas Capacidades Intelectuales. Los participantes en el estudio son el alumnado de dos a tres años, sus familias y el profesorado del Centro. Este CEIP participa en ambos ciclos de la I-A (Estudio Piloto y Grupo Experimental del Segundo Ciclo de la I-A).

A continuación, se describen de manera detallada los participantes atendiendo a cada ciclo de I-A.

Primer Ciclo de I-A. Estudio Piloto (curso 2013-2014)

- **Alumnado**

Son 18 alumnos participantes (9 niños y 9 niñas) de edades comprendidas entre los 2-3 años, siendo la mayor parte de ellos de 3 años (16) y una minoría de 2 años (2) que cursan el primer nivel del Segundo Ciclo de Educación Infantil en el centro descrito anteriormente.

En cuanto al número de hermanos, 6 alumnos son hijos únicos, 9 alumnos tienen un solo hermano (entre los que hay una pareja de mellizos), y 3 alumnos constituyen una familia numerosa con tres hijos o más. La mayoría de los niños ocupan la primera posición entre sus hermanos (9) o la segunda (4). En el aula, hay 2 niños y 1 niña de progenitores de origen no español.

- **Familias**

Son 17 familias participantes, ya que dos niñas son gemelas y sus progenitores computan como una única familia. Tres familias son de origen no español y dos de ellas se comunican con fluidez en castellano. Sin embargo, hay un alumno marroquí cuyos progenitores no hablan correctamente el castellano. Respecto al estado civil de las familias, la mayor parte es casado (16 parejas), y una es pareja de hecho. Respecto al nivel de estudios de madres y padres, se recoge en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1
Estudios de las madres y padres participantes

	Estudios madre		Estudios padre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sin estudios	1	5,9	2	11,8
Enseñanza obligatoria	5	29,4	6	35,3
Bachiller/FP	6	35,3	4	23,5
Universitarios	5	29,4	5	29,4
Total	17	100,0	18	100,0

Fuente: elaboración propia

Como se visualiza en la Tabla, 4.1, en las madres es Bachiller el nivel de estudios más frecuente, mientras que en los padres es la Enseñanza Obligatoria (con el mismo porcentaje en ambos, 35,3%). Destaca que casi una tercera parte de los participantes (29,4%), tanto madres como padres, poseen estudios universitarios. En lo referente a la nacionalidad, la mayoría de madres son españolas (15), así como también la mayor parte de los padres (16). En cuanto a la situación laboral, tres cuartas partes de los padres participantes están en activo (76,5%), mientras que las madres en activo suponen el 64,7%; estando el resto de padres y madres desempleados (4 padres y 6 madres). La edad media de las madres participantes se sitúa en 30,76 años, mientras que la edad media de los padres es 33 años.

- **Profesorado**

La tutora del primer nivel (3 años) del Segundo Ciclo de Educación Infantil es una maestra funcionaria con plaza definitiva en el Centro con 20 años de servicio.

Segundo ciclo de I-A (curso 2014-2015)

a) Grupo Control

Los participantes del Grupo Control (2º ciclo de I-A) pertenecen a un Centro con características similares al Centro anteriormente descrito, del que forma parte el Grupo Experimental de este ciclo. El colegio del Grupo Control es un

Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de una línea y un total de 9 unidades, de titularidad pública, ubicado en la Región de Murcia, en concreto en Yecla. Los participantes de este Centro son el alumnado de 2-3 años que cursa el primer nivel del Segundo Ciclo de Educación Infantil en el centro, sus familias y todo el profesorado del mismo.

- **Alumnado**

Son 24 alumnos participantes (10 niñas y 14 niños) de edades comprendidas entre los 2-3 años, siendo la totalidad de ellos de 3 años (22) y una minoría de 2 años (1) y de 4 años (1). Dentro de este grupo hay una niño diagnosticado con Necesidad Educativa Especial (NEE) que tiene 4 años.

En relación al número de hermanos, 9 alumnos son hijos únicos, 13 alumnos tienen un solo hermano y 2 alumnos tienen dos hermanos. Más de la mitad del alumnado (14) ocupa la 1ª posición entre sus hermanos, la segunda la ocupan ocho y tan sólo dos alumnos ocupan la tercera posición.

- **Familias**

Son 24 familias participantes. Respecto a su estado civil, la mayoría es casado (19 parejas), tres son pareja de hecho y dos solteros/as. El nivel de estudios de madres y padres se recoge en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2

Estudios de las madres y padres participantes (Grupo Control)

	Estudios madre		Estudios padre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sin estudios	-	-	-	-
Enseñanza obligatoria	9	37,5	15	62,5
Bachiller/FP	10	41,7	4	16,7
Universitarios	5	20,8	5	20,8
Total	24	100,0	24	100,0

Fuente: elaboración propia

Como se contempla en la Tabla 4.2, en las madres es Bachiller/FP el nivel de estudios más frecuente (41,7%), mientras que en los padres es la Enseñanza Obligatoria (62,5%). Subrayar que sólo el 20,8% de las madres (5) y de los

padres (5) poseen estudios universitarios. En cuanto a la nacionalidad, la mayoría de madres son españolas (23), siendo una de ellas de nacionalidad colombiana, y la totalidad de padres son españoles (24). Respecto a la situación laboral, las tres cuartas partes de las madres participantes (18) están en situación activa y casi la totalidad de los padres participantes están en activo (23). La edad media de las madres participantes se sitúa en 34,71 años (DT 4,16) y la edad media de los padres en 37,25 años (DT 4,73).

- **Profesorado**

Son 17 maestros participantes (3 hombres y 14 mujeres). La edad media del profesorado participante se sitúa en 43 años (DT 9,881). En relación a la nacionalidad la totalidad del profesorado participante es español. En cuanto a la titulación universitaria, además de la diplomatura de Magisterio, 5 cuentan con la licenciatura: en Psicopedagogía (2), en Traducción e Interpretación (1) y se desconoce la denominación de su licenciatura (2). En relación a los estudios de Posgrado, sólo un maestro cuenta con Máster y ninguno posee estudios de Doctorado.

En cuanto a la experiencia docente, sólo una maestra tiene experiencia en el 1^{er} ciclo de Educación Infantil (0-3 años), seis maestras en el 2^o ciclo de Educación Infantil y 13 en Primaria. El 81,3% del profesorado es funcionario de carrera frente al 18,8% que son funcionarios interinos.

El 57,1% del profesorado participante ejerce como maestro de Primaria, el 14,3% de Infantil, y el 28,6% imparte docencia en ambas etapas.

b) Grupo Experimental

El Centro al que pertenece este Grupo Experimental es el mismo CEIP detallado para el Grupo del Estudio Piloto, continuando en este contexto con el segundo ciclo de la I-A.

- **Alumnado**

Son 23 alumnos participantes (9 niñas y 14 niños) de edades comprendidas entre los 2-3 años, siendo la mayor parte de ellos de 3 años (18) y una minoría

de 2 años (5). Dentro de este grupo hay una niña diagnosticada con una Necesidad Educativa Especial (NEE).

En cuanto al número de hermanos 6 alumnos son hijos únicos, 12 alumnos tienen un solo hermano y 5 alumnos constituyen una familia numerosa de tres hijos o más. La mayoría de los niños ocupan la 2ª posición entre sus hermanos (11), o la primera (9). En el aula, hay dos niñas de progenitores de origen no español (son primas) y una familia con ambos progenitores sordomudos.

- **Familias**

Son 23 familias participantes. Respecto a su estado civil, la mayor parte es casado (16 parejas), 2 son pareja de hecho, 3 divorciados o separados y 2 son solteros. El nivel de estudios de madres y padres, se recoge en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3
Estudios de las madres y padres participantes (Grupo Experimental)

	Estudios madre		Estudios padre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sin estudios	2	8,7	4	18,2
Enseñanza obligatoria	5	21,7	8	36,4
Bachiller/FP	10	43,5	6	27,3
Universitarios	6	26,1	4	18,2
Total	23	100,0	22	100,0

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 4.3, en las madres es Bachiller/FP el nivel de estudios más frecuente (43,5%), mientras que en los padres es la Enseñanza Obligatoria (36,4%). Señalar que sólo 6 madres (26,1%) y 4 padres (18,2%) poseen estudios universitarios. En cuanto a la nacionalidad, la mayoría de madres son españolas (21), así como también la mayor parte de los padres (20). Respecto a la situación laboral, la mayoría de los padres participantes están en activo (81,8%), mientras que más de la mitad de las madres participantes están desempleadas (56,5%). La edad media de las madres participantes se sitúa en 34,30 años (DT 5,71) y la edad media de los padres en 36,91 años (DT 6,66).

- **Profesorado**

En este Grupo Experimental son 16 maestros participantes (3 hombres y 13 mujeres). La edad media del profesorado participante se sitúa en 46,13 años (DT 8,935). En relación a la nacionalidad, la totalidad del profesorado participante (16) es español. En cuanto a la titulación universitaria, además de la diplomatura de Magisterio, siete maestros cuentan con licenciatura: en Psicopedagogía (2), en Pedagogía (1), en Traducción e Interpretación (1), Filología Hispánica (1) y 2 se desconoce la denominación de su licenciatura. En relación a los estudios de Posgrado, ningún maestro cuenta con Máster o posee estudios de Doctorado.

En cuanto a la experiencia docente, ningún maestro tiene experiencia en el 1^{er} ciclo de Educación Infantil (0-3 años). Sin embargo, once maestros/as tienen experiencia en el 2^o ciclo de Educación Infantil y 13 en Primaria. El 93,8% del profesorado es funcionario de carrera, frente al 6,3% que es funcionario interino. El 56,3% del profesorado participante ejerce como maestro de Primaria, el 25,0% de Infantil y el 12,5% imparte docencia en ambas etapas.

4.4 INSTRUMENTOS

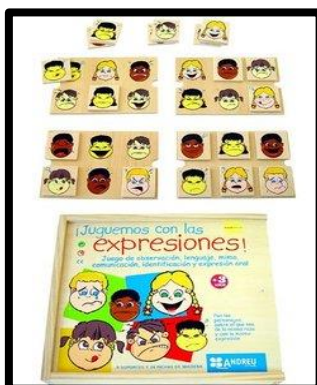
Todos los instrumentos empleados son diseñados *ad hoc*, es decir, son específicamente diseñados para esta Investigación. Se apuesta por la complementariedad metodológica, que permite enriquecer la investigación a partir de la combinación de instrumentos de corte cuantitativo, con instrumentos de corte cualitativo, pues el objetivo es comprender y reflexionar sobre la acción para mejorar la práctica educativa.

A continuación, se describe con detalle el instrumento clave de esta investigación, que se denomina Cuestionario de Conciencia Emocional (CCE) y consiste en un instrumento diseñado *ad hoc* para la evaluación de la CE en edades tempranas, que se aplica en dos momentos, Pretest y Postest. Para su diseño, tras la revisión bibliográfica de multitud de instrumentos que no se adaptaban a nuestro objetivo, se partió de la adaptación utilizada por Leighton

(1992) de la prueba desarrollada inicialmente por Borke (1971, 1973) (cit. Guijo, 2002) utilizada para la evaluación diagnóstica del alumnado de 2 a 3 años durante el Primer Ciclo de la I-A (Anexo 1).

El presente instrumento consta de tres secciones: la primera, para conocer el grado de *reconocimiento/identificación* de las cuatro emociones básicas trabajadas (alegría, miedo, tristeza y enfado), la segunda sección para saber el grado de *verbalización* de las mismas y la tercera sección para valorar el nivel de *atribución causal* de dichas emociones por parte del alumnado. En cada sección, la maestra investigadora aplica la prueba de evaluación con el niño de forma individual y fuera del aula de referencia.

En la sección de *reconocimiento/identificación* la maestra investigadora utiliza sólo cuatro piezas de madera del juego didáctico *¡Juguemos con las expresiones!* de la empresa catalana *Andreu Toys*, que reflejan las cuatro emociones básicas de niños de distintas culturas. Se decidió escoger las de un niño mulato (Manolito) (Figura 4.3). El alumno tiene que escuchar historias y responder a ocho preguntas, dos para cada emoción, utilizando las piezas. Por ejemplo: *una noche Manolito estaba durmiendo en su cama pero de repente el sonido de un trueno le despertó* (Historia). Pregunta: *¿cómo crees que se sintió Manolito al escuchar el trueno?*



LAS 4 PIEZAS UTILIZADAS EN EL CCE (MANOLITO)



ALEGRÍA MIEDO TRISTEZA ENFADO

Figura 4.3 Material utilizado durante la aplicación de instrumento CCE Pretest-Postest. Primer Ciclo de la Investigación-Acción (curso 2013-2014). Estudio Piloto

En la sección de verbalización, la maestra investigadora, señalando las piezas de madera solicita al niño que responda a la pregunta: *si miras la cara de*

Manolito ¿cómo crees que se sentirá? si el alumno no responde se le repite una vez más la consigna (RC).

En la sección de *atribución causal*, la maestra investigadora muestra al niño las fichas de forma sucesiva y pregunta *¿Por qué crees que Manolito se siente contento?* (primera ficha). Se registra la respuesta que el niño ofrece sobre cada una de las fichas.

En este Primer Ciclo de la I-A, el Estudio Piloto, se han diseñado otra serie de instrumentos *ad hoc* destinados a las familias y al profesorado, que recogemos de manera sucinta en la Tabla 4.4 y que se pueden consultar de manera detallada en los Anexos correspondientes.

Tabla 4.4

Instrumentos empleados en el Primer Ciclo de I-A. Estudio Piloto

Participantes	Instrumentos diseñados <i>ad hoc</i>
Familias	<p>1 Cuestionario (Anexo 2)</p> <p>Descripción: es un cuestionario inicial destinado a las familias, compuesto de dos dimensiones que incluyen preguntas cerradas y abiertas destinadas a conocer: la opinión de los progenitores sobre el desarrollo socioafectivo de su hijo, así como su grado de implicación en el proceso lector de su pequeño, a través del uso de cuentos.</p> <p>Coefficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach: ,912</p> <p>2 Escala de Satisfacción (Anexo 3)</p> <p>Descripción: escala diseñada <i>ad hoc</i> centrada en la valoración de la satisfacción familiar con la propuesta desarrollada con sus hijos. Se cumplimenta de manera anónima, con el fin de recoger, por un lado, el grado de satisfacción de las familias con la propuesta de intervención implementada y por otro lado, para conocer su nivel de satisfacción en relación a los recursos y estrategias utilizados para posibilitar la generalización de la comprensión de las emociones al contexto familiar. La escala consta de 13 ítems escalares tipo Likert con cuatro categorías de respuesta (<i>Nada, Poco, Bastante, Mucho</i>). Además, se brinda a las familias la oportunidad de aportar comentarios, críticas o sugerencias, en un espacio destinado para ello.</p> <p>Coefficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach: ,761</p>
Tutora	1 Escala de valoración de la implementación del Programa

Piloto (Anexo 4)

Descripción: escala de valoración de la práctica educativa de la maestra investigadora, cumplimentada por la tutora del aula en la que se realiza la intervención. Consta de cuatro dimensiones: 1) la acción educativa de la maestra investigadora, 2) la propuesta Piloto, 3) los recursos didácticos y elementos motivadores, y 4) la relación con las familias participantes. Los 58 ítems del presente instrumento diseñado *ad hoc* cuentan con una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: (1) *nada*, (2) *poco*, (3) *bastante* y (4) *mucho*. Además, al final del instrumento se ofrece la posibilidad, a la maestra tutora, de escribir comentarios en relación a elementos positivos observados durante el Programa Piloto, dificultades encontradas, así como sugerencias o propuestas de mejora.

Fuente: elaboración propia

Una vez concluido el Primer Ciclo de la I-A, se procedió a la mejora de los instrumentos empleados, a partir de los resultados obtenidos y la reflexión sobre los mismos, lo que concluyó en los instrumentos que se emplearían durante el Segundo Ciclo de la I-A y que se describen a continuación.

Respecto al Cuestionario de Conciencia Emocional (CCE), las mejoras que se introducen respecto al instrumento empleado en el Primer Ciclo, se detallan a continuación:

- 1) Utilizar fotografías de alta calidad fotográfica en lugar de dibujos para facilitar la correspondencia de cada imagen con la emoción representada.
- 2) Presentar las fotografías del mismo sexo que el alumnado que se evalúa con objeto de garantizar su máxima conexión con el niño o niña protagonista en cada historia.

En este Segundo Ciclo de la I-A se decide utilizar como recurso para la evaluación de la conciencia emocional las fotografías del *juego de las Caras de Catherine Kallache* comercializado por la editorial francesa *Nathan* (Fig. 1), utilizados en la investigación de Guijo (2002). Dichas fotografías presentan un tamaño de 15 x 21 y son de alta calidad fotográfica. El criterio para seleccionar este material ha sido la clara correspondencia de las imágenes con la emoción representada. Se presentan las fotografías del mismo sexo que el alumnado que se evalúa y se verbaliza el nombre de la niña o niño de la fotografía (María/Mario -M-), con objeto de que el alumno/a conecte con el protagonista de las narraciones de las historias, haciéndolas así más reales.



María



Mario

Figura 4.4 *Fotografías del Juego de las caras de Catherine Kallache (edit. Nathan) utilizadas durante la aplicación del instrumento Pretest-Posttest: Cuestionario de Conciencia Emocional (CCE) (De Damas, Gomariz & Sánchez-López, 2014).*

3) Abreviar los enunciados de las preguntas y utilizar el presente de indicativo como tiempo verbal.

- En la 1ª sección del instrumento (Identificación/ Reconocimiento) en vez de preguntar *¿Cómo crees que se sintió/sentirá Manolito?*, formular las preguntas *¿Cómo se siente M (Mario/María...? o ¿Qué cara tiene M (Mario/ María) si...?*
- En la 2ª sección del instrumento (verbalización) en vez de preguntar *¿cómo crees que se sentirá?*, formular la pregunta *¿cómo se siente M (Mario/ María)?*

- En la 3ª sección del instrumento (atribución causal) en vez de preguntar *¿Por qué crees que Manolito se siente/está.....?* Formular la pregunta *¿Por qué M (Mario/ María) se siente/está.....?*
- 4) Repetir consigna inicial (RC) en cada una de las tres secciones del instrumento. En la repetición de consigna de la 1ª sección (*reconocimiento/ identificación*) y de la 2ª sección del instrumento (*verbalización*) anotar la respuesta del alumnado la primera vez que se formula la pregunta y, si procede, también la segunda vez (al repetir consigna).
 - 5) Aplicar el CCE a un Grupo Control del mismo nivel educativo y características similares para contrastar la repercusión del Programa Conciencia Emocional.

En este Segundo Ciclo de la I-A se han diseñado otra serie de instrumentos *ad hoc* destinados a las familias y al profesorado, que recogemos de manera sucinta en la Tabla 4.5 y que se pueden consultar de manera detallada en los Anexos correspondientes.

Tabla 4.5
Instrumentos empleados en el Segundo Ciclo de I-A

GRUPO CONTROL	
Participantes	Instrumentos diseñados <i>ad hoc</i>
Familias	<p>1.Cuestionario (Anexo 6)</p> <p>Descripción: se amplía y mejora el cuestionario destinado a las familias empleado en el Estudio Piloto y se aplica a las familias de ambos Grupos (Control y Experimental). En dicho instrumento podemos observar tres partes: la presentación del cuestionario con las instrucciones para cumplimentar el mismo y los datos personales.El núcleo del cuestionario presenta dos dimensiones: a) <i>desarrollo socio-afectivo</i> (ítems del 15 al 20, incluyendo cuatro de ellos subítems de carácter/respuesta abierto y 1 ítem que presenta una escala de respuesta tipo Likert con cinco opciones de respuesta: (1) <i>nunca</i>, (2) <i>casi nunca</i>, (3) <i>algunas veces</i>, (4) <i>casi siempre</i> y (5) <i>siempre</i> ,y b) <i>desarrollo emocional a través de los cuentos</i> (ítems del 21 al 30) incluyendo 2 de ellos subítems de carácter/respuesta abierto y 5 ítems que presentan una escala de respuesta tipo Likert con cinco opciones de respuesta.El ítem 24 (títulos 6 de cuentos favoritos) y los 6 subítems mencionados ofrece la posibilidad de justificar la respuesta, para profundizar en las opiniones aportadas por los progenitores.</p> <p>Coefficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach: ,805</p>
Profesorado	<p>1.Cuestionario (Anexo 8)</p>

Descripción: se amplia y mejora el cuestionario destinado al profesorado empleado en el Estudio Piloto y se aplica a las familias del Grupo Control. Consta de 25 cuestiones, abiertas y cerradas. En dicho instrumento podemos observar tres partes: la presentación del cuestionario con las instrucciones para cumplimentar el mismo y los datos personales. El núcleo del cuestionario presenta 25 ítems (incluyendo 8 de ellos subítems (a) de carácter abierto que ofrecen la posibilidad al profesorado de justificar su respuesta. Cabe destacar, dentro del cuestionario, lo siguiente: a) los ítems 11 y 12 presentan una escala con cinco opciones de respuesta: *Nada, Poco, Algo, Bastante y Mucho*, b) el ítem 13 presenta una escala con tres opciones de respuesta: *en una, en varias o en todas*, c) los ítems 19 y 21 y el subítem 20.a tienen una escala con cinco opciones de respuesta: *Nula, Insuficiente, Aceptable, Buena y Muy buena*, d) el subítem 24.a presenta tres opciones de respuesta: *Modernos, Tradicionales y ambos*, y e) el ítem 25 presenta cinco opciones de respuesta: *A primera hora, Antes del recreo, Después del recreo, A última hora y En cualquier momento*.

Coefficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach: ,672

GRUPO EXPERIMENTAL

Participantes	Instrumentos diseñados <i>ad hoc</i>
Familias	<p>1 Cuestionario (Anexo 6)</p> <p>Descripción: es el mismo cuestionario <i>ad hoc</i> aplicado al Grupo Control, que ha sido detallado anteriormente.</p> <p>2 Escala de Satisfacción (Anexo 7)</p> <p>Descripción: se amplia y mejora la escala de satisfacción empleada en el Estudio Piloto. Esta escala se entrega a las 23 familias del alumnado de 3 años, una vez desarrollada la intervención, y se cumplimenta de manera anónima, con el fin de recoger, por un lado, el grado de satisfacción de las familias con la propuesta de intervención implementada y por otro lado, para conocer su nivel de satisfacción en relación a los recursos y estrategias utilizados para posibilitar la generalización de la comprensión de las emociones al contexto familiar. La escala de satisfacción en este segundo ciclo consta de 26 ítems escalares tipo Likert con cuatro categorías de respuesta (<i>Nada, Poco, Bastante, Mucho</i>) Además, se brinda a las familias la oportunidad de aportar datos cualitativos: comentarios, críticas o sugerencias, en un espacio destinado para ello.</p> <p>Coefficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach: ,955</p>
Profesorado	<p>1 Cuestionario (Anexo 8)</p> <p>Descripción: es el mismo cuestionario <i>ad hoc</i> aplicado al profesorado del Grupo Control, que ha sido detallado anteriormente.</p> <p>2 Escala de Valoración de la Acción Docente por parte de la maestra tutora del 1^{er} nivel y de la maestra de apoyo. Ambas</p>

especialistas en el Segundo Ciclo de Educación Infantil (Anexo 9).
Descripción: dicho instrumento consta de cuatro dimensiones: 1) la acción educativa de la maestra investigadora, 2) el programa CE, 3) Los recursos didácticos y elementos motivadores, y 4) la relación con las familias participantes. Los 73 ítems del presente instrumento diseñado *ad hoc* cuenta con una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: (1) *Nada*, (2) *Poco*, (3) *Bastante* y (4) *Mucho*. Además, cada ítem ofrece la posibilidad de justificar la respuesta, para profundizar en las opiniones aportadas por ambas maestras: tutora y apoyo de Educación Infantil.

Fuente: elaboración propia

Respecto al análisis de fiabilidad de los instrumentos aplicados, detallado en la Tabla anterior, matizamos que en la evaluación de los coeficientes alfa de Cronbach que hace DeVellis (2003) considera la fiabilidad de un cuestionario muy buena si el coeficiente alfa de Cronbach se encuentra entre ,800 y ,900, respetable entre ,700 y ,800 y mínimamente aceptable entre ,650 y ,700. Por ello, podemos afirmar que el índice de fiabilidad o consistencia interna de todos los instrumentos empleados en la presente investigación se pueden considerar fiables.

Para determinar la validez de los instrumentos, en la presente Investigación-Acción se ha seguido un proceso exhaustivo de diseño de los instrumentos, a partir de una profunda revisión bibliográfica y la continua valoración cualitativa de los mismos, constituyendo el Primer Ciclo de I-A (Estudio Piloto) el sistema de validación de contenido, a través de las mejoras introducidas en los instrumentos antes de su aplicación durante el Segundo Ciclo de la I-A.

Además de estos instrumentos, en ambos ciclos se ha empleado el diario de la maestra investigadora (recopilado a partir de grabaciones en vídeo de cada una de las sesiones del programa implementado en ambos ciclos) para valorar tanto la acción didáctica durante la implementación del programa como el proceso seguido por el alumnado al que va destinado dicho programa.

4.5 PROCEDIMIENTO

Para describir el procedimiento empleado en la presente Investigación-Acción, es preciso recordar el modelo de Kemmis (1989), en el que se basa, y que se

representa en una espiral de ciclos. Cada ciclo lo componen cuatro momentos o fases.

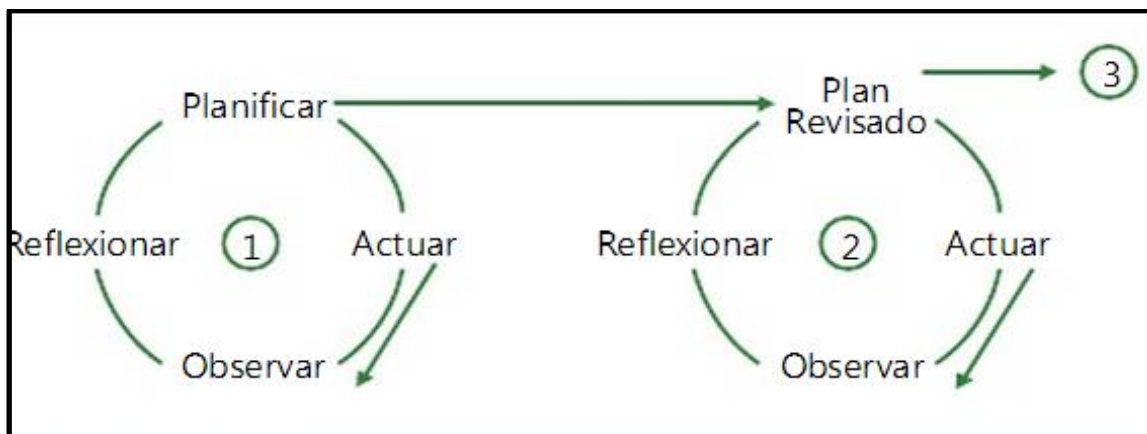


Figura 4.3. *Espiral de ciclos de la Investigación-Acción*. Fuente: La Torre (2003)

A continuación, se detallan las fases seguidas durante el desarrollo de los dos ciclos de Investigación-Acción (I-A) que conforman este estudio.

1.ª Fase: plan de acción (planificar)

La primera fase de la I-A consta de dos momentos muy bien diferenciados: primer momento (evaluación diagnóstica), y segundo momento (planificación del plan de acción estratégico: Programa). A continuación, se describe cada momento.

1.º momento: diagnóstico de la situación

Esta fase del proceso se inicia con una exhaustiva revisión bibliográfica que permite el acercamiento y profundización en la temática de estudio: el desarrollo de la Conciencia Emocional en edades tempranas. Una vez comprobada la necesidad de diseñar instrumentos *ad hoc* para dar respuesta al propósito de la investigación, se procede al diseño de tales instrumentos, de acuerdo a los objetivos planteados y a los destinatarios de los mismos. Una vez diseñados los instrumentos, se solicita permiso a la Consejería de Universidades y Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) (Anexo 12). Una vez aceptada la solicitud por dicha Consejería (Anexo 13) se procede a demandar a cada familia del alumnado invitado la autorización para que su hijo participe en la investigación, cumplimentando un

modelo de consentimiento informado (Anexo10 y 11). En este momento se inicia la evaluación diagnóstica del alumnado, de las familias y del profesorado:

- En cuanto al alumnado:

Se lleva a cabo una evaluación inicial, de forma individualizada y realizada fuera del aula de referencia para evaluar su nivel de Conciencia Emocional de cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo), aplicando el instrumento CCE, en el momento Pretest.

- En cuanto a las familias:

Se les administra el cuestionario de evaluación inicial destinado a las familias participantes en la investigación.

- En cuanto al profesorado:

Para el profesorado, existe una diferencia entre el Primer y el Segundo Ciclo de la I-A. Durante el Primer Ciclo (Estudio Piloto) no se aplica cuestionario de evaluación inicial al profesorado, lo que es propuesto como mejora para incorporar al Segundo Ciclo de la I-A. En éste, el profesorado participante cumplimenta un cuestionario con el propósito de recoger su opinión sobre el desarrollo socio-afectivo del alumnado del 2.º Ciclo de Educación Infantil así como para recopilar formas (estrategias pedagógicas) que se podrían incluir en el programa de intervención

2.º momento: planificación del programa.

En base a la revisión bibliográfica presentada en el marco teórico y a los resultados obtenidos en el diagnóstico relativo a las familias, profesorado y alumnado se procede a planificar detalladamente la intervención basada en el modelo de programas y describiendo los objetivos, los contenidos, los criterios metodológicos, la temporalización, los recursos a utilizar, orientaciones e instrumentos de evaluación.

2.ª Fase: Acción (Implementación del programa)

La implementación del programa es sistemática y constituye siempre una acción observada puesto que se ha registrado la información a través de grabaciones de video y durante todo el proceso, transcribiendo dichos datos al

diario de la maestra investigadora. Así pues, durante el proceso de la acción recogemos los efectos de la misma, tanto los previstos como los imprevistos. El propósito es que el programa sea sistemático tanto en la implementación como en la generación de datos, pues se requiere mostrar cómo ha ido ocurriendo el cambio describiendo el proceso de dicha implementación y aportando auténticas descripciones de la acción.

3.ª Fase: Observación de la acción (Recogida y análisis de datos: Resultados)

En esta fase se recogen todos los datos generados antes, durante y después de la implementación del programa relativo al alumnado, familias y profesorado participantes, a través de los instrumentos que se han detallado en el apartado anterior.

4.ª Fase: Reflexión de la acción (Interpretación de la información: Conclusiones)

La información cualitativa y cuantitativa recogida antes, durante y después de la implementación del programa, así como el propio proceso metodológico desarrollado nos aportará datos valiosos que nos permitirán dar respuesta a los objetivos específicos planteados en este estudio y presentar conclusiones sobre cada uno de los objetivos propuestos en el proceso de Investigación-Acción desarrollado (antes, durante y después de la implementación del programa).

Con el objeto de clarificar la correspondencia entre las fases de cada uno de los dos ciclos de I-A desarrollados y los objetivos y participantes, se presenta la Figura 4.4 y 4.5

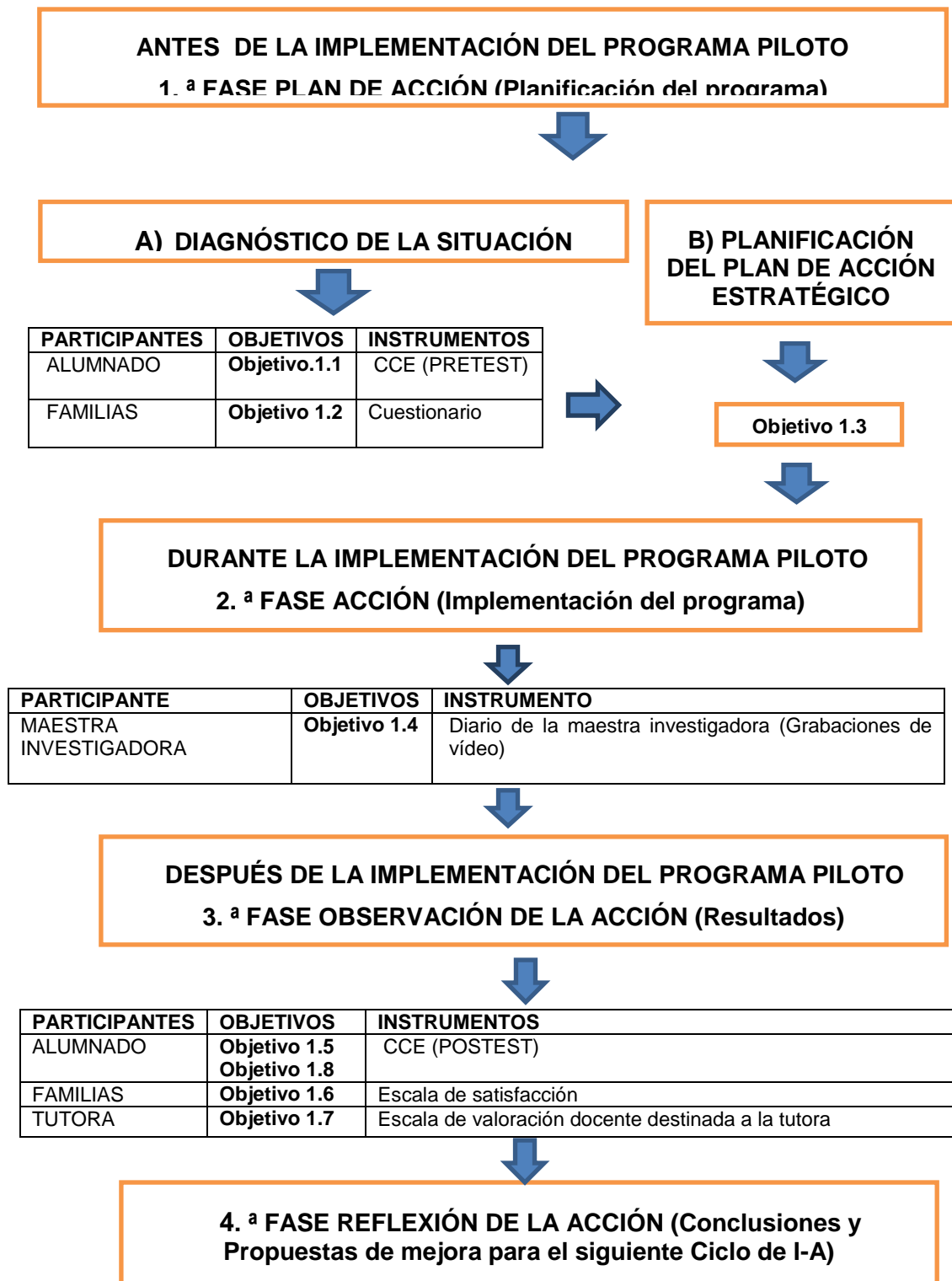


Figura 4.4 Relación entre las cuatro fases de la Investigación-Acción (I-A), los objetivos específicos relativos al Primer Ciclo (curso 2013-2014), momentos, participantes e instrumentos empleados

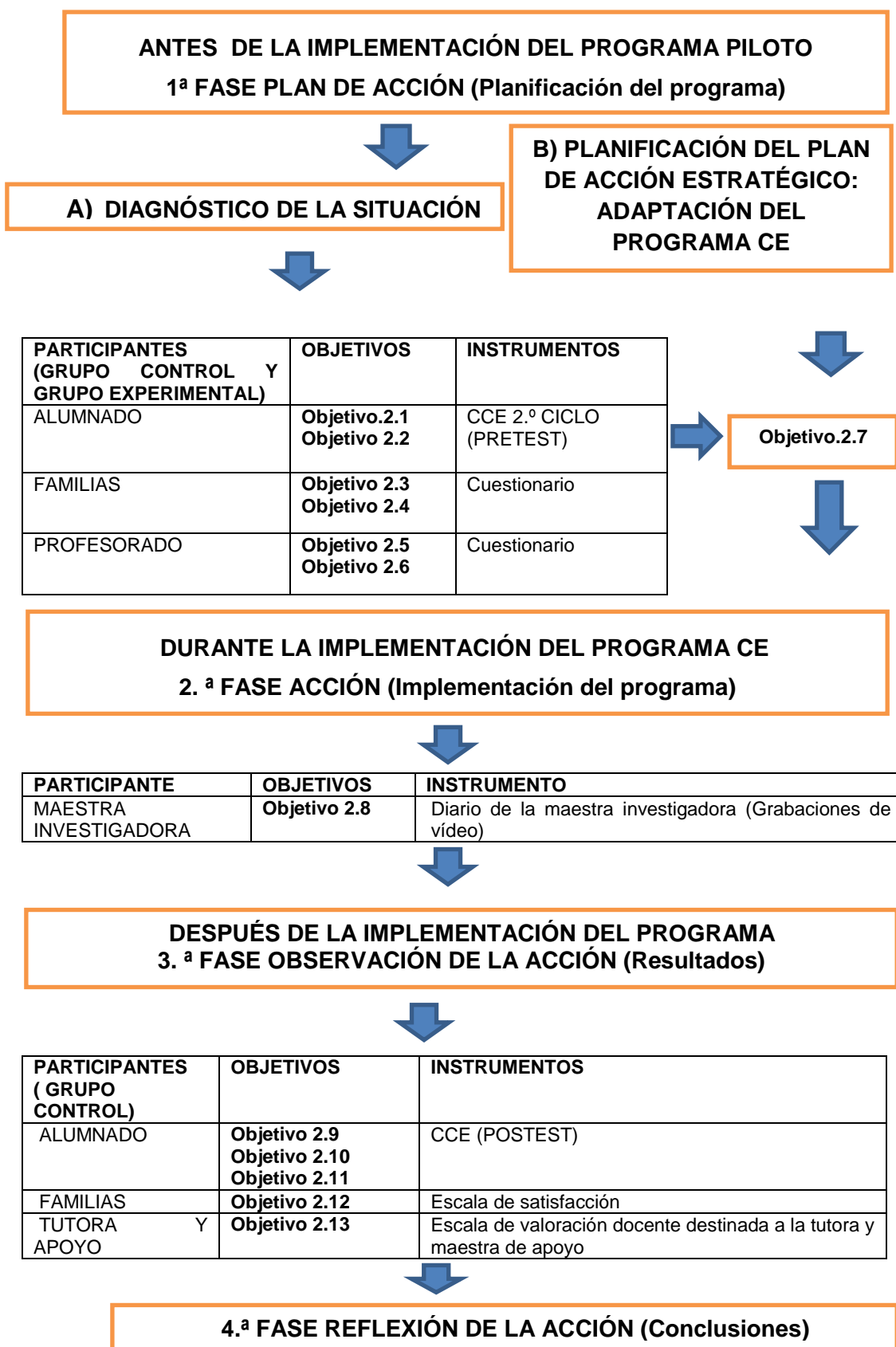


Figura 4.5. Relación entre las cuatro fases de la Investigación-Acción, los objetivos específicos relativos al 2.º Ciclo (curso 2014-2015), momentos, participantes e instrumentos empleados.



4.6 ANÁLISIS DE DATOS

Dada la complementariedad metodológica asumida en esta Investigación-Acción y su carácter de estar ligada a la práctica educativa, se ha requerido adoptar un enfoque de análisis de datos desde diversas perspectivas, cualitativa y cuantitativa. El análisis de datos cualitativo se ha concretado en un enfoque inductivo, de establecimiento de categorías e interpretaciones a partir de la información obtenida de los participantes (alumnado, familias y profesorado) durante todo el proceso de la Investigación-Acción en sus dos ciclos.

Por otra parte, indisociable de la anterior, el análisis de los datos de naturaleza cuantitativa se ha realizado mediante el programa de análisis estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 19.0, en aquellos instrumentos de corte cuantitativo, atendiendo a los objetivos planteados en la investigación. Para la obtención de los resultados, se ha aplicado un estudio de parámetros descriptivos característicos (media, desviación típica, mínimo, máximo, frecuencias y porcentajes). Asimismo, se ha realizado un análisis inferencial, aplicando la estadística no paramétrica dado que para ninguna de las muestras se cumplen las condiciones necesarias para poder aplicar la estadística paramétrica (Pardo & Ruiz, 2005).

En concreto, para el contraste del grado de conciencia emocional alcanzado por el alumnado del grupo del Primer Ciclo (Estudio Piloto), en función del momento Pretest y Postest, se ha realizado mediante la Prueba de los rangos de Wilcoxon (dos muestras relacionadas). Asimismo, durante el Segundo Ciclo de la I-A, para el contraste en el mismo grupo (Control y Experimental) en función del momento Pretest y Postest (es decir, la constatación del progreso o aumento del nivel de conciencia emocional intragrupo antes-después de la intervención) se ha procedido a aplicar dicha Prueba de los rangos de Wilcoxon. En cuanto a dar respuesta a la existencia de diferencias estadísticamente significativa en función del Grupo de pertenencia del alumnado (Control-Experimental) en ambos momentos Pretest y Postest, respectivamente, se ha aplicado la prueba de contraste para dos muestras independientes U de Mann-Whitney.

CAPÍTULO 5

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN “LA MALETA DE PACOTICO EMOCIONES Y EL CARNÉ LECTOR EMOCIONAL”

CONTENIDOS DEL CAPÍTULO 5

5.1 Ficha técnica del Programa

5.2 Temporalización del Estudio Piloto

5.3 Descripción de la intervención educativa durante el Estudio Piloto

5.3.1 Presentación de la mascota del Programa al alumnado durante el Estudio Piloto

5.3.2 Descripción general de las sesiones del Programa Piloto e implicación de las familias en el mismo

5.4 Temporalización del Programa Segundo Ciclo

5.5 Descripción de la intervención educativa durante el Segundo Ciclo de la Investigación-Acción (I-A)

5.5.1 Presentación de la mascota del Programa al alumnado durante el Segundo Ciclo de la I-A

5.5.2 Descripción general de la intervención educativa durante el Segundo Ciclo de la I-A e implicación de las familias en el programa

En el presente capítulo, se detalla de forma exhaustiva el Programa de desarrollo de la Conciencia Emocional “La maleta de Pacotico Emociones y el Carné Lector Emocional” diseñado e implementado en el Primer Ciclo de la Investigación-Acción y adaptado a partir de la revisión y reflexión para implementar durante el Segundo Ciclo de la misma. Dada la entidad de dicho Programa como el eje clave de esta Investigación-Acción se ha considerado su inclusión en un capítulo concreto, con el fin de visibilizar su relevancia y dar respuesta a los objetivos siguientes:

1.3 Diseñar un Programa Piloto para la mejora de la Conciencia Emocional en el alumnado de edades tempranas, en base a la evaluación diagnóstica efectuada a las familias y al alumnado durante el curso 2013-2014.

2.7 Adaptar el Programa para la mejora de la Conciencia Emocional durante el Segundo Ciclo de investigación (Curso 2014-2015) en base a la reflexión sobre el Estudio Piloto y a la evaluación diagnóstica realizada a toda la comunidad educativa (alumnado, familias y profesorado).

5.1 Ficha técnica del Programa

En primer lugar, y como un resultado clave del proceso de Investigación-Acción desarrollado, se presenta el Programa de Desarrollo de la Conciencia Emocional en edades tempranas “La maleta de Pacotico Emociones y el Carné Lector Emocional”, sus objetivos, contenidos, criterios metodológicos, recursos, estructura y actividades paralelas. Teniendo en consideración que el mismo se diseñó a partir de la evaluación diagnóstica realizada al alumnado, docentes y familias participantes en la primera fase de la investigación. A continuación, en la Tabla 5.1 se describe el Programa en la siguiente ficha técnica

Tabla 5.1
Ficha técnica del Programa diseñado

PROGRAMA “LA MALETA DE PACOTICO EMOCIONES Y EL CARNÉ LECTOR EMOCIONAL”	
OBJETIVOS	
1. Desarrollar la CE inter e intrapersonal del alumnado de 2 a 3 años en tres de sus dimensiones: a) identificación; b) verbalización; y c) atribución causal.	
2. Implicar a los progenitores en el Programa con objeto de generalizar dicho	

aprendizaje emocional al contexto familiar.

CONTENIDOS

1. Identificación o reconocimiento de cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo), en uno mismo y en los demás.
2. Verbalización de las cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) en uno mismo y en los demás.
3. Atribución causal de las cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) en uno mismo y en los demás.

CRITERIOS METODOLÓGICOS

1. El enfoque metodológico es globalizado, activo y lúdico.
2. Las sesiones del Programa son siempre con el grupo-clase, salvo en el momento de la realización de la ficha, que se realizan desdoblamientos para poder prestar una ayuda pedagógica más individualizada al alumnado.
3. El alumnado se dispone en la alfombra en semicírculo.
4. La maestra investigadora es un referente de actuación para el alumnado, y por ello, participa en las sesiones.
5. Se genera un clima positivo de seguridad y confianza en la dinámica del Programa.
6. Se refuerza la autoestima del alumnado (con elogios y canciones).
7. Se cultivan emociones positivas mediante las canciones de la dinámica de la sesión, y a través de distintas dinámicas de juego.
8. Se atiende a la diversidad del grupo-clase.

RECURSOS

a) Generales

Estudio Piloto (curso 2013-2014)

1. Álbumes ilustrados (20).
2. Canciones (5).
3. La Pizarra Digital Interactiva (PDI).
4. Ceras y lápices (gruesos y triangulares).

Segundo Ciclo de la I-A (curso 2014-2015)

1. Álbumes ilustrados (30).
2. Canciones (5).
3. La Pizarra Digital Interactiva (PDI).
4. Ceras y lápices (gruesos y triangulares).

b) Materiales didácticos diseñados

Estudio Piloto (curso 2013-2014)

1. La maleta de Pacotico Emociones.
2. El spray silenciador².
3. Diapositivas del Juego Digital “¿Cómo se sienten? y por qué?”
4. La varita mágica de Pacotico Emociones.
5. La Guía Didáctica destinada a las familias (Anexo14).
6. Fichas de trabajo destinadas al alumnado (Anexo 15).
7. El marcapáginas de Pacotico Emociones (Anexo 16).
8. El Carné Lector Emocional (Anexo 17).
9. La medalla de Pacotico, “El gran lector de Cuentos y emociones” (Anexo 18).

Segundo Ciclo de la I-A (curso 2014-2015)

1. La maleta de Pacotico Emociones.
2. El spray silenciador.
3. Diapositivas del Juego Digital “¿Cómo se sienten? y ¿por qué?”
4. La varita mágica de Pacotico Emociones.
5. La Guía Didáctica destinada a las familias (Anexo 22).
6. Fichas de trabajo diseñadas para la propuesta (Anexo 23).
7. El marcapáginas de Pacotico Emociones (Anexo 16).
8. Carné Lector Emocional (Anexo 24).
9. La medalla de Pacotico “El gran lector de Cuentos y emociones”

² Es un recurso diseñado para hacer silencio. La maestra investigadora explica a los niños que si hablan mucho y no hacen caso a la maestra se echará el spray silenciador y tendrán que quedarse callados.

- | | |
|---|--|
| <p>10. Diploma de Honor (Anexo 19).
 11. Reforzadores positivos (Anexo 20).
 12. Distintivos Pacotico (Anexo 21).
 13. Folleto orientativo familias: 1^{er} Taller de Educación Emocional (Anexo 27).</p> | <p>(Anexo 18).
 10. Diploma de Honor (Anexo 19).
 11. Distintivos Pacotico (Anexo 21).
 12. El muñeco de Pacotico Emociones y el Libro Viajero (Anexo 25).
 13. Folleto orientativo familias: 1^{er} Taller de Educación Emocional (Anexo 27).
 14. Díptico de la Charla destinada a las familias (Anexo 28).
 15. El Boletín informativo destinado a las familias (Anexo 26).</p> |
|---|--|

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

La dinámica del programa consta de tres momentos bien delimitados:

- **1^{er} momento:** en la Asamblea, se emplean canciones motrices para captar la atención del alumnado, hacer silencio, generar cohesión grupal, y cultivar emociones positivas (alegría, interés, entusiasmo). Estas canciones predisponen al aprendizaje.
- **2^o momento:** la maestra investigadora lee al grupo clase el cuento que la Mascota del Programa (Pacotico Emociones) trae al aula en su maleta. Hay una formulación de preguntas de comprensión relativas al mismo.
- **3^{er} momento:** realización de la ficha de trabajo alusiva al cuento leído en la PDI por parte del alumno al que le toca ser el protagonista del día. El alumnado realiza la misma ficha de trabajo en formato papel. Para una atención individualizada, se realizan desdoblamientos.

ACTIVIDADES PARALELAS AL PROGRAMA PARA REFORZAR LA CE



Figura 5.1 Juego “La ventanita”

JUEGO “LA VARITA MÁGICA DE PACOTICO”

(Adaptado de López-Cassá, 2011a).
 En este juego, la maestra investigadora pone la varita mágica de Pacotico Emociones (mascota del programa) sobre la cabeza de un niño y verbaliza- “*Divi diva divi di vu* muéstrame cómo te sientes tú”- el niño al que le toque salir a la Asamblea expresa gestualmente una emoción que desee a los compañeros, y ellos tienen que adivinarla (no obstante, al inicio del Programa en esta dinámica de juego la maestra le verbaliza al niño la emoción al oído).



Figura 5.2 Fotografía del juego “La ventanita”

JUEGO “LA VENTANITA”

(Adaptado del “*Cucú- tras*”).
 La maestra investigadora se tapa el rostro y pregunta al alumnado “¿Cómo se sentirá la señorita?”. Se tapa las manos de la cara, y el alumnado debe verbalizar la emoción que expresa la maestra.
 Una vez interiorizada la dinámica, el alumnado es el protagonista. La maestra va llamando por turnos al alumnado. Ella susurra al oído una emoción al niño que le toca. El niño, al destapar sus manos de la cara tiene que saber expresar dicha emoción, y el resto del alumnado adivinarla.



Figura 5.3 Juego digitalizado “¿Cómo se sienten y por qué?”



Figura 5.4 Juego digitalizado “¿Cómo se sienten y por qué?”

JUEGO DIGITAL “¿CÓMO SE SIENTEN Y POR QUÉ?”

Este juego está específicamente diseñado para reforzar la verbalización de las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo y enfado), así como la atribución causal de las mismas.

En este juego, el alumnado debe establecer una correspondencia entre los personajes (que aparecen en los dibujos animados, las ilustraciones, las fotografías de personas, de animales o de ellos mismos) y las emociones sentidas por Pacotico (contento, triste, enfadado o asustado). Posteriormente, tiene que atribuir causas a esas emociones.

Por ejemplo, la maestra investigadora pregunta a un alumno – “¿Cómo se sienten estos niños?”- La alumna verbaliza- “contento”- y seguidamente le hace una segunda pregunta “¿Por qué se sienten contentos?” la alumna responde- “ porque esta con su hermano”- (si acierta suena un aplauso, y si no acierta, suena una bomba).

Cabe señalar que en algunas diapositivas, se puede visualizar la causa (por ejemplo, dos niños se sienten contentos porque están jugando juntos), y en otras no (por ejemplo, un niño está triste pero no se sabe la causa, de forma que al alumnado se le brinda la oportunidad de imaginarse las causas).

ACTIVIDADES FORMATIVAS DESTINADAS A LAS FAMILIAS

1. Taller de Educación Emocional.
2. Charla sobre animación a la lectoescritura y a la toma de CE, a partir de los álbumes ilustrados.

OTRAS ACTIVIDADES PARALELAS A NIVEL DE CENTRO

1. Jornada de Convivencia 2014 y 2015.
2. Sesión de “Emocuentos” en la Biblioteca Municipal.

Fuente: elaboración propia



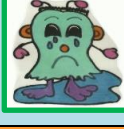
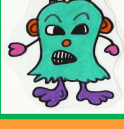
5.2 Temporalización del Programa Piloto

En la Tabla 5.2, se aprecia la temporalización de las sesiones implementadas, en base a las emociones trabajadas. Cada una de las casillas sombreadas indica una sesión.

Tabla 5.2

Emociones a trabajar en las 18 sesiones del Programa Piloto

	Noviembre 2013	Diciembre 2013	Enero 2014	Febrero 2014

Alegría 	1 2 3 4			
Miedo 		5 6 7	8	
Tristeza 			9 10 11 12	
Enfado 			13 14 15	16
Repaso de las 4 emociones				17 18

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la implementación de este Programa Piloto, se destacan los siguientes aspectos:

1. La temporalización es desde el 21 de noviembre de 2013 al 7 de febrero de 2014.
2. Cada semana, se implementan dos sesiones (jueves y viernes).
3. Cuando la sesión del jueves o viernes coincide con algún festivo, o bien surge alguna incidencia, la sesión se traslada al miércoles siguiente. En concreto, la temporalización inicial prevista se modifica con objeto de adaptarse a las necesidades surgidas (la Sesión 8 estaba programada para el 13 de diciembre, pero se implementa el 8 de enero para gestionar la celebración del Festival de Navidad, y la Sesión 16 estaba prevista para el 31 de enero, pero se aplaza al 5 de febrero para poder organizar la celebración del Día de la Paz).

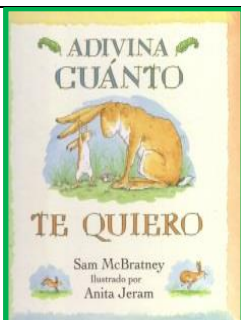
4. Cada sesión tiene una duración aproximada de 1 hora y media, aunque cada una de ellas se divide en tres momentos bien diferenciados, con objeto de responder a las necesidades de juego y movimiento del alumnado de 2-3 años, tal y como se detallan en los apartados 5.3 y 5.5.
5. El orden de las emociones trabajadas es el siguiente: 1.º) alegría; 2.º) miedo; 3.º) tristeza; y 4.º) enfado.
6. Las sesiones del Programa Piloto son 18 y la ratio del aula es de 18 (9 niños y 9 niñas).

A continuación, en la Tabla 5.3, se especifica la fecha de implementación de cada sesión. Cada álbum ilustrado (cuento) se corresponde con una sesión, y aparecen agrupados por emociones.

Tabla 5.3

Temporalización específica de las sesiones

ÁLBUMES ILUSTRADOS	TEMPORALIZACIÓN (18 SESIONES)
SESIONES SOBRE LA ALEGRÍA (4)	
	<p>Sesión n.º 1</p> <p>Fecha de implementación de la sesión: 21 de noviembre de 2013 (jueves).</p> <p>Álbum ilustrado leído: Moroney, T. (2007) <i>Cuando estoy contento</i>. Madrid: SM.</p>
	<p>Sesión n.º 2</p> <p>Fecha de implementación de la sesión: 22 de noviembre de 2013 (viernes).</p> <p>Álbum ilustrado leído: Keselman, G. (2009) <i>El regalo</i>. Madrid: La Galera.</p>
	<p>Sesión n.º 3</p> <p>Fecha de implementación de la sesión: 28 de noviembre de 2013 (jueves) (Este día era festivo por el Día del maestro, pero la Consejería de Educación y Universidades de la CARM lo trasladó al día 25).</p> <p>Álbum ilustrado leído: Chandro, J. C. (2012). <i>Te quiero un montón</i>. Madrid: Bruño.</p>

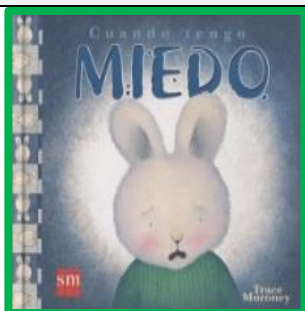


Sesión n.º 4

Fecha de implementación de la sesión: 29 de noviembre de 2013 (viernes).

Álbum ilustrado leído: McBratney, S. (2012). *Adivina cuánto te quiero*. Madrid: Kókinos.

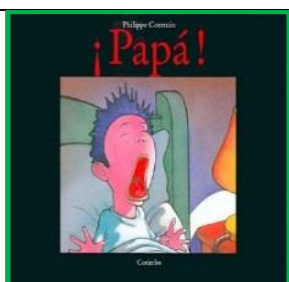
SESIONES SOBRE EL MIEDO (4)



Sesión n.º 5

Fecha de implementación de la sesión: 4 de diciembre de 2013 (la Sesión se implementó el miércoles, porque el viernes 6 de diciembre fue festivo por el día de la Constitución).

Álbum ilustrado leído: Moroney, T. (2007). *Cuando tengo miedo*. Madrid: SM.



Sesión n.º 6

Fecha de implementación de la sesión: 5 de diciembre de 2013 (jueves).

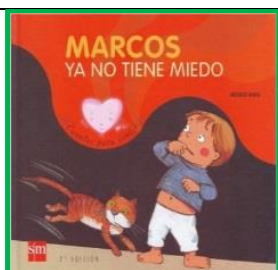
Álbum ilustrado leído: Correntin, P. (2007). *¡Papá!* Barcelona: Corimbo.



Sesión n.º 7

Fecha de implementación de la sesión: 12 de diciembre de 2013 (jueves).

Álbum ilustrado leído: D'Allencé, M. (2002). *Cuando tenía miedo a la oscuridad*. Barcelona: Corimbo.

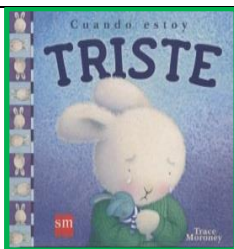


Sesión n.º 8

Fecha de implementación de la sesión: 8 de enero de 2014 (miércoles, esta sesión estaba programada para el 13 de diciembre, pero se implementó el 8 de enero, para gestionar el festival de Navidad).

Álbum ilustrado leído: Rius, R. (2010). *Marcos ya no tiene miedo*. Madrid: SM.

SESIONES SOBRE LA TRISTEZA (4)

**Sesión n.º 9**

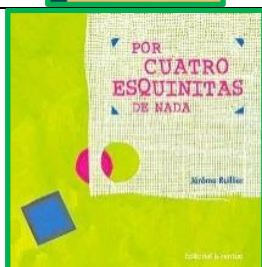
Fecha de implementación de la sesión: 9 de enero de 2014 (jueves).

Álbum ilustrado leído: Moroney, T. (2007). *Cuando estoy triste*. Madrid: SM.

**Sesión n.º 10**

Fecha de implementación de la sesión: 10 de enero de 2014 (viernes).

-Álbum ilustrado leído: Van Genechten, G. (2008). *La luna está triste*. Madrid: Edelvives.

**Sesión n.º 11**

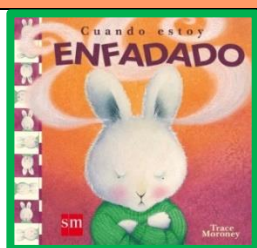
Fecha de implementación de la sesión: 16 de enero de 2014 (jueves).

Álbum ilustrado leído: Ruiller, J. (2005). *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Juventud.

**Sesión n.º 12**

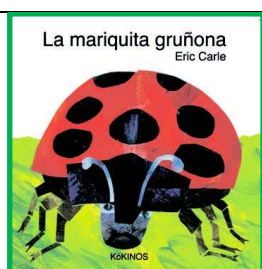
Fecha de implementación de la sesión: 17 de enero de 2014 (viernes).

Álbum ilustrado leído: Ibarrola, B. (2006) *¿Qué le pasa a Mugán?* Madrid: SM.

SESIONES SOBRE EL ENFADO (4)**Sesión n.º 13**

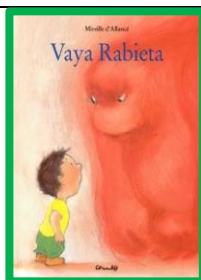
Fecha de implementación de la sesión: 23 de enero de 2014 (jueves).

Álbum ilustrado leído: Moroney, T. (2007). *Cuando estoy enfadado*. Madrid: SM.

**Sesión n.º 14**

Fecha de implementación de la sesión: 24 de enero de 2014 (viernes).

Álbum ilustrado leído: Carle, E. (2004). *La mariquita gruñona*. Madrid: Kókinos.



Sesión n.º 15

Fecha de implementación de la sesión: 30 de enero de 2014 (jueves).

Álbum ilustrado leído: D'Álencé, M. (2010). *Vaya rabieta*. Barcelona: Corimax.

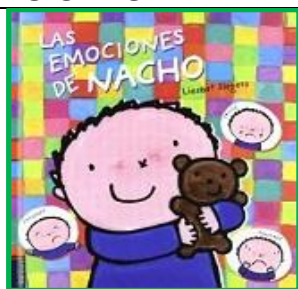


Sesión n.º 16

Fecha de implementación de la sesión: 5 de febrero de 2014 (miércoles; esta Sesión estaba prevista para el viernes 31 de enero, pero se trasladó al miércoles por la celebración del "Día de la paz").

Álbum ilustrado leído: Serrano, L. (2013). *Cuando estoy enfadado*. Madrid: Anaya.

SESIONES DE REPASO (2) ALEGRÍA, TRISTEZA, ENFADO Y MIEDO



Sesión n.º 17

Fecha de implementación de la sesión: 6 de febrero de 2014 (jueves).

Álbum ilustrado leído: Slegers, L. (2012). *Las emociones de Nacho*. Madrid: Edelvives.



Sesión n.º 18

Fecha de implementación de la sesión: 7 de febrero de 2014 (jueves).

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

Fuente: elaboración propia

5.3 Descripción de la intervención educativa durante el Estudio Piloto

En primer lugar, se detalla la sesión de presentación de la macota del Programa al alumnado. A continuación, se describe los tres momentos que configuran cada una de las sesiones (18) del Programa Piloto, y cómo se ha intentado implicar a la familia en el mismo.

5.3.1 Presentación de la mascota del Programa al alumnado durante el Estudio Piloto

Esta dinámica se implementó el 20 de noviembre de 2013. En primer lugar, se presenta al alumnado, en la PDI, una lámina alusiva a la mascota del programa “Pacotico Emociones: el gran lector de cuentos y emociones”. El objetivo es que el alumnado tome conciencia de lo que necesita para llegar a ser un gran lector como él. Necesitan tener unas manos para acariciar y cuidar los cuentos, un gran corazón para añadir emoción a las historias, una mente curiosa para pensar en las historias de los cuentos, unas orejas para escuchar lo que otros piensan, unos ojos para ver palabras e imágenes bonitas, una boca para leer en voz alta y ser narrador de historias; y por supuesto, de muchos cuentos. Una vez presentada dicha lámina, se coloca en el “Rincón de Biblioteca” del aula para que el alumnado observe las partes de un buen lector cuando lo deseen.

Es importante destacar que el Programa diseñado da respuesta al Plan lector del Centro, aunque no sea el objetivo de esta Investigación-Acción.

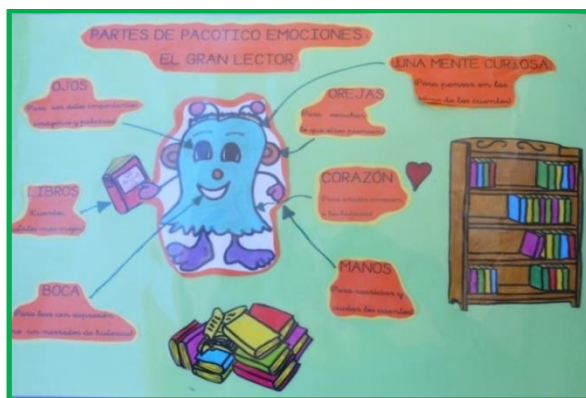


Figura 5.5 Fotografías de la Lámina de presentación de la mascota del Programa Piloto

Posteriormente, se presenta al alumnado en la PDI un marcapáginas con el dibujo de la mascota del Programa (Anexo 16) en el que aparece la siguiente frase escrita de Emilie Buchwald “Los niños se hacen lectores en el regazo de sus padres” (1994).

A la Asamblea, salen cuatro niños (los que estén bien sentados en la alfombra con las piernas cruzadas como indios -posición de aprender-) para colorear, por turnos, en la PDI el marcapáginas de Pacotico Emociones. Cada niño

pinta una parte de Pacotico: el cuerpo (color verde agua), las orejas (color naranja), la nariz (roja) y las manos de (color rosa), el pelo (amarillo) y las antenas (rojas). El resto del alumnado observa a sus compañeros. Al pintar, el grupo-clase canta la siguiente canción:

Canción “Despacito, pinto yo”

Despacito, despacito,

pinto yo, pinto yo

no me salgo nada,

no me salgo nada,

soy mayor,

soy mayor.

A continuación, se le entrega a cada alumno el marcapáginas (Anexo 16), en formato papel (tamaño A4), para que lo coloreen desde su asiento. La maestra investigadora los plastifica y los envuelve en papel celofán transparente de color verde. A la salida de la escuela, el alumnado se lo entrega a sus familias. La finalidad de esta sesión es presentar a la mascota del programa y animar a las familias a que lean cuentos a sus hijos durante la implementación del mismo. Cabe señalar que ese día, por la tarde, se convoca a las familias a una reunión para explicarles la finalidad del Programa Piloto, y cómo deben colaborar. Además, se les entrega el siguiente material: Carné Lector Emocional (Anexo 17), y la Guía Didáctica de la propuesta (Anexo 14).



Figura 5.6 *Fotografías de la sesión de presentación de la mascota del Programa (alumnado coloreando el marca páginas)*



Figura 5.7 *Fotografías de la entrega del marcapáginas a las familias*

5.3.2 Descripción general de las sesiones del Programa Piloto e implicación de las familias en el mismo

A continuación, se describe la dinámica general de las sesiones (18) que conforman el Programa Piloto. Es preciso destacar, que en base a la visualización de las grabaciones de video, después de cada una de las sesiones, se procede a modificar asiduamente algunos aspectos durante la acción didáctica con objeto de adaptarse a las características y necesidades del grupo-clase, así como de mejorar y consolidar la acción educativa del programa de intervención.

La dinámica del programa se realiza en un momento específico de la jornada escolar denominada “la hora del cuento”, y se implementa dos días a la semana (jueves y viernes) después del recreo, de 12:30h. a 13:30h., aproximadamente, acorde a la disponibilidad horaria y a las orientaciones del Equipo de Infantil del Centro educativo donde se lleva a cabo la presente investigación.

Como se puede visualizar en la Figura 5.8, el alumnado se dispone en el espacio de la Asamblea (alfombra) formando una especie de semicírculo, de manera que puedan observar el rostro de la maestra investigadora (sentada en una silla enfrente del alumnado), las ilustraciones del cuento, así como visualizar las fichas de trabajo en la PDI. Todo ello, con objeto de captar mejor la atención del alumnado y facilitar la interacción con sus iguales.



Figura 5.8 Disposición del alumnado (Programa Piloto)

La dinámica del Programa Piloto consta de los siguientes momentos:

Primer momento

La maestra investigadora canta la canción “*Somos los indios de la tribu Chinganguri*” con la finalidad de que el alumnado se sienta correctamente en la Asamblea (con las piernas cruzadas como los indios). Dicha canción va acompañada de gestos que el alumnado imita observando.

Canción “Somos los indios de la tribu Chinganguri”

*Somos los indios de la tribu Chinganguri,
Ordan chiviri,
Ordan Chiviri,
A guan chin chín,
A guan chin chín,
Guri guri guri,
Guri ,
a guan chin chin,
adabi adabi,
adabi adabi,
guri guri guri guri,
a guan chín chín*

A continuación, la maestra investigadora canta la canción “Una mano sube” con objeto de hacer silencio y captar la atención del alumnado. Esta canción va acompañada de gestos que el alumnado imita, observando a la maestra.

Canción “Un mano sube”

*Una mano sube,
me llama
y se desparrama.
Otra mano sube,
me llama,
y se desparrama.
Un dedo sube,
me llama,
y se desparrama.
Otro dedo sube
me llama y
me hace “sssssss”.*

Posteriormente, el niño al que le toca ser el protagonista del día sale a la Asamblea para verbalizar las emociones básicas sentidas por Pacotico que figuran en su maleta. Si el protagonista del día todavía no las verbaliza, siempre le ayuda a ello la maestra investigadora. Seguidamente, el niño protagonista del día abre la maleta y saca el cuento que ha traído ese día Pacotico Emociones.



Figura 5.9 *Maleta de la mascota del Programa “Pacotico Emociones”*

El cuento está envuelto en un pañuelo grande con objeto de que el niño (protagonista del día) al desenvolverlo genere un ambiente de expectación o misterio. El protagonista del día muestra el título del cuento a sus compañeros. Además, saca de la maleta el “spray silenciador” y “la varita mágica” que constituyen recursos para realizar otras dinámicas complementarias del Programa. El niño protagonista del día se sienta de nuevo en la Asamblea.



Figura 5.10 Fotografía de niña protagonista del día desarrollando el cuento que ha traído Pacotico Emociones en su maleta

2.º Momento

En este momento, el grupo-clase imitando a la maestra investigadora canta la canción “*Listen to me*”. Después, la maestra procede a leer el cuento en voz alta al alumnado.

Canción “*Listen to me*”

*Listen to me,
listen to me,
time for a story ,
one , two, three.*

*Listen to me,
Listen to me,
Time for a story,
One , two, three.*

A continuación, la maestra investigadora formula al alumnado varias preguntas de comprensión lectora vinculada a la emoción trabajada en el cuento. Cuando el alumnado no responde a las cuestiones planteadas, la maestra contesta a las mismas en voz alta, de forma que el alumnado paulatinamente vaya interiorizando la emoción trabajada. Las preguntas formuladas al alumnado son las siguientes: “¿Cómo se siente el protagonista del cuento?” (Liebre, conejito, monstruo, niño, etc.), “¿Por qué se siente así?” “¿Te has sentido alguna vez (triste, contento, enfadado o asustado) como...?”, “¿Qué haces cuando te sientes (triste, contento, enfadado o asustado)?”, “¿Qué haces cuando alguien está (triste, contento, enfadado, asustado)?”.

Tercer momento

La maestra investigadora explica al alumnado, en la PDI, la ficha que ha traído Pacotico emociones. El niño al que le toca ser el protagonista del día sale a la PDI a realizar el trabajo con ayuda de la docente. El alumnado aprende observando al niño protagonista del día.

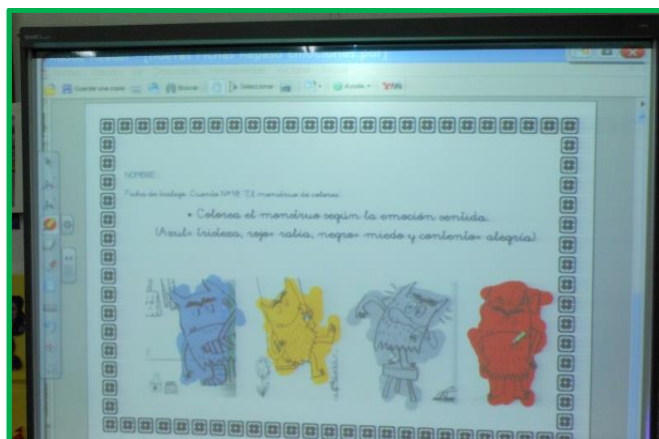


Figura 5.11 *Ficha de trabajo realizada en la Pizarra Digital Interactiva (PDI)*

Cuando el protagonista del día termina de realizar la ficha de trabajo en la PDI, se sube a la silla, con ayuda de la maestra investigadora, para escuchar como el grupo clase le canta una canción elogio titulada “*Osus qué bien*” reforzando así su autoestima.

Canción “*Osus, qué bien*”

Osus, qué bien, (palmadas)

Osus, qué bien (palmadas)

Osus, qué bien

Qué bien

qué bien,

Qué bien

Olé (gesto de Olé).

Seguidamente, la maestra investigadora canta la canción “*Fresa, fresilla*”, y el alumnado se va a su silla para realizar el trabajo en formato papel.

Canción “*Fresa fresilla*”

“Fresa, fresilla

Cada niño a su silla”

Para llevar a cabo una atención individualizada del alumnado, se realizan desdoblamientos, es decir, mientras que la mitad del grupo clase hace la ficha de trabajo, la otra mitad juega a las construcciones o bien con plastilina, y posteriormente se intercambian. Las fichas de trabajo empleadas en el Programa Piloto son impresas en tamaño A3 (Anexo 15).



Figura 5.12 Alumnado realizando la Fichas de trabajo (Programa Piloto)

Como se puede observar en la Figura 5.13, cada una de las fichas contiene en su reverso una escala visual para que el alumnado la realice. La consigna de dicha escala es colorear una de las dos caras: la cara contenta si al niño le ha gustado el cuento, o la cara triste si no le ha gustado. Esta tarea la realiza el alumnado cuando la maestra investigadora les pregunta “¿Te ha gustado el cuento de hoy?”.



Figura 5.13 Reverso de las fichas del Programa Piloto

Al finalizar cada sesión, se entrega al alumnado un felicitador de la mascota del Programa por haber trabajado tan bien. Este elemento constituye un refuerzo positivo.



Figura 5.14 Colección de felicitadores de un alumno durante el Programa Piloto

Esta secuencia didáctica es reforzada con tres juegos descritos (anteriormente, en la ficha técnica del Programa), y también con la visualización en la PDI de los mismos cuentos empleados. No obstante, a mitad del Programa se decide no digitalizar los cuentos porque no captaban la atención del alumnado.

Por otra parte, la implicación de las familias en el Programa Piloto tiene como objetivo el de reforzar en el niño la identificación, verbalización y atribución causal de las emociones sentidas por los protagonistas de los cuentos en el contexto familiar, siguiendo las orientaciones facilitadas en la Guía Didáctica destinada a las familias (Anexo 14).

El procedimiento es el siguiente:

1. Cada jueves, el alumnado se lleva un cuento y el Carné Lector Emocional (Anexo 17) en una carpeta de plástico.
2. Los progenitores en casa deben cumplimentar el Carné Lector Emocional, es decir, poner el nombre y apellidos de su hijo con letra mayúscula, y pegar una fotografía (tamaño carné) en el mismo.
3. Cada fin de semana, las familias deben escribir el título del cuento que le ha tocado a su hijo en la casilla correspondiente del Carné Lector Emocional y la fecha de lectura. Para facilitar la tarea, los cuentos están

enumerados y tiene un distintivo de Pacotico (Anexo 21) indicando la emoción que se trabaja.

Cabe destacar que en el Carné Lector Emocional, figura un apartado con la palabra “comodines” y un círculo amarillo pequeño. Los cuentos comodines no son trabajados en la escuela. Estos cuentos constituyen una fórmula para asegurar que ningún alumno se quede sin cuento durante el fin de semana, en el hipotético caso de que un compañero enferme y no pueda traerlo de vuelta y entregarlo. Es decir, el propósito de éstos es que todo el alumnado disponga de un cuento durante el fin de semana.

Los dos cuentos comodines seleccionados versan también sobre las emociones trabajadas en el Programa Piloto, y se pueden ver en la Guía Didáctica destinada a las familias (Anexo 14), concretamente son el cuento 19 y el 20. En el caso de que a algún alumno le toque uno de estos dos cuentos, sus progenitores deben escribir cerca del círculo amarillo del Carné Lector Emocional el título del cuento comodín y la fecha. La maestra investigadora lleva un registro sistemático de los cuentos entregados al alumnado cada semana.

Además de la implicación de las familias en dicho Programa, se organiza un Taller de Educación Emocional destinado a ellas denominado “Familia y Escuela, un mismo compromiso: educar las emociones”. El Taller tuvo lugar el día 30 de enero de 2014, a las 16:30 horas, en el aula del alumnado participante en la Investigación, y el ponente fue José Raúl Vicente Salar (Orientador en Atención Temprana). En este Taller, se entrega a las familias un folleto con orientaciones y actividades para trabajar la Conciencia Emocional en el contexto familiar (Anexo 27).

Una vez concluidas todas las sesiones del Programa, se prepara al alumnado para festejar la Jornada de Convivencia. Dicha Jornada se celebra cada año en el Centro educativo durante el primer sábado del mes de marzo participando toda la comunidad educativa: alumnado, familias y profesorado. En esta Jornada cada nivel educativo expone los trabajos realizados durante el curso. Para la celebración de dicha Jornada, la maestra investigadora toma

fotografías del alumnado y del profesorado del Centro, cuando éstos expresan facialmente las cuatro emociones trabajadas en el Programa Piloto. Posteriormente, como se aprecia en la Figura 5.15, el alumnado pinta a Pacotico (alegre, asustado, triste o enfadado) en grandes murales.



Figura 5.15 Alumna pintando a Pacotico Emociones para la Jornada de Convivencia de 2014

Finalmente, el alumnado asocia las emociones sentidas por Pacotico con cada una de las fotografías tomadas por la maestra investigadora (por ejemplo, una fotografía de un maestro que se siente triste, se coloca en el Pacotico que muestra cara triste). Esta actividad también ayuda a los niños a verbalizar las emociones y a atribuir las causas de las mismas.



Figura 5.16 Stand de Pacotico Emociones en la Jornada de Convivencia de 2014

Al finalizar el Programa, se le entrega al alumnado el siguiente material: 1) la Medalla del gran lector de cuentos y emociones (Anexo 18); 2) un Diploma Honorífico personalizado (Anexo 19); y 3) todas las fichas de trabajo encuadradas realizadas durante el Estudio Piloto (Anexo 15); y 4) un marco con la fotografía del grupo-clase con Pacotico Emociones.



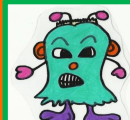



Figura 5.17 Material entregado al alumnado al finalizar el Programa Piloto

5.4 Temporalización del Programa del Segundo Ciclo de la Investigación-Acción (I-A)

En la Tabla 5.4, se aprecia la temporalización de las sesiones implementadas, en base a las emociones trabajadas. Cada una de las casillas sombreadas indica una sesión.

Tabla 5.4
Emociones a trabajar en las 26 Sesiones del 2º ciclo de I-A (curso 2014-2015)

	Noviembre 2014	Enero 2015	Febrero 2015	Marzo 2015	Abril 2015							
Tristeza 	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>5</td> <td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5		<table border="1"> <tr> <td>6</td> </tr> </table>	6			
1	2	3										
4	5											
6												
Miedo 		<table border="1"> <tr> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>10</td> <td>11</td> <td>12</td> </tr> </table>	7	8	9	10	11	12				
7	8	9										
10	11	12										
Enfado 			<table border="1"> <tr> <td>13</td> <td>14</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>16</td> <td>17</td> <td>18</td> </tr> </table>	13	14	15	16	17	18			
13	14	15										
16	17	18										
Alegría 				<table border="1"> <tr> <td>19</td> <td>20</td> </tr> </table>	19	20	<table border="1"> <tr> <td>21</td> <td>22</td> </tr> <tr> <td>23</td> <td>24</td> </tr> </table>	21	22	23	24	
19	20											
21	22											
23	24											
Repaso de las 4 emociones					<table border="1"> <tr> <td>25</td> <td>26</td> </tr> </table>	25	26					
25	26											

Fuente: elaboración propia

A continuación, en la Tabla 5.5 se especifica la fecha de implementación de cada sesión. Cada álbum ilustrado se corresponde con una sesión, y aparecen agrupados por emociones.

Tabla 5.5

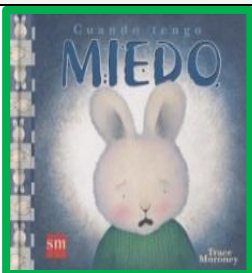
Temporalización específica de las sesiones del Programa del Segundo Ciclo

ÁLBUMES ILUSTRADOS	TEMPORALIZACIÓN (26 SESIONES)
SESIONES SOBRE LA TRISTEZA (1-6)	
	<p>Sesión n.º 1</p> <p>Fecha de implementación de la sesión: 13 de noviembre de 2014 (jueves).</p> <p>Álbum ilustrado leído: Moroney, T. (2007). <i>Cuando estoy triste</i>. Madrid: SM.</p>
	<p>Sesión n.º 2</p> <p>Fecha de implementación de la sesión: 14 de noviembre de 2014 (viernes).</p> <p>Álbum ilustrado leído: Van Genechten, G. (2008). <i>La luna está triste</i>. Madrid: Edelvives.</p>
	<p>Sesión n.º 3</p> <p>Fecha de implementación de la sesión: 20 de noviembre de 2014 (jueves).</p> <p>Álbum ilustrado leído: Ruiller, J. (2005). <i>Por cuatro esquinitas de nada</i>. Barcelona: Juventud.</p>
	<p>Sesión n.º 4</p> <p>Fecha de implementación de la sesión: 21 de noviembre de 2014 (viernes).</p> <p>Álbum ilustrado leído: Martí, M. & Salomó, X. (2013). <i>Adiós tristeza</i>. Barcelona: Almadraba.</p>
	<p>Sesión n.º 5</p> <p>Fecha de implementación de la sesión: 27 de noviembre de 2014 (jueves).</p> <p>Álbum ilustrado leído: Wishinsky, F. & Thompson, C. (2003). <i>Onga Bonga</i>. Barcelona: Juventud.</p>

**Sesión n.º 6**

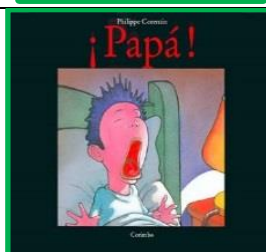
Fecha de implementación de la sesión: 8 de enero de 2015 (jueves).

Álbum ilustrado leído: Güettler, K., Helmsdal, R. & Jónsdóttir, Á. (2014). *Los monstruos grandes no lloran*. Pontevedra: Sushi books.

SESIONES SOBRE EL MIEDO (7-12)**Sesión n.º 7**

Fecha de implementación de la sesión: 9 de enero de 2015 (viernes).

Álbum ilustrado leído: Moroney, T. (2007) *Cuando tengo miedo*. Madrid: SM.

**Sesión n.º 8**

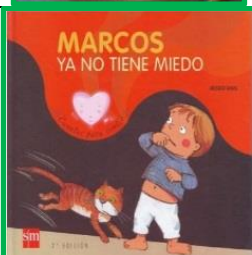
Fecha de implementación de la sesión: 15 de enero de 2015 (jueves).

Álbum ilustrado leído: Coentín, P. (2007). *¡Papá!* Barcelona: Corimbo.

**Sesión n.º 9**

Fecha de implementación de la sesión: 16 de enero de 2015 (viernes).

Álbum ilustrado leído: D'Allencé, M. (2002). *Cuando tenía miedo a la oscuridad*. Barcelona: Corimbo.

**Sesión n.º 10**

Fecha de implementación de la sesión: 22 de enero de 2015 (jueves).

Álbum ilustrado leído: Rius, R. (2010). *Marcos ya no tiene miedo*. Madrid: SM.

**Sesión n.º 11**

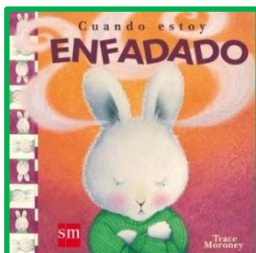
Fecha de implementación de la sesión: 23 de enero de 2015 (viernes).

Álbum ilustrado leído: Martí, M. & Salomó, X. (2013). *Una tormenta de miedo*. Barcelona: Almadraba.

**Sesión n.º 12**

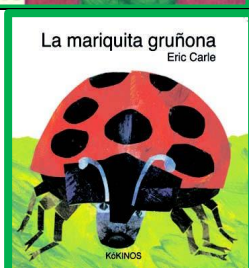
Fecha de implementación de la sesión: 28 de enero de 2015 (miércoles).

Álbum ilustrado leído: Keselman, G. & Villamuza, N. (2014). *De verdad que no podía*. Madrid: Kókinos.

SESIONES ENFADO (13-18)**Sesión n.º 13**

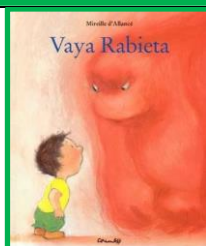
Fecha de implementación de la sesión: 5 de febrero de 2015 (jueves).

Álbum ilustrado leído: Moroney, T. (2007). *Cuando estoy enfadado*. Madrid: SM.

**Sesión n.º 14**

Fecha de implementación de la sesión: 6 de febrero de 2015 (viernes).

Álbum ilustrado leído: Carle, E. (2004). *La mariquita gruñona*. Madrid: Kókinos.

**Sesión n.º 15**

Fecha de implementación de la sesión: 12 de febrero de 2015 (jueves).

Álbum ilustrado leído: D'Állencé, M. (2010). *Vaya rabieta*. Barcelona: Corimax.

**Sesión n.º 16**

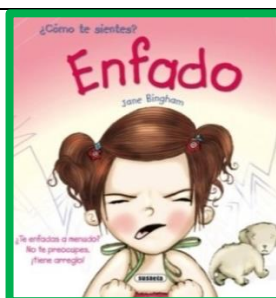
Fecha de implementación de la sesión: 13 de febrero de 2015 (viernes).

Álbum ilustrado leído: Serrano, L. (2013). *Cuando estoy enfadado*. Madrid: Anaya.

**Sesión n.º 17**

Fecha de implementación de la sesión: 19 de febrero de 2015 (jueves).

Álbum ilustrado leído: Martí, M. y Salomó, X. (2013). *¡Qué rabia de juego!* Barcelona: Almadraba.

**Sesión n.º 18**

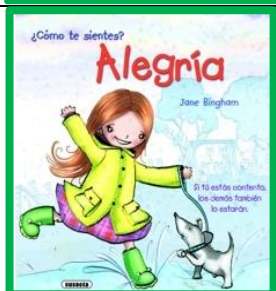
Fecha de implementación de la sesión: 20 de febrero de 2015 (viernes).

Álbum ilustrado leído: Bingham, J. (2010). *¿Cómo te sientes? Enfado*. Madrid: Susaeta.

SESIONES SOBRE EL ENFADO (19-24)**Sesión n.º 19**

Fecha de implementación de la sesión: 12 de marzo de 2015 (jueves).

Álbum ilustrado leído: Moroney, T. (2007) *Cuando estoy contento*. Madrid: SM.

**Sesión n.º 20**

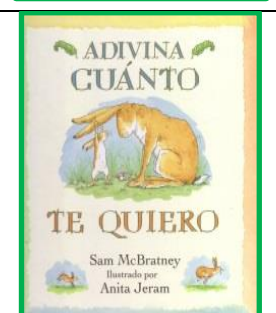
Fecha de implementación de la sesión: 13 de marzo de 2015 (viernes).

Álbum ilustrado leído: Bingham, J. (2010) *¿Cómo te sientes? Alegría*. Madrid: Susaeta.

**Sesión n.º 21**

Fecha de implementación de la sesión: 16 de abril de 2015 (jueves).

Álbum ilustrado leído: Chandro, J.C. (2012). *Te quiero un montón*. Madrid: Bruño.

**Sesión n.º 22**

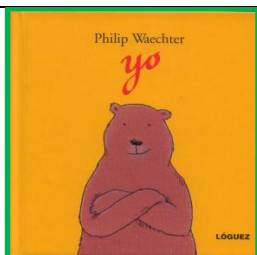
Fecha de implementación de la sesión: 17 de abril de 2015 (viernes).

Álbum ilustrado leído: McBratney, S. (2012). *Adivina cuánto te quiero*. Madrid: Kókinos.

**Sesión n.º 23**

Fecha de implementación de la sesión: 22 de abril de 2015 (miércoles).

Álbum ilustrado leído: Keselman, G. (2009). *El regalo*. Madrid: La Galera.

**Sesión n.º 24**

Fecha de implementación de la sesión: 23 de abril de 2015 (jueves).

Álbum ilustrado leído: Wächter, P. (2008). *Yo*. Salamanca: Loguez.

SESIONES DE REPASO (25-26) ALEGRÍA, TRISTEZA, ENFADO Y MIEDO**Sesión n.º 25**

Fecha de implementación de la sesión: 24 de abril de 2015 (viernes).

Álbum ilustrado leído: Slegers, L. (2012). *Las emociones de Nacho*. Madrid: Edelvives.

**Sesión n.º 26**

Fecha de implementación de la sesión: 30 de abril de 2015 (jueves).

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

Fuente: elaboración propia

5.5 Descripción de la intervención educativa durante el Segundo Ciclo del Segundo Ciclo de la Investigación-Acción (curso 2014-2015)

En primer lugar, se detalla la sesión en la que se presenta al alumnado la mascota del Programa. A continuación, se describen los tres momentos que configuran cada una de las sesiones (26) del Programa Piloto y cómo se ha implicado a la familia en este Programa.

5.5.1 Presentación de la mascota del Programa al alumnado durante el Segundo Ciclo de la I-A.

Al igual que en el Estudio Piloto, en este Segundo Ciclo de I-A, se presenta al alumnado una lámina de la mascota del Programa “Pacotico Emociones el gran lector de cuentos y emociones”. La maestra investigadora pregunta al grupo-clase “¿qué necesitamos para ser buenos lectores?”, de manera que se van verbalizando las distintas partes del cuerpo de Pacotico: - “necesitamos la manos para acariciar y cuidar los cuentos, los ojos para ver las letras y las imágenes bonitas, una mente curiosa para pensar en las historias de los

cuentos, unas orejas para escuchar las historias que cuenta la señorita, un gran corazón para añadir emoción a las historias, una boca para leer en voz alta y ser narrador de cuentos, y por supuesto, muchos cuentos”-. También se hace mención a la estantería que figura en el póster, que está llena de libros porque a Pacotico le encantan.

Como novedad del Programa en este Segundo Ciclo, la maestra investigadora muestra al alumnado un gran poster de Pacotico Emociones (Tamaño A1), para que lo coloree con ceras gruesas. Se considera que al implicar al alumnado en la decoración del póster, los niños se sienten más protagonistas y presentan una mayor conciencia de quien es la mascota del Programa de Intervención.

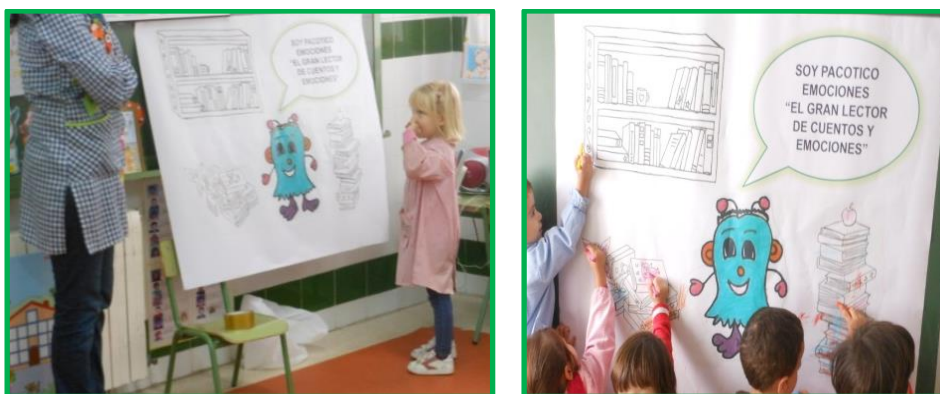


Figura 5.18 Fotografías del Poster de Pacotico Emociones

Posteriormente, al igual que se hizo en el Estudio Piloto, se presenta al alumnado en la PDI un marcapáginas de la mascota del Programa con la siguiente frase de Emilie Buchwald “los niños se hacen lectores en el regazo de sus padres” (1994). A la Asamblea salen cuatros niños (los que están bien sentados en la alfombra con las piernas cruzadas como los indios- posición de aprender) para colorear en la PDI el marcapáginas de *Pacotico Emociones* (Anexo 16). Cada niño pinta una parte del cuerpo de Pacotico atendiendo a las consignas dadas por la maestra investigadora. El resto del grupo observa a los cuatro compañeros. Mientras pintan el marcapáginas, cantan la siguiente canción:

Canción “Despacito pinto yo”

Despacito, despacito

pinto yo, pinto yo
no me salgo nada
no me salgo nada
soy mayor, soy mayor.

Finalmente, se le entrega a cada alumno el marcapáginas (Anexo 16) en formato papel (tamaño A4), para que lo coloren desde su asiento. La maestra los plastifica y los envuelve en papel celofán transparente de color rojo. A la salida de la escuela, el alumnado se lo entrega a sus progenitores con la finalidad de animarles a leer los cuentos del programa de intervención a sus hijos, y que se familiaricen con la mascota del mismo.



Figura 5.19 *Realización del marcapáginas de la mascota del Programa durante el Segundo Ciclo de la I-A*

Ese mismo día (12 de noviembre de 2014) por la tarde, se convoca a las familias a una reunión para explicarles la finalidad del Programa, y cómo deben participar en el mismo. En esta reunión asiste el Equipo de Educación Infantil, el Equipo Directivo del Centro y dos profesoras de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, (directoras de la presente investigación). Cabe señalar, que desde la Universidad de Murcia se solicitó una intérprete de signos para que dos de los progenitores (sordomudos) pudieran seguir adecuadamente esta propuesta educativa familia-escuela.



Figura 5.20 Reunión con las familias para explicar el Programa

En esta reunión inicial, se les entrega a las familias la Guía Didáctica sobre el Programa (Anexo 22). Además, se explica la propuesta “El Libro Viajero de Pacotico Emociones” (Anexo 25). Al finalizar la reunión, voluntariamente una familia se ofrece para comenzar a decorarlo. No obstante, el Libro Viajero y el muñeco, son siempre entregados al alumnado y no a sus progenitores, porque a los niños les hace mucha ilusión llevárselos ellos mismos a su casa y mostrarlos a sus familiares.

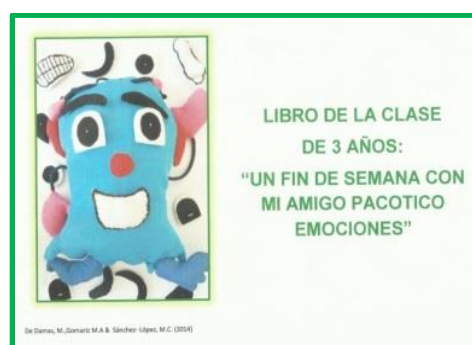


Figura 5.21 Muñeco Mascota del Programa y el Libro Viajero

Al día siguiente de la reunión de padres, el Libro Viajero (Anexo 25) es presentado en la Asamblea al alumnado, como se aprecia en la Figura 5.22.



Figura 5.22 Presentación de la propuesta el Libro viajero de Pacotico Emociones al alumnado

Cada semana, la maestra investigadora junto con el alumno, que ha decorado una de las hojas del Libro Viajero (Anexo 25), se lo muestra al resto del grupo Clase durante la Asamblea. Esta dinámica se prolonga durante todo el curso escolar y resulta muy motivadora para los pequeños.



Figura 5.23 *Presentación de las hojas del libro de Pacotico Emociones*

En el Anexo 25 figuran las producciones correspondientes a la propuesta del Libro Viajero elaborados por el alumnado y sus familias.

5.5.2. Descripción general de la intervención educativa durante el Segundo Ciclo de la I-A e implicación de las familias en el programa

A continuación, se describe la dinámica general de las sesiones (26) durante el Segundo Ciclo de I-A. Cabe destacar que en base a la visualización de las grabaciones de video, después de cada una de las sesiones, se procede a modificar asiduamente aspectos de la acción didáctica con objeto de adaptar ésta a las características y necesidades concretas de este grupo.

Al igual que en el Estudio Piloto, en este Segundo Ciclo de I-A, la dinámica del programa se lleva a cabo en un momento concreto de la jornada escolar denominada “La hora del cuento”. La dinámica del programa se realiza dos días a la semana (jueves y viernes) después del recreo, de 12:30 h. a 13:30 h. aproximadamente, teniendo en cuenta la disponibilidad horaria y las orientaciones del Equipo de Infantil del Centro educativo donde se implementa la presente investigación.

Como se aprecia en la Figura 5.24, el alumnado se sienta en la Asamblea (alfombra) formando una especie de semicírculo, de manera que puedan ver la cara de la maestra investigadora (sentada en una silla enfrente del alumnado), las ilustraciones del cuento y las fichas de trabajo en la Pizarra Digital Interactiva (PDI). Todo ello, con el objetivo de facilitar la interacción entre iguales y captar mejor la atención del alumnado.



Figura 5.24 Disposición del alumnado durante el Segundo Ciclo de la I-A

A continuación, se describen los tres momentos de la dinámica del Programa de Intervención:

Primer momento

Exactamente igual que en el Estudio Piloto, en este Segundo Ciclo la maestra investigadora canta la canción “*Somos los indios de la tribu Chinganguri*” y el grupo-clase la imita. El objetivo de esta canción es intentar que el alumnado se sienta correctamente en la Asamblea (piernas cruzadas como los indios - posición de aprender).

A continuación, la maestra investigadora canta al alumnado la canción “Una mano sube” con objeto de que reine el silencio y captar la atención del mismo. Seguidamente, el niño al que le toca ser el protagonista del día sale a la Asamblea para verbalizar las emociones básicas sentidas por la mascota del programa “Pacotico Emociones” en su maleta. Si el niño protagonista del día todavía no verbaliza adecuadamente las emociones, la maestra investigadora le ayuda. Después de la verbalización, el protagonista del día abre la maleta, y saca el cuento que ha traído ese día Pacotico Emociones.

El cuento estará envuelto en un pañuelo grande con objeto de que el niño (protagonista del día) al desenvolverlo genere un ambiente de expectación o misterio.

Como novedad, en este Segundo Ciclo, el niño al que le toca ser el jefe del día muestra el cuento a sus compañeros y con ayuda de la maestra investigadora verbalizan el título, el nombre del autor y del ilustrador.

También en este momento de la sesión se verbalizan las partes de los libros: la portada, la contraportada, y el lomo. En cuanto al título, la maestra investigadora pregunta al alumnado si el título del cuento que ha tocado ese día es corto o es largo (los niños abren mucho o poco los brazos en función de la extensión del cuento) y si tiene muchas o pocas palabras (la maestra investigadora cuenta las palabras del título del cuento con los dedos, y los niños le imitan).

2.º momento

En la Asamblea, la maestra investigadora canta una canción prelude denominada “*Listen to me*”; y posteriormente procede a contar el cuento.

A continuación, formula al alumnado varias preguntas de comprensión lectora vinculadas a la emoción trabajada en el cuento. Cuando el alumnado no responde inicialmente a las cuestiones planteadas, la maestra investigadora contesta a las mismas en voz alta, para que el alumnado progresivamente vaya interiorizando la emoción trabajada en el cuento. Las preguntas formuladas al alumnado son dos: a) “¿Cómo se siente el protagonista del cuento?”; y b) “¿por qué se siente así?”, mostrando simultáneamente al alumnado las ilustraciones del álbum ilustrado.

3.º momento

La maestra investigadora explica al alumnado la ficha que ha traído Pacotico Emociones. Posteriormente, canta la canción “Fresa, fresilla”, y el alumnado al escuchar esta canción va a su asiento, mientras que el niño al que le toca ser el protagonista del día sale a la PDI a realizar el trabajo, con ayuda de la maestra investigadora. El grupo clase aprende observando al niño protagonista del día.

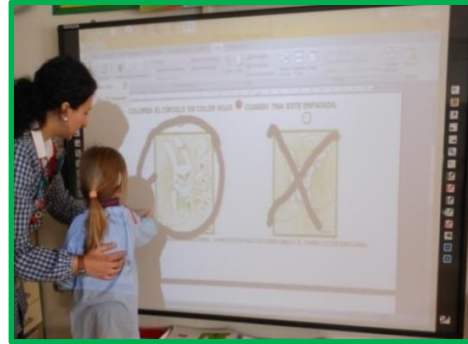


Figura 5.25 Presentación y realización de fichas de trabajo del programa en la (PDI) durante el 2º Ciclo de la I-A

Cabe mencionar que las fichas de trabajo empleadas (Anexo 23) son diferentes a las utilizadas en el Programa Piloto. En este Segundo Ciclo de I-A, se ha ilustrado cada una de las fichas con objeto de enfatizar la expresión facial de las emociones de los protagonistas del cuento. Además, se han introducido esos mismos dibujos en las fichas técnicas de cada cuento de la Guía Didáctica destinada a las familias, incluyéndose esos dibujos sin color con objeto de que el alumnado pueda colorearlos en casa.

Cuando el Protagonista del día termina de realizar la ficha de trabajo en la PDI, se sube a la silla con ayuda de la maestra investigadora para escuchar como el grupo clase le canta una canción elogio titulada “*Osus, qué bien*”, reforzando así la autoestima del niño.

Para llevar a cabo una atención individualizada del alumnado, en el momento de la realización de las fichas de trabajo en formato papel, se establecen desdoblamientos (mientras que la mitad del alumnado realiza la ficha, la otra mitad juega con las construcciones o con la plastilina, y luego, se intercambian). Una vez interiorizada la rutina, si se dispone de la colaboración de la maestra de apoyo, se realiza el trabajo con la totalidad del grupo-clase.



Figura 5.26 Alumnado realizado las fichas de trabajo del Programa en formato papel durante el Segundo Ciclo de la I-A

Al igual que en el Estudio Piloto, la secuencia didáctica del programa descrito es reforzada con 3 juegos: “¿Cómo se siente y por qué?”, “la ventanita” y “la varita mágica de Pacotico Emociones”, detallados en el apartado 5.1. Dichos juegos se realizan después de la sesión del Programa, antes del desayuno o bien antes de la salida de la escuela.

A continuación, se describe la implicación de las familias en el Programa. Cada fin de semana, el alumnado se lleva un cuento a casa para que sus familias se lo lean y le formulen preguntas sobre el mismo, siguiendo las orientaciones de la Guía Didáctica (Anexo 22) facilitada en la sesión de presentación de Programa. El objetivo de esta dinámica es reforzar la Conciencia Emocional del niño en sus tres dimensiones: identificación, verbalización y atribución causal, a través del cuento en el contexto familiar.

El procedimiento específico es el mismo que en el Programa Piloto:

1. Cada jueves, el alumnado se lleva un cuento y el Carné Lector Emocional (Anexo 24) en una carpeta de plástico.
2. Los progenitores en casa deben cumplimentar el Carné Lector Emocional, es decir, deben escribir el nombre y apellidos de su hijo con letra mayúscula y pegar una fotografía (tamaño carné).
3. Cada fin de semana, las familias deben describir el título del cuento que le ha tocado a su hijo en la casilla correspondiente del Carne Lector Emocional y la fecha de la lectura del mismo. Para facilitar la tarea los cuentos están enumerados y tienen un distintivo de Pacotico (Anexo 21) señalando la emoción trabajada.

En el Carné Lector Emocional aparece la palabra “Comodines” y un círculo de color amarillo pequeño. Los cuentos comodines no son trabajados en el colegio, pero son una estrategia para asegurar que ningún alumno se quede sin cuento durante el fin de semana en el posible caso de que un compañero enferme y no pueda traerlo de vuelta y entregarlo. El propósito de estos álbumes ilustrados es que todo el alumnado tenga un cuento durante el fin de semana.

Los cuatro cuentos comodines seleccionados en este Segundo Ciclo versan también sobre las emociones trabajadas y se pueden visualizar en la Guía Didáctica destinada a las familias (Anexo 22). Concretamente, estos cuentos comodines son el 27, 28, 29 y 30. Si algún niño le toca uno de estos cuatro cuentos, sus progenitores deben escribir próximo al círculo de color amarillo del Carné Lector Emocional, el título del Cuento Comodín y la fecha. La maestra investigadora lleva un registro exhaustivo de los cuentos entregados al alumnado cada semana, con objeto de que no se repitan.

Paralelamente al programa de intervención, se organizan dos actividades formativas destinadas a las familias del alumnado participante. Dichas actividades también se ofrecen a las familias del resto de los niveles del Segundo Ciclo de Educación Infantil del Centro.

Las actividades son las siguientes:

- 1) Charla denominada “la animación a la lectoescritura y a la toma de la Conciencia Emocional a partir de los álbumes ilustrados” impartida por Pilar Carrasco Lluch (maestra especialista en Aulas Hospitalarias de la Región de Murcia) el jueves día 4 de diciembre a las 16:30 horas en la Biblioteca del Centro. Ese día, se entrega a las familias un díptico con el programa de la charla, y el decálogo de los derechos de los niños a escuchar cuentos (Anexo 28).
- 2) Taller de Educación Emocional denominado “Familia y Escuela: un mismo compromiso: educar las emociones” impartido por José Raúl Vicente Salar (Orientador en Atención Temprana) el día 17 de Febrero de 2015 a las 16:30 en la Biblioteca del Centro educativo. Ese día, se entrega a las familias un folleto con orientaciones y actividades para trabajar la Conciencia Emocional en el hogar (Anexo 27).

A mitad del Programa de intervención, se prepara al alumnado para festejar la Jornada de Convivencia que cada año celebra el Centro, participando en ella toda la comunidad educativa. El objetivo de la Jornada es dar a conocer el trabajo realizado por el alumnado.

Al igual que en el Estudio Piloto, la maestra investigadora toma fotografías del alumnado y del profesorado del Centro expresando con el rostro las cuatro emociones trabajadas durante la implementación del programa. Seguidamente, el grupo clase, por turnos, pinta a Pacotico (alegre, triste, enfadado o asustado) en grandes murales.



Figura 5.27 Alumnado pintando a Pacotico Emociones para la Jornada de Convivencia de 2015

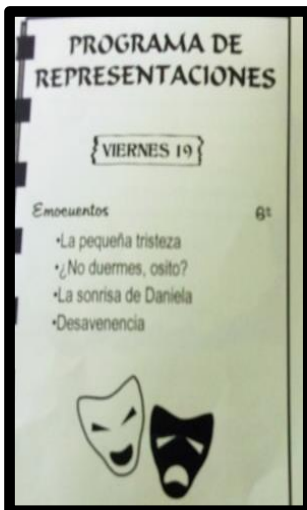
El alumnado asocia las emociones sentidas por Pacotico con cada una de las fotografías tomadas por la maestra investigadora, como se aprecia en la Figura 5.27.

Esta actividad es muy valiosa, porque incide en la verbalización y atribución de las emociones en los demás (iguales y profesorado).



Figura 5.28 Fotografía del stand del Programa para la Jornada de Convivencia de 2015 del Centro educativo

Por último, cabe mencionar que el alumnado de 6.º de Primaria (bajo la coordinación de sus tutoras) dramatizó cuatro cuentos destinados al alumnado 2º ciclo de Infantil. La sesión de “emocuentos” (cuentos sobre emociones) tuvo lugar en la Biblioteca Municipal de la Pedanía en la que se ubica el Centro educativo. Los álbumes ilustrados dramatizados fueron los siguientes:



-Gil, C. (2009). *La sonrisa de Daniela*. Sevilla: Editorial kalandraka Andalucía (trabaja la alegría).

-Waddell, M. (2010). *¿No duermes, Osito?* Barcelona: Editorial Kókinos. (trabaja el miedo).

-Herbauts, A. (2009). *La pequeña tristeza*. Barcelona: Editorial Océano Travesía (trabaja la tristeza).

-Boujon, C. (2009) *Desavenencia*. Barcelona: Editorial Corimbo (trabaja el enfado).

Figura 5.29 Programa de representaciones de la sesión emocuentos.

Al finalizar el Programa, se le entrega al alumnado el siguiente material: 1) la Medalla del gran lector de cuentos y emociones (Anexo 18); 2) un Diploma Honorífico personalizado (Anexo 19); y 3) las fichas de trabajo realizadas por el alumnado encuadradas, (Anexo, 23); 4) un marco con la fotografía del

grupo-clase con Pacotico Emociones y 5) un Boletín informativo destinado a las familias (Anexo 26).



Figura 5.30 Material del Programa Pacotico Emociones entregado al alumnado al finalizar el Programa (2014-2015)

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE RESULTADOS

ESTUDIO PILOTO

PRIMER CICLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

CONTENIDOS DEL CAPÍTULO 6

6.1 Primer Ciclo (Estudio Piloto) Resultados sobre el alumnado

-Objetivo 1.1 Analizar las 3 dimensiones de la CE (*identificación, verbalización y atribución causal*) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado, antes de la implementación del Programa Piloto.

-Objetivo 1.5 Analizar las 3 dimensiones de la CE (*identificación, verbalización y atribución causal*) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado, después de la implementación del Programa Piloto.

-Objetivo 1.8 Comprobar la mejora en el desarrollo de la Conciencia Emocional del alumnado participante en el Estudio Piloto, en función del momento Pretest-Postest.

6.2 Primer Ciclo (Estudio Piloto) Resultados sobre familias

-Objetivo 1.2 Conocer la opinión de las familias sobre el desarrollo socio-afectivo de sus hijos, así como su grado de implicación en el proceso lector de su pequeño, antes de la implementación del Programa Piloto.

-Objetivo 1.6 Conocer el grado de satisfacción de las familias participantes con la implementación del Programa Piloto.

6.3 Primer Ciclo (Estudio Piloto) Resultados sobre docentes

-Objetivo 1.4 Valorar la acción educativa durante la implementación del Programa Piloto

-Objetivo 1.7 Valorar la intervención educativa de la maestra investigadora después de la implementación del Programa Piloto, por parte de la tutora del alumnado.

Dada la complejidad y amplitud de las dos fases que conlleva la presente investigación, se procederá a presentar los resultados de acuerdo a los objetivos planteados para cada ciclo del estudio, agrupados por destinatarios. Es decir, se presentan en primer lugar los resultados del Primer Ciclo (Estudio Piloto) sobre el alumnado (apartado 6.1), las familias (apartado 6.2) y el profesorado (apartado 6.3)

6.1 Primer Ciclo (Estudio Piloto) Resultados sobre el alumnado

Objetivo 1.1 Analizar las 3 dimensiones de la CE (*identificación, verbalización y atribución causal*) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado, antes de la implementación del Programa Piloto.

En este Primer ciclo de la Investigación- Acción contamos con 18 participantes alumnos. Las edades del alumnado oscila entre los 2 (n=2) y los 3 años (n=16). Entre los participantes se encuentran 9 niños y 9 niñas.

Para dar respuesta a este primer objetivo, presentamos los resultados obtenidos por dicho alumnado en cada una de las tres secciones del instrumento empleado Cuestionario de Conciencia Emocional (CCE) en el momento Pretest.

En primer lugar, en la Tabla 6.1 se recogen los resultados obtenidos respecto al grado de reconocimiento/identificación (1.ª sección del instrumento CCE) de las cuatro emociones básicas por parte del alumnado participante en el momento pretest, teniendo en cuenta que en el Estudio Piloto no se repite consigna en esta sección del instrumento.

Tabla 6.1
Reconocimiento/identificación del alumnado. Primer ciclo I-A. Estudio Piloto. Pretest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Historia	Respuesta niño/a	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Historia 1	Reconocimiento correcto	7	38,9%
		Reconocimiento incorrecto	9	50,0%
		No reconoce	2	11,1%
	Historia 2	Reconocimiento correcto	9	50,0%
		Reconocimiento incorrecto	7	38,9%

Miedo	Historia 1	No reconoce	2	11,1%
		Reconocimiento correcto	3	16,7%
		Reconocimiento incorrecto	13	72,2%
	Historia 2	No reconoce	2	11,1%
		Reconocimiento correcto	16	88,9%
		Reconocimiento incorrecto	-	-
Tristeza	Historia 1	No reconoce	2	11,1%
		Reconocimiento correcto	6	33,3%
		Reconocimiento incorrecto	11	61,1%
	Historia 2	No reconoce	1	5,6%
		Reconocimiento correcto	4	22,2%
		Reconocimiento incorrecto	13	72,2%
Enfado	Historia 1	No reconoce	1	5,6%
		Reconocimiento correcto	3	16,7%
		Reconocimiento incorrecto	14	77,8%
	Historia 2	No reconoce.	1	5,6%
		Reconocimiento correcto	4	22,2%
		Reconocimiento incorrecto	13	72,2%
		No reconoce	1	5,6%

Fuente: elaboración propia

Alegría

Como se puede observar en Tabla 6.1, en la primera historia, la mitad del alumnado (9) no reconoce adecuadamente la emoción *alegría*, frente a 7 alumnos que reconocen dicha emoción y dos alumnos que no la reconocen. En relación a la segunda historia, la mitad del alumnado (9) reconoce adecuadamente la emoción *alegría*, frente a 7 alumnos que la reconocen incorrectamente y dos alumnos/as que no la reconocen.

Miedo

Como se contempla en la Tabla 6.1, en la primera historia, la mayoría del alumnado (13) reconoce de forma incorrecta la emoción *miedo*, mientras que tres alumnos la reconocen y dos no la reconocen. En cuanto a la segunda

historia, casi la totalidad del alumnado (16) reconoce la emoción *miedo*, mientras que dos alumnos no la reconocen.

Tristeza

Como podemos apreciar en la Tabla 6.1, en la primera historia, 6 alumnos reconocen correctamente la emoción *tristeza*, mientras que más de la mitad de la clase (11) la reconocen incorrectamente y sólo un alumno no la reconoce. En la segunda historia, 4 alumnos reconocen correctamente la emoción *tristeza*, mientras que más de la mitad de la clase (13) la reconocen incorrectamente y un alumno no la reconoce.

Enfado

En la Tabla 6.1, se observa que, en la primera historia, la mayoría del alumnado (14) reconoce de forma incorrecta la emoción de *enfado* frente a tres alumnos que la reconocen correctamente y un alumno que no reconoce dicha emoción. En relación a la segunda historia, la mayoría del alumnado (13) reconoce de forma incorrecta la emoción de *enfado* frente a 4 alumnos que la reconocen correctamente y un alumno que no reconoce dicha emoción.

En segundo lugar, en la Tabla 6.2, se muestran los resultados obtenidos respecto al grado de verbalización (2.ª sección del instrumento CCE) de las cuatro emociones básicas por parte del alumnado participante. En esta sección del instrumento se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Manolito ¿Cómo crees que se siente?* (señalando la ficha de alegría, miedo, tristeza o enfado respectivamente) al alumnado que no ha identificado dicha emoción en el primer intento.

Tabla 6.2

Verbalización del alumnado. Primer ciclo I-A. Estudio piloto. Pretest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Respuesta niño/a	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Verbalización correcta	5	27,8%
	Verbalización incorrecta	9	50,0%
	No verbaliza	4	22,2%
Miedo	Verbalización correcta	1	5,6%
	Verbalización incorrecta	13	72,2%
	No verbaliza	4	22,2%
Tristeza	Verbalización correcta	2	11,1%
	Verbalización incorrecta	14	77,8%
	No verbaliza	2	11,1%

Enfado	Verbalización correcta	9	50,0%
	Verbalización incorrecta	8	44,4%
	No verbaliza	1	5,6%

Fuente: elaboración propia

Alegría

Como se recoge en la Tabla 6.2, la mitad del alumnado (9) verbaliza incorrectamente la emoción *alegría*, frente a 4 alumnos que no verbalizan esta emoción y 5 alumnos que la verbalizan correctamente.

Miedo

Como se visualiza en la Tabla 6.2, un solo alumno verbaliza correctamente la emoción *miedo*, mientras que más de la mitad del alumnado (13) la verbalizan incorrectamente y cuatro alumnos no verbalizan ninguna.

Tristeza

Como se aprecia en la Tabla 6.2, dos alumnos verbalizan correctamente la emoción *tristeza*, mientras que más de la mitad del alumnado (14) la verbalizan de forma incorrecta y dos alumnos no la verbalizan.

Enfado

Tal y como se observa en la Tabla 6.2, la mitad del alumnado (9) verbaliza correctamente la emoción *enfado* frente a 8 alumnos que la verbalizan inadecuadamente y un alumno que no verbaliza.

En tercer lugar, en la Tabla 6.3 se presentan los resultados obtenidos respecto a la atribución causal (3.ª sección del instrumento CCE) de las cuatro emociones básicas por parte del alumnado participante.

Tabla 6.3

Atribución causal del alumnado. Primer ciclo I-A. Estudio piloto. Pretest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Respuesta niño/a	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Atribución causal correcta	2	11,1%
	Atribución causal incorrecta	14	77,8%
	No atribuye	2	11,1%
Miedo	Atribución causal correcta	9	50,0%
	Atribución causal incorrecta	6	33,3%
	No atribuye	3	16,7%
Tristeza	Atribución causal correcta	6	33,3%
	Atribución causal incorrecta	11	61,1%
	No atribuye	1	5,6%
Enfado	Atribución causal correcta	3	16,7%

Atribución causal incorrecta	12	66,7%
No atribuye	3	16,7%

Fuente: elaboración propia

Alegría

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 6.3, la atribución causal de *alegría* se ofrece de manera correcta por el 11,1% (2) de los niños, mientras que el 77,8% (14) expresan verbalmente una atribución causal incorrecta y dos alumnos no atribuyen ninguna causa a dicha emoción.

Miedo

En relación a la emoción de *miedo*, el 50% (9) del alumnado verbaliza una atribución causal del miedo correcta, mientras que el 33,3% (6) establece una atribución causal incorrecta. El 16,7% (3) de los alumnos no expresan ninguna causa verbal que atribuir a la emoción.

Tristeza

Cuando se trata de la emoción *tristeza*, una tercera parte del alumnado, el 33,3% (6) utilizan una atribución causal adecuada mientras que más de la mitad del alumnado 61,1% (11) presenta una atribución causal incorrecta. Tan solo un niño no expresa verbalmente ninguna atribución causal a la emoción.

Enfado

En cuanto al *enfado* el 16,7% (3) establece una atribución causal correcta, mientras que más de la mitad del alumnado 66,7% (12) presentan una atribución causal incorrecta y tres alumnos no verbalizan ninguna atribución causal.

A continuación, en la Tabla 6.4, presentamos las respuestas emitidas por el alumnado en relación a la atribución causal correcta de *Alegría* y *Miedo*, así como las categorías en las que hemos agrupado las respuestas y la frecuencia de las mismas.

Tabla 6.4

Atribución causal del alumnado pretest. Categorización de las respuestas del alumnado. Emociones Alegría y Miedo

Alegría		Miedo	
Categorías (f)	Atribución causal	Categorías (f)	Atribución causal

Helado (1)	“Porque le encanta comer helado ”	Lobo feroz (6)	“Porque se tapa... asustado por el lobo ” “Porque le da miedo el ruido del lobo feroz ” “Porque se asusta del lobo ” “Porque se asusta con el lobo feroz ” “Le ha asustado el lobo ” “Porque iba a pillar al lobo ... Porque le daba miedo el lobo ”
Balón (1)	“Porque le han dado su balón ”	Monstruo (2)	“Porque viene un monstruo ” “Porque se ha asustado de un monstruo ”
		Truenos (1)	“Porque truenos ”

Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 6.4, las atribuciones correctas realizadas en la emoción de *Alegría* pertenecen a dos categorías, *helado* (1) y *balón* (1). Sin embargo, las respuestas vinculadas a la emoción de *Miedo* se encuentran agrupadas en tres categorías, *lobo feroz*(6), *monstruo* (2) y *truenos* (1).

En la Tabla 6.5, presentamos las respuestas ofrecidas por el alumnado referidas a la atribución causal correcta de *Tristeza* y *Enfado*.

Tabla 6.5
Atribución causal del alumnado. Categorización de las respuestas del alumnado. Emociones Tristeza y Enfado

Tristeza		Enfado	
Categorías (f)	Atribución causal	Categorías (f)	Atribución causal
Pájaro (2)	“Porque el pájaro se ha ido” “Porque ha perdido al pajarito ”	Castigo (1)	“Porque su mamá le ha castigado ”
Papel/hoja (2)	“Porque han ‘rompió’ su hoja ” “Porque ha ‘rompió’ el papel de la niña”	Pelota (1)	“Porque le ha quitado la pelota un niño”
Pelota (1)	“Porque se han quitado la pelota ”	Papel (1)	“Porque le ha ‘rompió’ un papel ”

Pegar (1)	“Porque ha pegado a una niña”
--------------	--------------------------------------

Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 6.5, las respuestas ofrecidas por el alumnado en relación a la atribución causal correcta de la *tristeza* son agrupadas en cuatro categorías: *pájaro* (2), *papel/hoja* (2), *pelota* (1) y *pegar* (1). En cuanto a la emoción *enfado* los 3 únicos alumnos que la atribuyen correctamente la asocian a tres categorías: *castigo* (1), *pelota* (1) y *papel* (1).

Objetivo 1.5 Analizar las 3 dimensiones de la CE (*identificación, verbalización y atribución causal*) de cuatro emociones básicas (*alegría, miedo, tristeza y enfado*) en el alumnado, después de la implementación del Programa Piloto.

Para dar respuesta a este objetivo, presentamos los resultados obtenidos por dicho alumnado en cada una de las tres secciones del instrumento empleado Cuestionario de Conciencia Emocional (CCE) en el momento Postest.

En primer lugar, en la Tabla 6.6 se recogen los resultados obtenidos respecto al grado de reconocimiento/identificación (1.ª sección del instrumento CCE) de las cuatro emociones básicas por parte del alumnado participante en el momento postest, tras la implementación del programa piloto, teniendo en cuenta que en el Estudio Piloto no se repite consigna en esta sección del instrumento.

Tabla 6.6
Reconocimiento/identificación del alumnado. Primer ciclo I-A. Estudio Piloto. Postest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Historia	Respuesta niño/a	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Historia 1	Reconocimiento correcto	18	100%
		Reconocimiento incorrecto	-	-
		No reconoce	-	-
	Historia 2	Reconocimiento correcto	13	72,2%
		Reconocimiento incorrecto	5	27,8%
		No reconoce	-	-
Miedo	Historia 1	Reconocimiento correcto	6	33,3%

		Reconocimiento incorrecto	12	66,7%
		No reconoce	-	-
	Historia 2	Reconocimiento correcto	5	27,8%
		Reconocimiento incorrecto	13	72,2%
		No reconoce	-	-
Tristeza	Historia 1	Reconocimiento correcto	9	50%
		Reconocimiento incorrecto	9	50%
		No reconoce	-	-
	Historia 2	Reconocimiento correcto	13	72,2%
		Reconocimiento incorrecto	3	16,7%
		No reconoce	2	11,1%
Enfado	Historia 1	Reconocimiento correcto	8	44,4%
		Reconocimiento incorrecto	10	55,6%
		No reconoce	-	-
	Historia 2	Reconocimiento correcto	10	55,6%
		Reconocimiento incorrecto	8	44,4%
		No reconoce	-	-

Fuente: elaboración propia

Alegría

Como se puede observar en la Tabla 6.6, en la primera historia, la ratio total del alumnado (18) reconoce la emoción *alegría* tras la implementación del programa. En la segunda historia, más de la mitad del alumnado (13) reconoce correctamente la emoción *alegría* y 5 alumnos la reconocen incorrectamente.

Miedo

Como se contempla en la Tabla 6.6, en la primera historia, la tercera parte del alumnado (6) del grupo clase reconoce la emoción del *miedo* y más de la mitad del alumnado (12) la reconoce de forma incorrecta. En relación a la segunda

historia, sólo 5 alumnos reconocen la emoción miedo y 13 la reconocen incorrectamente.

Tristeza

Como podemos apreciar en la Tabla 6.6, en la primera historia la mitad del alumnado (9) reconoce correctamente la emoción *tristeza*, y la otra mitad del alumnado (9) la reconoce de forma incorrecta. En cuanto a la segunda historia más de la mitad del alumnado (13) reconoce la emoción *tristeza*, tres alumnos la reconocen incorrectamente y dos alumnos no la reconocen.

Enfado

Tal y como podemos contemplar en la Tabla 6.6, en la primera historia más de la mitad del alumnado (10) reconoce incorrectamente la emoción *enfado* frente a 8 alumnos/as que la reconocen correctamente. En relación a la segunda historia, más de la mitad del alumnado (10) la reconoce correctamente y 8 alumnos la reconocen incorrectamente.

En segundo lugar, en la Tabla 6.7 se muestran los resultados obtenidos respecto al grado de verbalización (2.ª sección del instrumento CCE) de las cuatro emociones básicas por parte del alumnado participante, en el momento posttest, tras la implementación del programa piloto. En esta sección del instrumento se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Manolito ¿Cómo crees que se siente?* (señalando la ficha de alegría, miedo, tristeza o enfado respectivamente) al alumnado que no ha identificado dicha emoción en el primer intento.

Tabla 6.7
*Verbalización del alumnado. Primer ciclo I-A. Estudio Piloto. Posttest.
Frecuencias y porcentajes*

Emoción	Respuesta niño/a	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Verbalización correcta	17	94,4%
	Verbalización incorrecta	-	-
	No verbaliza	1	5,6%
Miedo	Verbalización correcta	13	72,2%
	Verbalización incorrecta	1	5,6%
	No verbaliza	4	22,2%
Tristeza	Verbalización correcta	17	94,4%
	Verbalización incorrecta	-	-

	No verbaliza	1	5,6%
Enfado	Verbalización correcta	16	88,9%
	Verbalización incorrecta	-	-
	No verbaliza	2	11,1%

Fuente: elaboración propia

Alegría

Como se aprecia en la Tabla 6.7, casi la totalidad del alumnado (17) verbaliza la emoción *alegría* tras la implementación del programa. Sólo un alumno no la verbaliza.

Miedo

Como se contempla en la Tabla 6.7, la mayoría del alumnado (13) verbaliza la emoción *miedo* frente a un sólo alumno que la verbaliza de forma incorrecta y 4 alumnos que no la verbalizan.

Tristeza

Como se visualiza en la Tabla 6.7, casi la totalidad del alumnado (17) verbaliza correctamente la emoción *tristeza* y un alumno no la verbaliza.

Enfado

Tal y como se puede observar en la Tabla 6.7, la mayoría del alumnado (16) verbaliza de forma correcta la emoción *enfado* frente a dos alumnos que no la verbalizan.

En tercer lugar, en la Tabla 6.8 se presentan los resultados obtenidos respecto a la atribución causal (3.ª sección del instrumento CCE) de las cuatro emociones básicas por parte del alumnado participante, en el momento posttest, después de la implementación del Programa Piloto.

Tabla 6.8

Atribución causal del alumnado. Primer ciclo I-A. Estudio Piloto. Posttest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Respuesta niño/a	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Atribución causal correcta	13	72,2%
	Atribución causal incorrecta	4	22,2%
	No atribuye	1	5,6%
Miedo	Atribución causal correcta	11	61,1%
	Atribución causal incorrecta	6	33,3%
	No atribuye	1	5,6%

Tristeza	Atribución causal correcta	12	66,7%
	Atribución causal incorrecta	5	27,8%
	No atribuye	1	5,6%
Enfado	Atribución causal correcta	11	61,1%
	Atribución causal incorrecta	6	33,3%
	No atribuye	1	5,6%

Fuente: elaboración propia

Alegría

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 6.8 , la atribución causal de *alegría* se ofrece de manera correcta por el 72,2% de los niños, mientras que el 22,2% expresan verbalmente una atribución causal incorrecta y tan solo un niño no atribuye ninguna causa a la emoción.

Miedo

En relación a la emoción de *miedo* el 61,1% del alumnado verbaliza una atribución causal del miedo correcta, mientras que el 33,3% establece una atribución causal incorrecta. Un niño no atribuye verbalmente ninguna causa a la emoción.

Tristeza

Cuando se trata de la emoción *tristeza* más de la mitad del grupo clase, el 66,7% utilizan una atribución causal adecuada, mientras que el 27,8% presenta una atribución causal incorrecta. Uno de los niños no atribuye verbalmente ninguna causa a la emoción.

Enfado

En cuanto al *enfado*, el 61,1% del alumnado participante establece una atribución causal correcta mientras que el 33,3% verbalizan una atribución causal incorrecta y un alumno no verbaliza ninguna atribución causal.

A continuación, en la Tabla 6.9, presentamos las respuestas emitidas por el alumnado en relación a la atribución causal correcta de *Alegría* y *Miedo*, así como las categorías en las que hemos agrupado las respuestas y la frecuencia de las mismas.

Tabla 6.9

Atribución causal del alumnado posttest. Categorización de las respuestas del alumnado. Emociones Alegría y Miedo

Alegría		Miedo	
Categorías (f)	Atribución causal	Categorías (f)	Atribución causal
Helado/ polo (4)	“Porque su mamá le ha comprado un polo ” (3) “Porque le ha comprado un helado su mamá”	Monstruo/ fantasma/ vampiro (3)	“Porque ha venido un monstruo y un fantasma... un vampiro ” “Porque ha visto un monstruo ” “Porque ha visto un fantasma ”
Pelota (1)	“Porque le han dado la pelota ”	Araña (1)	“ Porque ha visto una araña ”
Beso (3)	“Porque su mamá le ha dado un beso ”.(3)	Muerte/ pérdida (3)	“Porque su pajarito se ha muerto ” “ Porque su pajarito se ha marchado para siempre ” “ Porque su mamá se ha muerto ”
Regalo (1)	“Porque le ha comprado un regalo a su mamá”.	Lobo feroz (3)	“ Porque ha visto al lobo y se lo quería comer” “ Porque ha venido un lobo ” “ Porque ha visto un lobo y le ha asustado”
Juego (1)	“Porque ha jugado con alguien”	Fantasma+ Lobo+ Trueno (1)	“ Porque ha visto un fantasma y un monstruo y un lobo feroz ... y unos truenos que chocan las nubes y sale un trueno “
Pájaro (1)	“Porque ha buscado (encontrado) su pájaro ”		
Regalo+ beso+ abrazo (1)	“Porque su mamá le ha comprado un regalo y le ha dado un beso y un abrazo ”		
No Pegar (1)	“Porque alguien no le ha pegado ”		

Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 6.9, las atribuciones correctas realizadas en la emoción *Alegría* pertenecen a 8 categorías: *helado/polo* (4), *pelota*, (1), *beso* (3), *regalo* (1), *juego* (1), *pájaro* (1), *Regalo+beso+abrazo* (1) y *no pegar* (1). Las respuestas vinculadas a la emoción *Miedo* se encuentran agrupadas en cinco categorías: *monstruo/fantasma/vampiro* (3), *araña* (1), *muerte/pérdida* (3), *lobo feroz* (3) y *Fantasma+Lobo+Trueno* (1).

En la Tabla 6.10, se presentan las respuestas ofrecidas por el alumnado referidas a la atribución causal correcta de *Tristeza* y *Enfado*, así como las categorías en las que hemos agrupado las respuestas y la frecuencia de las mismas.

Tabla 6.10
Atribución causal del alumnado postest. Categorización de las respuestas del alumnado. Emociones *Tristeza* y *Enfado*

Tristeza		Enfado	
Categorías (f)	Atribución causal	Categorías (f)	Atribución causal
Helado/ Polo (2)	“Porque su mamá no le ha comprado un helado ” “Porque han quitado la tienda de los polos ”	Dibujo (2)	“Porque le han rallado el dibujo ” “ Porque alguien ha robado su dibujo ”
Muerte/ Pérdida (4)	“Porque su pajarito se ha marchado para siempre ” “ Porque se ha ido el pio” “Porque su pajarito se ha muerto ” “Porque no encuentra su pájaro”	Pelota/ Balón (4)	“Porque le han quitado el balón ” (2) “Porque su pelota se ha ido al canasto” “Porque alguien le ha quitado la pelota ”
Daño Mamá (1)	“Porque su mamá se ha hecho daño”	Juguete (2)	“ Porque ha visto a una niña y le ha quitado el juguete de los trenes” “ Si algún juguete se lo quitan”
Pegar (1)	“Porque alguien le ha pegado ”	Pegar (2)	“Porque alguien le ha pegado ” (2)
		Cumpleaños (1)	“Porque no iba a la fiesta de cumpleaños ... le han quitado una tarta”.

Pelota (2)	“Porque no le quieren dar su pelota ” “ Porque estaba llorando y se limpia con un pañuelo.. porque le quitaron la pelota ”
Dibujo (2)	“Porque le han rallado el dibujo ” “Porque su dibujo se estropea”.

Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 6.10, las respuestas ofrecidas por el alumnado en relación a la atribución causal correcta de la *Tristeza* son agrupadas en seis categorías: *helado/polo* (2), *muerte/pérdida* (4), *daño mamá* (1), *pegar* (1), *pelota* (2) y *dibujo* (2).

En cuanto a la emoción *Enfado* las respuestas del alumnado que la atribuye correctamente se asocian a las siguientes cinco categorías: *dibujo* (2), *pelota/balón* (4), *juguete* (2), *pegar* (2) y *cumpleaños* (1).

Objetivo 1.8 Comprobar la mejora en el desarrollo de la Conciencia Emocional del alumnado participante en el Estudio Piloto, en función del momento Pretest-Postest.

A continuación, se indican los resultados significativos de la prueba utilizada para el contraste de las variables de cada una de las tres secciones del Cuestionario de Conciencia Emocional en el alumnado del Grupo clase en la primera fase (Estudio Piloto), en función del momento de aplicación (Pretest-Postest), prueba de los rangos de Wilcoxon (Tablas 6.11,6.12, y 6.13).

En primer lugar, se presenta la Tabla 6.11, en la que se muestra la prueba de contraste en función del momento pretest-postest, en la sección de Reconocimiento/identificación de las cuatro emociones básicas trabajadas.

Tabla 6.11
Cuestionario Conciencia Emocional (CCE) Alumnado, 1.ª Sección Reconocimiento. Prueba de los rangos de Wilcoxon Grupo Clase en función del momento Pretest-Postest

Momento	Media	Z	Significación asintótica
---------	-------	---	--------------------------

Alegría Historias 1 y 2 Aciertos Global	Pretest- Postest	,89 1,73	-2,879	,004*
Miedo Historias 1 y 2 Aciertos Global	Pretest- Postest	,22 ,67	-2,126	,033*
Tristeza Historias 1 y 2 Aciertos Global	Pretest- Postest	,61 1,22	-2,392	,017*
Enfado Historias 1 y 2 Aciertos Global	Pretest- Postest	,39 1,06	-2,546	,011*

Fuente: elaboración propia

Tal y como se aprecia en la Tabla 6.11, en el reconocimiento de las cuatro emociones existen diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$), en función del momento de aplicación de la prueba, a favor en todas ellas del momento posttest.

En segundo lugar, se presenta la Tabla 6.12, en la que se muestra la prueba de contraste en función del momento pretest-postest, en la sección de Verbalización de las cuatro emociones básicas trabajadas.

Tabla 6.12
Cuestionario Conciencia Emocional (CCE) Alumnado, 2.ª Sección Verbalización. Prueba de los rangos de Wilcoxon Grupo Clase en función del momento Pretest-Postest

	Momento	Media	Z	Significación asintótica
Verbalización Alegría	Pretest- Postest	2,06 2,89	-3,217	,001*
Verbalización Miedo	Pretest- Postest	1,83 2,44	-2,153	,031*
Verbalización Tristeza	Pretest- Postest	2,00 2,89	-3,771	,000*
Verbalización Enfado	Pretest- Postest	2,44 2,78	-2,121	,034*

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 6.12, se muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$) en la verbalización de las cuatro emociones por parte del alumnado participante, en función del momento pretest-postest, presentando puntuaciones superiores en la verbalización de todas ellas en el momento posttest.

En tercer lugar, se presenta la Tabla 6.13, en la que se muestra la prueba de contraste en función del momento pretest-postest, en la sección de Atribución causal de las cuatro emociones básicas trabajadas.

Tabla 6.13

Cuestionario Conciencia Emocional (CCE) Alumnado, 3.ª Sección Atribución Causal. Prueba de los rangos de Wilcoxon Grupo Clase en función del momento Pretest-Postest

	Grupo	Media	Z	Significación asintótica
Atribución causal Alegría	Pretest- Postest	2,00 2,67	-3,464	,001*
Atribución causal Miedo	Pretest- Postest	2,33 2,56	-1,265	,206
Atribución causal Tristeza	Pretest- Postest	2,28 2,61	-2,449	,014*
Atribución causal Enfado	Pretest- Postest	2,00 2,56	-2,486	,013*

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 6.13, se aprecia la presencia de diferencias estadísticamente significativas en la Atribución causal de tres de las cuatro emociones básicas trabajadas con el alumnado, en función del momento pretest-postest. En concreto, las diferencias aparecen en la atribución causal de la alegría, la tristeza y el enfado, presentando el alumnado una mayor atribución causal en el momento postest, en todas ellas. Mientras, en el miedo, aunque se da una mayor frecuencia de atribución causal en el momento postest, la diferencia entre ambos momentos no resulta estadísticamente significativa.

6.2 Primer Ciclo (Estudio Piloto) Resultados sobre familias

Objetivo 1.2 Conocer la opinión de las familias sobre el desarrollo socio-afectivo de sus hijos, así como su grado de implicación en el proceso lector de su pequeño, antes de la implementación del Programa Piloto.

Para dar respuesta a este objetivo se presentan los resultados, en frecuencias y porcentajes, relativos al cuestionario inicial *ad hoc* aplicado a las familias durante el Estudio Piloto.

En la Tabla 6.14 se muestran los resultados obtenidos respecto al grado de conocimiento que las familias participantes poseen sobre la educación emocional, así como a la importancia que le conceden a que se trabaje dicha dimensión en la familia y en la escuela.

Tabla 6.14
Grado de conocimiento e importancia que la familia concede a la educación emocional. Estudio Piloto. Frecuencias y porcentajes

Ítem	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ha oído hablar de la educación emocional	7	41,2	3	17,6	3	17,6	2	11,8	2	11,8
Considera importante que se trabaje la dimensión emocional en la escuela	-	-	-	-	2	11,8	2	11,8	12	70,6
Considera importante que se trabaje la dimensión emocional en la familia	-	-	-	-	-	-	1	5,9	14	82,4
Considera importante que su hijo/a comience a comprender y a verbalizar las emociones en edades tempranas	-	-	-	-	-	-	2	11,8	14	82,4

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 6.14, más de la mitad de las familias participantes no ha oído hablar *nunca o casi nunca* de Educación emocional (58,8%) y tan sólo dos familias están muy habituadas a dicho término (11,8%). A pesar de que no conocen mucho el concepto de educación emocional, sin embargo, consideran muy importante trabajar la dimensión emocional en la escuela, lo que defiende *siempre* un 70,6% de las familias participantes. Este porcentaje asciende al 82,4% de las familias que consideran muy importante trabajar esta dimensión emocional en el contexto familiar, el mismo porcentaje que afirma que *siempre* es importante que los niños/as comprendan y verbalicen las emociones desde edades tempranas.

En relación a las opiniones recogidas sobre qué entienden las familias por Educación Emocional, la Figura 6.1 muestra algunas de las aportaciones cualitativas, realizadas por 7 de las 17 familias participantes.

“A la gestión y uso de las emociones y sentimientos para el desarrollo personal”

“A través de actividades programadas y/o situaciones que nacen de interactuar con el medio de forma espontánea, desarrollar en el niño aptitudes para afrontar situaciones emocionales entre iguales o con los mayores (frustración, alegría...)”

“Educar a los niños para que sepan reconocer sus emociones y la de los demás y a la vez expresarlas”

“La educación Emocional consiste en un proceso educativo que tiene como finalidad fomentar las competencias emocionales para el desarrollo integral de la persona”

Figura 6.1 *Qué entienden las familias por Educación Emocional. Respuestas de las familias. Estudio Piloto* Fuente: elaboración propia

Como se aprecia, estas aportaciones de las familias constituyen una aproximación a lo que se entiende por Educación Emocional, haciendo referencia a aspectos tales como “proceso educativo”, “expresión e identificación de emociones”, “gestionar emociones”.

En la Tabla 6.15 se muestran los resultados obtenidos respecto a la relevancia que las familias participantes otorgan al trabajo de la Educación Emocional en la escuela.

Tabla 6.15 *Por qué es importante trabajar la Educación Emocional en la escuela según las familias. Categorización de respuestas de las familias. Estudio Piloto.*

Categoría (f)	Ejemplos de opiniones
<i>Desarrollo integral</i> (5)	“Para que el niño tenga un desarrollo integral debe tenerse en cuenta la dimensión emocional” “Porque creemos que puede ser positivo para el desarrollo de la persona”
<i>Resiliencia</i> (2)	“La educación no es sólo para tener conocimientos, también para saber cómo enfrentarse al mundo” “Porque considero que si se trabajan las emociones puede ayudar a resistir presiones negativas, a resolver conflictos de manera constructiva y a desarrollar su empatía”
<i>Colaboración escuela-familia</i> (2)	“Consideramos importante el trabajo conjunto entre la escuela y la familia. Además la percepción de las emociones es diferente en diferentes entornos, así como

	también lo son los métodos de enseñanza”
<i>Gestión de emociones</i> (4)	“Es importante que un niño sepa manifestar sus emociones adecuadamente sean las que sean sin que esto se convierta en un conflicto para él” “Les ayuda a canalizar sus emociones y dirigirse al mundo sin tapujos”
<i>Currículo emocional</i> (1)	“Es necesario que los planes de estudio incorporen temas tan necesarios hoy en día: autoestima, empatía, habilidades sociales, etc. Es una dimensión, la emocional, olvidada que está generando un gran número de patologías”

Fuente: elaboración propia

Las familias que justifican la importancia de trabajar la dimensión emocional en la escuela lo describen tal y como se aprecia en la Tabla 6.15. Entre las razones que argumentan las familias, de mayor a menor frecuencia, se encuentra que la Educación emocional favorece el desarrollo integral de los pequeños (5), es necesaria para gestionar las emociones (4), aumenta la capacidad de resiliencia (2), es una dimensión a trabajar conjuntamente entre familia y escuela (2) y debería estar incluida en el currículum de Educación Infantil (1).

En la Tabla 6.16 se muestran los resultados obtenidos en relación a la relevancia que las familias participantes conceden a la Educación Emocional en el contexto familiar.

Tabla 6.16

Por qué es importante trabajar la Educación emocional en la familia según las familias. Categorización de las respuestas de las familias. Estudio Piloto

Categoría (f)	Ejemplos de opiniones
<i>Desarrollo integral</i> (2)	“Por lo comentado anteriormente la dimensión emocional es una de las bases del desarrollo del niño”
<i>Resiliencia</i> (3)	“Es el modelo más cercano del niño por tanto es importante que se enseñe a desarrollar en el niño herramientas para afrontar las situaciones y expresar cómo se siente ante estas”
<i>Mejora convivencia familiar</i> (4)	“Es importante, además de por lo descrito anteriormente, porque la educación emocional en la familia facilita la convivencia y nos permite a los padres a comprender y a entender a nuestros hijos” “Nos ayuda a comportarnos como familia”
<i>Competencias parentales</i> (1)	“Es una ayuda a los padres para una mejor educación”

Gestión de emociones
(1)

“Para poder aprender a controlar las emociones y estímulos”

Fuente: elaboración propia

Algunas familias justifican la importancia de trabajar la dimensión emocional en el contexto familiar, tal y como se muestra en la Tabla 6.16, atendiendo a las siguientes razones: mejora la convivencia familiar (4), aumenta la capacidad de resiliencia (3), desarrollo integral (2), dota a los padres de competencias educativas (1) y permite la gestión de las emociones (1).

Las respuestas aportadas por las familias en relación a las razones sobre la importancia de trabajar la Educación Emocional en edades tempranas, se agrupan en las siguientes categorías mostradas en la Tabla 6.17.

Tabla 6.17.
Por qué es importante trabajar la Educación Emocional en edades tempranas según las familias. Categorización de las respuestas de las familias. Estudio Piloto

Categoría (f)	Ejemplos de opiniones
<i>Desarrollo integral</i> (5)	“Es un medio para desarrollarse mentalmente de forma sana y completa”
<i>Resiliencia</i> (2)	“Sí es importante porque a través de ello los niños adquieren competencias de este tipo y les permitirá afrontar mejor los retos de la vida”
<i>Competencia parental</i> (7)	“Porque es necesario para saber dar respuesta a sus necesidades. Aunque tampoco es del todo necesario que lo verbalice en el ámbito familiar se suele entender las emociones de los niños aun cuando éstos no hablan”. “Nos resultará más fácil poder comprender y ayudar a nuestros hijos”

Fuente: elaboración propia

La Tabla 6.18 presenta los resultados sobre el grado de comunicación de las familias participantes con el tutor a la hora de informar sobre el desarrollo socioafectivo de su hijo/a, así como las vías más frecuentes que la familia emplea para dicho fin.

Tabla 6.18

Grado y vías para la comunicación familia-tutor sobre el desarrollo socio-afectivo de su hijo/a. Estudio Piloto. Frecuencias y porcentajes

Ítem	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Informa al tutor/a sobre el desarrollo afectivo de su hijo/a			4	23,5	4	23,5	3	17,6	5	29,4
Vías de comunicación:										
Reuniones trimestrales	-	-	-	.	1	5,9	3	17,6	10	58,8
Entrevistas individuales			1	5,9	2	11,8	2	11,8	9	52,9
Actividades en las que participa la familia			1	5,9	3	17,6	1	5,9	4	23,5
Actividades complementarias							2	11,8	7	41,2
Agenda escolar	4	23,5							2	11,8

Fuente: elaboración propia

Tal y como refleja la Tabla 6.18, entre las familias participantes existe división de opiniones, pues aparece el mismo porcentaje de familias que *pocas veces* o *algunas veces* informa al tutor del desarrollo afectivo de su hijo/a (un 47%) y el de aquellas que lo hacen *casi siempre* o *siempre* (un 47%). Tomando como referencia la media obtenida en este ítem (3,56 sobre 5), consideramos que esta información por parte de las familias al tutor se da entre *algunas veces* y *casi siempre*. Entre las vías que con mayor frecuencia utilizan las familias participantes para trasladar dicha información al tutor, se encuentran, en primer lugar, las reuniones trimestrales (que emplean un 76,4% con elevada frecuencia), las entrevistas individuales (un 64,7% de las familias las utilizan *casi siempre* o *siempre*) y, en tercer lugar, las actividades complementarias, tales como Jornada de Convivencia, excursiones, Fiesta de Navidad (en las que afirma participar un 53% de las familias participantes).

A continuación, la Tabla 6.19 muestra los resultados relacionados con la implicación de las familias en la lectura de cuentos infantiles.

Tabla 6.19
Implicación de las familias en la lectura de cuentos. Estudio Piloto. Frecuencias y porcentajes

Ítem	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lee usted delante de su hijo			4	23,5	2	11,8	7	41,2	4	23,5
Su hijo ha visitado una bebeteca	12	70,6	3	17,6	1	5,9	1	5,9	-	-
Le gusta escuchar cuentos a su hijo/a	-	-	-	.	3	17,6	4	23,5	10	58,8
A su hijo/a le producen miedo algunas ilustraciones de los cuentos	6	35,3	5	29,4	4	23,5	1	5,9	-	-
Sufre pesadillas su hijo/a	10	58,8	3	17,6	4	23,5	-	-	-	-
Le cuenta un cuento a su hijo/a antes de irse a dormir	3	17,6	3	17,6	6	35,3	2	11,8	3	17,6

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 6.19, se puede observar que una tercera parte de las familias participantes lee *casi siempre* o *siempre* delante de su hijo/a (64,7%). Sin embargo, tan sólo el 29,4% lee a su hijo/a habitualmente un cuento antes de irse a dormir, aunque un 83,3% de las familias afirma que a los niños les gusta escuchar cuentos *casi siempre* o *siempre*. La visita a la bebeteca no aparece como una actividad frecuente en la vida diaria familiar, pues un 88,2% afirma haberla visitado *nunca* o *casi nunca*. En general, las familias participantes contestan que los cuentos no suelen producir miedo a sus hijos/as (64,7% se sitúa entre las opciones *nunca* y *casi nunca*) ni pesadillas (lo que opina un 76,4% de las familias).

A continuación, en la Figura 6.2 se muestran los personajes preferidos por los niños en los cuentos infantiles, según la opinión de sus progenitores. La mayor preferencia se centra en los animales (94,1%), seguido de un niño como él o ella (35,3%) y de Príncipes o Princesas (29,4%).

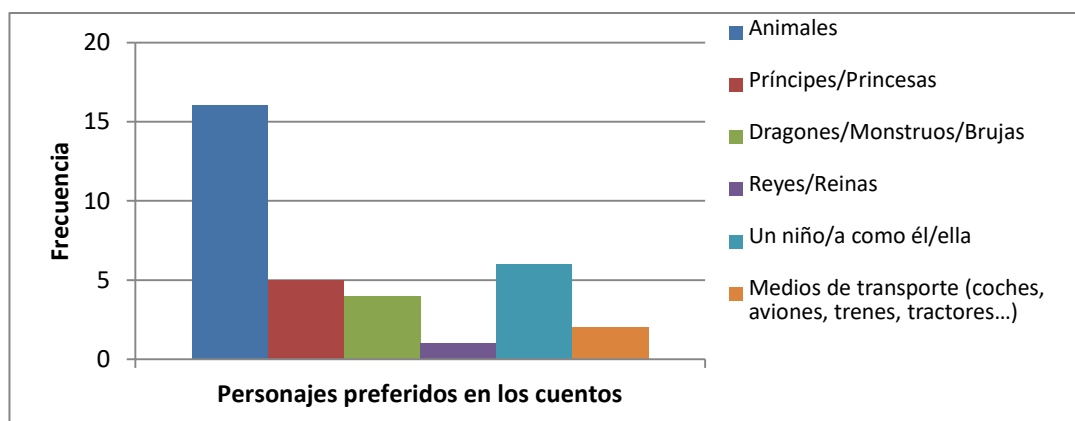


Figura 6.2 *Personajes preferidos por los hijos en los cuentos infantiles. Opinión de las familias. Estudio Piloto.* Fuente: elaboración propia

En la Figura 6.3 se muestra que generalmente no existe un momento preferido por el niño para escuchar los cuentos, lo que opina casi la mitad de los padres participantes (47,1%), seguido de otras familias que opinan que sus hijos tienen como momento preferido para la lectura de cuentos, antes de dormir (35,3%).

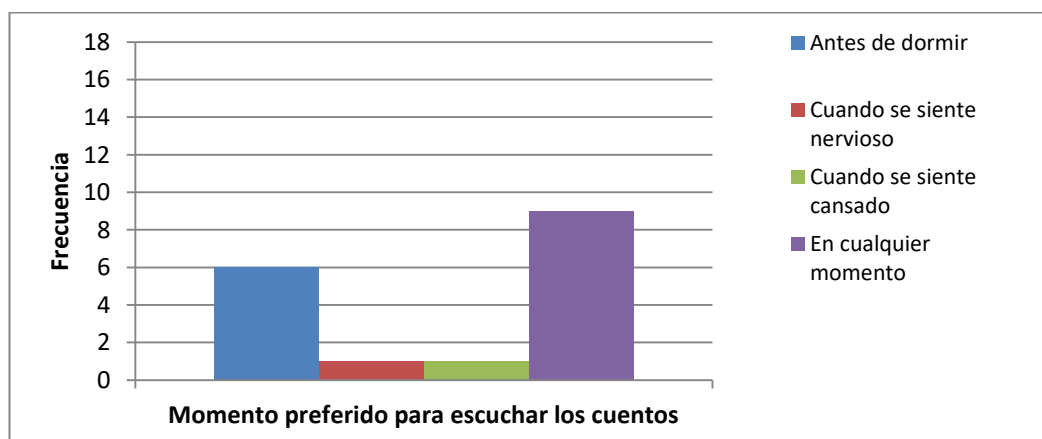


Figura 6.3 *Momento preferido por el niño para escuchar los cuentos. Opinión de las familias. Estudio Piloto.* Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Figura 6.4, la gran mayoría de los niños no tienen un lugar favorito para escuchar cuentos, siendo la opción *Le da igual* la más elegida (64,7%) por las familias participantes. En segundo lugar la opción más elegida ha sido la cama (52,9%).

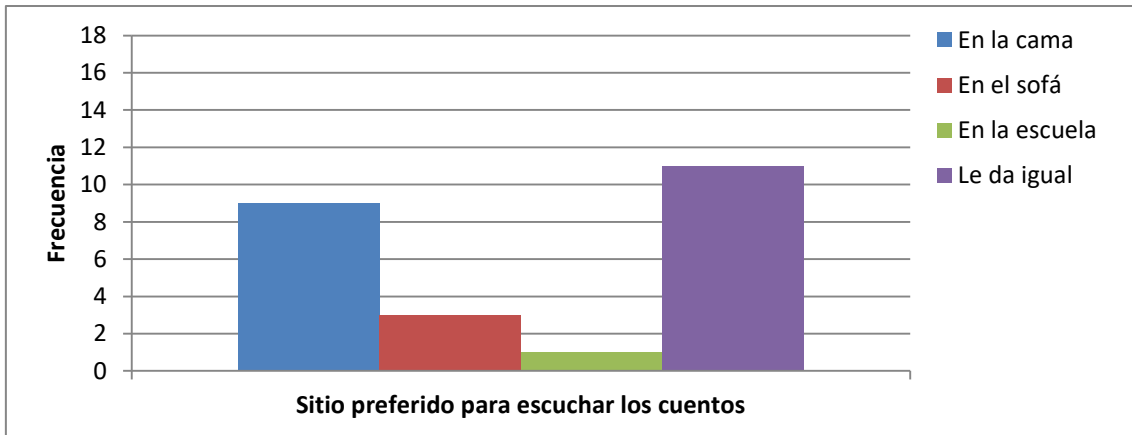


Figura 6.4 *Sitio preferido por el niño para escuchar los cuentos. Opinión de las familias. Estudio Piloto.* Fuente: elaboración propia

Tal y como nos muestra la Figura 6.5, la persona más elegida por el niño para que le cuente un cuento es su mamá (41,2%). Sin embargo, constatamos que la mayoría de familias participantes señala la opción “le da igual” (41,1%).

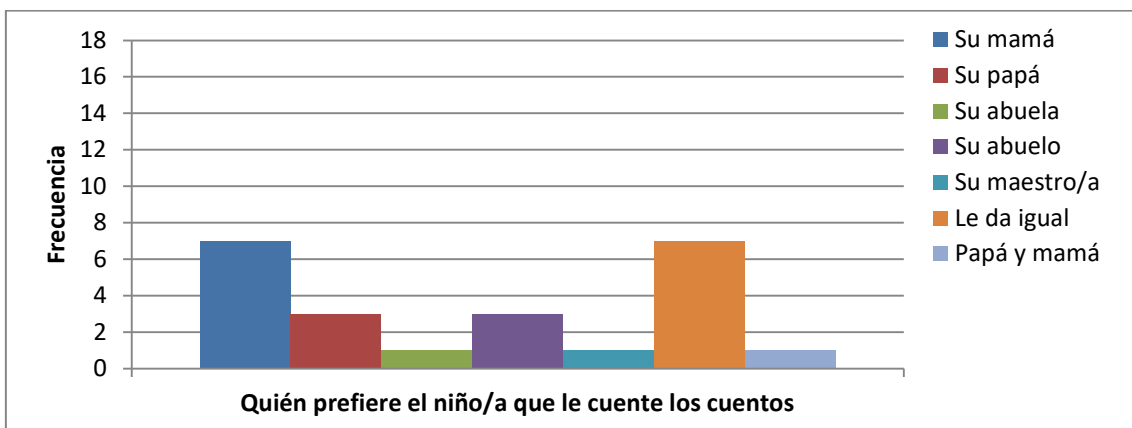


Figura 6.5 *Quién prefiere el niño que le cuente los cuentos. Opinión de las familias. Estudio Piloto.* Fuente: elaboración propia

Objetivo 1.6 Conocer el grado de satisfacción de las familias participantes con la implementación del Programa Piloto.

Con el objeto de dar respuesta a este objetivo, se presentan los estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes y medias) relativos al instrumento Escala de satisfacción aplicada a las familias tras la implementación del Programa piloto de Conciencia Emocional.

Respecto al grado de satisfacción de las familias con la propuesta de intervención, obtenemos una media de 3,64 (en una escala con rango de 1 a 4) y una desviación típica de 0,26. En la Tabla 6.20 presentamos los porcentajes obtenidos para cada ítem.

Tabla 6.20
Satisfacción de las familias con la propuesta de intervención. Estudio Piloto.
Porcentajes

Ítems sobre la propuesta educativa “ La maleta de Pacotico Emociones”	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Me ha parecido <i>interesante</i> la propuesta educativa.			31,2	68,8
La intervención educativa ha sido <i>positiva</i> para mi hijo/a.			43,8	56,2
La propuesta educativa permite a mi hijo/a <i>comprender las emociones de los demás</i> (alegría, miedo, tristeza y enfado).			31,2	68,8
La intervención educativa ayuda a mi hijo/a a <i>tomar conciencia de sus propias emociones</i> .		6,3	31,2	62,5
La intervención educativa ayuda a mi hijo/a a <i>expresar cuando se siente contento, triste, enfadado o asustado</i> .			50,0	50,0
La propuesta educativa debería <i>mantenerse</i> en el primer ciclo de Educación Primaria (6-7 años)			12,5	87,5
Me ha parecido <i>interesante asistir al Taller de Educación Emocional</i>			43,8	56,2

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la Tabla 6.20, la propuesta educativa es considerada interesante por la gran mayoría de las familias participantes puesto que el 100% de las familias sitúa su respuesta entre las opciones *Mucho* (68,8 %) y *Bastante* (31,2%).

Las familias consideran que la intervención educativa ha sido positiva para su hijo pues más de la mitad de las familias eligen la opción *Mucho* (56,2%), seguida de 7 familias que consideran que *Bastante* (43,8%). Además, afirman que esta intervención permite a su hijo comprender las emociones de los demás, situándose 11 familias en la opción *Mucho* (68,8%), seguida de 5 familias que se sitúan en la opción *Bastante* (31,2%).

En cuanto a la toma de conciencia de las propias emociones encontramos diversidad de opiniones. Más de la mitad de las familias piensan que la intervención educativa ha ayudado a su hijo a tomar conciencia de sus propias emociones, siendo la opción más elegida *Mucho* (62,5%), seguida de 5 familias

que seleccionan la opción *Bastante* (31,2%). Sin embargo, una familia elige la opción *Poco* (6,3%).

En general, las familias consideran que la intervención educativa ha ayudado a su hijo a expresar las emociones básicas trabajadas, con igual proporción entre las opciones *Mucho* (50%) y *Bastante* (50%).

Todas las familias participantes afirman que la propuesta educativa debería mantenerse en el primer ciclo de Educación Primaria (6-7 años), siendo la opción más señalada *Mucho* (87,5%) seguida de *Bastante* (12,5%).

En relación a la satisfacción de las familias con los recursos y estrategias empleados en la propuesta educativa, se ha obtenido una media de 3,64 (para un rango de 1 a 4) y una desviación típica de 0,36. A continuación mostramos los porcentajes obtenidos respecto al nivel de satisfacción de las familias en relación a los recursos y estrategias utilizados para posibilitar la generalización de la comprensión de las emociones al contexto familiar (Tabla 6.21).

Tabla 6.21

Satisfacción de las familias con los recursos y estrategias empleados durante la propuesta de intervención. Estudio Piloto. Porcentajes

Ítems sobre la propuesta educativa “ La maleta de Pacotico Emociones”	Nada	Poco	Bastante	Mucho
<i>Los cuentos seleccionados son adecuados para trabajar la comprensión de las emociones en niños/as de 2 a 3 años.</i>		6,3	31,2	62,5
<i>He disfrutado contando a mi hijo/a los cuentos seleccionados en la propuesta.</i>			25,0	75,0
<i>Mi hijo/a ha disfrutado de la lectura compartida (hijo/a- familia) de cuentos.</i>			18,7	81,3
<i>Me ha parecido interesante asistir al Taller de Educación Emocional.</i>			43,8	56,2
<i>Considero importante que se desarrollen Talleres de Educación Emocional para las familias.</i>		6,3	18,7	75,0
<i>La guía didáctica facilitada para llevar a cabo la propuesta educativa en casa es útil.</i>		6,3	43,8	43,8
<i>Los folletos de ayuda facilitados han sido de utilidad para la educación de las emociones.</i>		6,3	37,5	50,0

Fuente: elaboración propia

Las familias presentan diversidad de opiniones respecto a los cuentos utilizados para trabajar la comprensión de las emociones, aunque más de la mitad de las familias (10) consideran que los cuentos seleccionados son adecuados siendo la categoría *Mucho* (62,5%) la más elegida, seguida de *Bastante* (31,2%) elegida por 5 familias y sólo una familia elige la opción *Poco* (6,3%). Las familias han disfrutado contando los cuentos seleccionados a su hijo siendo la opción *Mucho* (75,0%) la más elegida, y según los progenitores, el niño ha disfrutado de la lectura compartida de cuentos, pues la mayoría de respuestas se concentran en la opción *Mucho* (81,3%).

Las familias que asistieron al Taller de Educación Emocional celebrado en el centro (7) lo consideran interesante siendo la única opción elegida *Mucho* (100%).

En torno a la utilidad de la guía didáctica facilitada a las familias para generalizar la propuesta educativa al contexto familiar no encontramos una gran variedad de opiniones. Las opciones *Bastante* (43,8%) y *Mucho* (43,8%) son las más elegidas siendo seleccionadas por 7 familias cada una y una única familia ha elegido la opción *Poco* (6,7%).

Por último, en cuanto a la utilidad concedida a los folletos de ayuda, la opción más elegida por la mitad de las familias ha sido *Mucho* (50%), seguida de *Bastante* (37,5%) y una única familia ha seleccionado la opción *Poco* (6,3%).

En relación a las respuestas abiertas aportadas por las familias participantes tras la implementación de la experiencia piloto, la Tabla 6.22 muestra las aportaciones cualitativas, agrupadas en tres categorías, realizadas por 6 de las 17 familias participantes.

Tabla 6.22

Categorización de las observaciones sobre la satisfacción de las familias participantes. Estudio Piloto

Categoría (f)	Ejemplos de opiniones
Comentarios/ opiniones (3)	"Desde que participa en el Taller de Pacotico, el niño se muestra más atento y motivado a la hora de la lectura del cuento, además ahora manifiesta sus emociones abiertamente y argumenta el porqué se siente así. A veces usa la emoción enfadado o triste de modo chantaje, para conseguir algo que quiere, pero estamos tratando de corregir este tipo de conductas"

	“Es una propuesta muy interesante, nos gusta a toda la familia y participamos en ella”
	“Nos ha parecido muy interesante. Hemos creado un hábito de lectura en casa y hemos disfrutado bastante”
<i>Sugerencias</i> (2)	“Podíamos hacer que la maleta de Pacotico sea viajera y que cada niño/a y sus papás hagan un cuento, sería muy divertido para los niños y las familias”
	“Me gustaría que se llevarán a cabo en el colegio Talleres de Educación Emocional para los alumnos de Primaria, ya que tengo una hija en 3.º”
<i>Críticas</i> (1)	“Hemos disfrutado con la experiencia pero en casa, es muy difícil poder prestar toda la atención que se merece el proyecto debido a que son mellizas y en más de una ocasión se nos han juntado tareas de diferentes materias, funciones escolares, tareas para casa y los cuentos, las niñas y nosotros hemos terminado colapsados. En mi opinión para las familias que tienen mellizos o gemelos un solo cuento”

Fuente: elaboración propia

6.3 Primer Ciclo (Estudio Piloto) Resultados sobre docentes

Objetivo 1.4 Valorar la acción educativa durante la implementación del Programa Piloto

Para dar respuesta a este objetivo, se realiza una breve síntesis de forma global de los resultados cualitativos que se han obtenido mediante la visualización sistemática de las grabaciones de video después de cada una de las sesiones del Programa Piloto, por parte de la maestra investigadora (Diario), diferenciando dichos resultados en: a) elementos positivos; b) dificultades encontradas; y c) objetivos conseguidos.

Aspectos a valorar en las sesiones de implementación del Programa Piloto

1. Elementos positivos

La primera sesión del programa fue muy motivadora para los pequeños, ya que conocieron a la mascota del mismo, “Pacotico Emociones”. La realización del marca páginas de “Pacotico” en esta sesión despertó su ilusión y, sobre todo, al entregárselo a sus familias. Los progenitores manifiestan una gran predisposición hacia el programa desde el momento de la presentación de la mascota del mismo.

El alumnado manifiesta interés en reproducir las canciones, y sus gestos

correspondientes. También han mostrado mucho interés en la escucha del cuento leído, lo que ha facilitado la rápida interiorización de la rutina de la dinámica.

El niño al que le toca ser el jefe del día (el protagonista) ha disfrutado mucho al abrir la maleta de Pacotico y sacar el cuento de la misma. Los niños creen que Pacotico tiene vida, y que puede estar dentro de ésta. En algunas sesiones, la maestra investigadora verbaliza al alumnado que el pañuelo que envuelve el cuento huele a Pacotico, dotándole así de vida.

A mitad del programa se emplea el spray silenciador para cuando sea preciso hacer guardar silencio al alumnado. La maestra presenta este recurso al grupo-clase comentando que cuando hablen mucho y no hagan caso a su señorita se echará este spray mágico y tendrán que quedarse callados. Este grupo responde muy bien a este recurso.

En las distintas sesiones, la mayoría del alumnado verbaliza a sus compañeros, con mucha alegría y énfasis que Pacotico Emociones aparece en una ficha (visualizada en la PDI), lo que demuestra un gran afecto por la mascota del programa. Para ellos Pacotico es muy importante.

La maestra investigadora, antes de proceder a leer el álbum ilustrado, recuerda a los pequeños que hay que estar en silencio para poder escuchar el cuento. Cuando el alumnado se muestra más agitado, se verbaliza la siguiente retahíla “Chirrin, chirrán la boquita cerrada, y la llave muy bien guardada” (el alumnado simula cerrar su boca y guardar la llave en un bolsillo), incorporando esta retahíla al programa de intervención, cuando es preciso. Los pequeños responden muy bien a dicha retahíla.

A lo largo de las 18 sesiones que conforman el Programa Piloto, el alumnado paulatinamente ha identificado y verbalizado las emociones que aparecen en la maleta de Pacotico.

Desenvolver el cuento que estaba liado en un gran pañuelo era lo que más le gustaba al niño al que le tocaba ser el protagonista del día, ya que ello generaba una gran expectación.

El protagonista del día suele mostrar el cuento a sus compañeros en Asamblea, con gran entusiasmo.

Generalmente, el niño al que le tocaba ser protagonista y salir a la Asamblea está algo excitado y suele mostrar el cuento del revés. Por ello, la maestra siempre le sugiere darle la vuelta al cuento.

Al inicio del programa, cuando la maestra investigadora le pregunta al niño cómo se siente el protagonista del cuento, este tendía a señalar con el dedo el rostro de Pacotico (que figuraba en la maleta), estableciendo una correspondencia entre la emoción sentida por el protagonista del cuento y la emoción sentida por Pacotico. Al finalizar el programa, la mayoría del alumnado verbaliza adecuadamente las cuatro emociones.

El alumnado manifiesta mucho interés por ver el álbum ilustrado que trae Pacotico en la maleta. Algunos críos, al ver el título del cuento, decían con gran alegría “lo tengo”, y otros preguntan insistentemente “cuándo les va a tocar”.

Al finalizar la lectura del cuento, la mayoría de los niños desean escucharlo otra vez, y piden a la señorita que lo cuente de nuevo. Ello denotaba un gran interés de los niños por los cuentos seleccionados en esta propuesta educativa.

En las distintas sesiones, la maestra investigadora siempre muestra de nuevo al alumnado las ilustraciones del cuento, con objeto de ayudarlo a verbalizar las emociones y sus causas.

La verbalización y atribución causal de las emociones es reforzada día a día, mediante el juego digital “¿Cómo se sienten y por qué?”, (diseñado por la maestra investigadora) cuyo protagonista es Pacotico Emociones. Este juego digital era implementado antes del desayuno y gustaba bastante al alumnado.

En alguna sesión, cuando el alumnado está tranquilo y más receptivo, la maestra investigadora le pregunta: “¿Qué hacemos nosotros cuando estamos (enfadados, asustados, o tristes)?”. Al principio del programa, el alumnado no solía contestar, y por ello la maestra decide verbalizar las respuestas al grupo-clase, y así, poco a poco, los niños, al escucharla van interiorizando las respuestas. Cabe destacar que las contestaciones de la maestra siempre ofrecen al alumnado un ejemplo positivo, con objeto de ir tomando conciencia de las emociones negativas y afrontarlas de forma adecuada. Por ejemplo; la maestra le dice a los niños: “Cuando estoy triste escucho canciones bonitas y la tristeza desaparece”, “cuando tengo miedo, le aprieto la mano a mi amigo y el miedo se aleja”. Al finalizar el Programa Piloto, los niños más maduros cuentan sus vivencias, y qué es lo que hacían para afrontar algunos de sus miedos.

El grupo clase responde adecuadamente a la canción “Fresa, fresilla cada niño a su silla”, yendo a sus mesas (equipos) para ver cómo el protagonista del día hace el trabajo de Pacotico (ficha) en la PDI (aprendizaje por observación). Posteriormente, el alumnado realiza la correspondiente ficha de trabajo en formato papel (tamaño A3) en su mesa.

El protagonista del día suele salir con predisposición a la Asamblea para realizar la ficha de trabajo en la PDI.

En todas las sesiones, el alumnado le canta una canción de elogio al maquinista del día cuando termina la ficha en la PDI y tras la cual siempre muestra una gran alegría (el objetivo de esta canción es reforzar la autoestima de los niños). A modo de rutina, el protagonista del día se pone encima de una silla en la Asamblea y la maestra investigadora le coge la mano, mientras que los compañeros le cantan.

En la mayoría de las sesiones del programa, se cuenta con la colaboración de la maestra tutora o maestra de apoyo quienes graban las mismas en video.

Se llevan a cabo desdoblamientos con objeto de ofrecer al alumnado una atención más individualizada. Así, se formula a cada niño la siguiente pregunta “¿Te ha gustado el cuento?” (el alumnado colorea la cara sonriente o triste según su preferencia).

Todos los cuentos gustan bastante a los niños, pero especialmente han estado atentos a la lectura de:

- Chandro, J.C. (2012). *Te quiero un montón*. Madrid: Bruño.
- D'Allencé, M. (2002). *Cuando tenía miedo a la oscuridad*. Barcelona: Corimbo.
- Rius, R. (2010). *Marcos ya no tiene miedo*. Madrid: SM.
- Ruiller, J. (2005). *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Juventud.
- D'Allencé, M. (2010). *Vaya rabieta*. Barcelona: Corimax.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant.

2. Dificultades encontradas:

A nivel general:

Al inicio del programa, el niño al que le toca ser el protagonista del día no suele verbalizar correctamente las emociones de la maleta de Pacotico cuando la maestra investigadora le pregunta “¿Cómo se siente Pacotico aquí?” (señalando los Pacoticos de la maleta). Suele responder que se siente “bien”, “mal” o “en la silla”.

Inicialmente, algunos álbumes ilustrados trabajados en las sesiones fueron también digitalizados con objeto de visualizarlos a lo largo de la semana (a modo de repaso), pero los niños no prestaban la misma atención que cuando la maestra les leía el cuento, por lo que se acordó descartar esta opción en el Segundo Ciclo de la Investigación.

A pesar de insistir en la visualización de las ilustraciones del cuento, algunos alumnos requieren la ayuda de la maestra para atribuir verbalmente causas a las emociones de los protagonistas del álbum ilustrado. Por esta razón, la maestra investigadora siempre verbaliza la causa en la Asamblea, de forma que el alumnado progresivamente lo va interiorizando. Por ejemplo, “el conejito está triste cuando ve discutir a su papá y a su mamá”. También refuerza la atribución causal con el juego digital “¿Cómo se sienten y por qué?”.

Cuando se le formula a cada niño la pregunta “¿Te ha gustado el cuento?”, el alumnado tiene que colorear la cara sonriente o bien la cara triste según su preferencia. Esta dinámica resulta demasiado monótona para el alumnado, y por ello, se descarta para el Segundo Ciclo de la investigación.

En la mayoría de las sesiones, el niño al que le toca ser protagonista del día y salir a la PDI a realizar la ficha de trabajo, necesita la ayuda de la maestra investigadora.

Algunas sesiones tiene un volumen de trabajo excesivo: dos fichas. Por este motivo se decide descartar la fichas: 5b, 9b, 13b, (Anexo 15) para el segundo Ciclo de la Investigación

Una vez que la rutina de la dinámica del programa está interiorizada por el alumnado, se destacan algunas dificultades a nivel específico:

En la Sesión n.º 8, cuando el protagonista comienza a verbalizar las emociones de la maleta de Pacotico, un niño responde por él, por lo que la maestra le llama la

atención bajando el tono de voz y diciéndole “Chirrin, charrán la boquita cerrada, y la llave guardada”.

La consigna de la ficha de trabajo de la Sesión n.º 8 resultó complicada para el alumnado al tener que dibujar la cara de Pacotico asustado (ojos y boca con expresión de susto). Todavía en este primer trimestre, la mayoría del alumnado no tiene la destreza motora para hacerlo. Por ello, esta consigna de la ficha se eliminó para el Segundo Ciclo de la Investigación.

En la Sesión n.º10, una alumna habla continuamente en el momento de realización de la ficha en la PDI.

La Sesión n.º 12, se repite a la semana siguiente porque el alumnado no está lo suficientemente receptivo (no habían salido al patio). El álbum ilustrado era bastante extenso para niños de edades tan tempranas y requería de un mayor grado de atención. Este álbum ilustrado se descartó del programa de intervención en el Segundo Ciclo de la investigación.

En la Sesión n.º13, los niños están alborotados en el momento de formulación de las preguntas, se levantan continuamente de la Asamblea. Desean irse ya a su sitio a hacer la ficha de trabajo.

En la Sesión n.º 14, cuando la maestra está leyendo el cuento, una niña se pone a jugar con otro niño. La maestra saca fuera de la Asamblea a esta niña llevándola a su silla.

En la sesión n.º 16, un niño se acerca mucho a la maestra buscando contacto y atosigándola. La maestra le dice que debe irse a su sitio.

3. Objetivos conseguidos

a) Grado de reconocimiento/identificación de las emociones trabajadas en el programa Conciencia Emocional.

El grupo clase reconoce las emociones trabajadas a lo largo del Programa Piloto. Se sabe que identifican la emoción sentida por el protagonista del cuento ya que señalan con el dedo al Pacotico correspondiente de la maleta, y porque expresan gestualmente la emoción, imitando el rostro de Pacotico.

b) Grado de verbalización de las emociones trabajadas en el programa Conciencia Emocional.

Al finalizar el programa, el alumnado verbaliza correctamente las emociones que aparecen en la maleta de Pacotico. También, en el momento de la formulación de las preguntas de comprensión sobre cada cuento, se le pregunta al grupo-clase “¿Cómo se siente el protagonista del cuento?”, enseñando las ilustraciones. El alumnado tiende a contestar correctamente.

c) Grado de atribución causal de las emociones trabajadas en el programa Conciencia Emocional.

Como se menciona anteriormente, algunos niños inicialmente manifiestan cierta dificultad para verbalizar el por qué el protagonista del cuento está contento, triste, enfadado o asustado. Por esta razón, la atribución causal de las emociones fue reforzada a través de un juego digital diseñado por la maestra investigadora denominado “¿Cómo se sienten y por qué?”. En este juego, el alumnado establecía una correspondencia adecuada entre los dibujos, las ilustraciones, las fotografías de personas o de animales y las emociones sentidas por Pacotico, atribuyendo causas a cada emoción (por ejemplo, “Ese niño está enfadado como Pacotico porque le han roto su dibujo”). En algunas diapositivas se puede ver la causa (por ejemplo, un niño asustado porque escucha un trueno), y en otras no (por ejemplo, un niño está enfadado pero no se sabe la causa), de manera que el alumnado pueda imaginarse otras causas o bien proyectar sus deseos, necesidades o carencias afectivas.

Figura 6.6 *Resultados cualitativos del Diario de la maestra investigadora (Estudio Piloto)*. Fuente: elaboración propia

Objetivo 1.7 Valorar la intervención educativa de la maestra investigadora después de la implementación del Programa Piloto, por parte de la tutora del alumnado.

Con objeto de dar respuesta a este objetivo, procedemos a presentar los resultados obtenidos a partir del análisis de la Escala de valoración docente sobre la acción educativa de la maestra investigadora, cumplimentada por la tutora del aula, tras implementación del Programa Piloto.

En primer lugar, presentamos los resultados relativos a los ítems del 1 al 22 de la escala de valoración de la acción docente, relativos a la primera dimensión del instrumento: la acción educativa de la maestra investigadora.

Tabla 6.23

Valoración de la acción educativa de la maestra investigadora por parte de la maestra tutora. Estudio Piloto

1.ª Dimensión: acción educativa de la maestra investigadora.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Ítems				
1.Capta la atención del alumnado en la rutina inicial (<i>Canciones de presentación: El indio de la tribu Chinganguri, una mano sube, listen to me..</i>)				
2.Capta la atención del alumnado cuando procede a contar el cuento.				
3.Cuenta el cuento con un tono de voz y entonación adecuados.				

4. Formula al alumnado preguntas adecuadas de comprensión lectora relativas al cuento trabajado.	
5. Capta la atención del alumnado en el momento de la explicación de la ficha de trabajo.	
6. Explica la ficha de trabajo al alumnado de forma clara y precisa.	
7. Fomenta la cohesión grupal.	
8. Genera un ambiente mágico y apto para edades tempranas.	
9. Escucha adecuadamente al alumnado.	
10. Elogia adecuadamente al alumnado	
11. Disfruta de la acción docente.	
12. Facilita que el alumnado disfrute de la propuesta de intervención.	
13. Posee autocontrol.	
14. Utiliza un tono de voz agradable durante toda la intervención	
15. Es cariñosa con el alumnado.	
16. Responde adecuadamente a las necesidades del alumnado.	
17. Genera emociones positivas en el aula.	
18. Aprovecha cualquier situación para verbalizar las emociones.	
19. Educa con el ejemplo.	
20. Ignora la conducta inapropiada del alumnado (siempre y cuando no genere malestar a otro compañero).	
21. Usa la técnica del aislamiento (ejemplo: si un alumno se porta mal deja de estar con su grupo-clase y se va a su silla o bien a un rincón).	
22. Potencia la autoestima del alumnado.	

Fuente: elaboración propia

Como se puede visualizar en la Tabla 6.23, en cuanto la acción educativa de la maestra investigadora, casi la totalidad de los ítems (sombreados en color verde) se sitúan en el valor *Mucho*, frente a un único ítem (13), vinculado al autocontrol, que la maestra tutora sitúa en la opción *Bastante*.

En relación a la segunda dimensión del instrumento, la propuesta de Pacotico Emociones (Programa Piloto), en la Tabla 6.24 se muestra los resultados obtenidos.

Tabla 6.24
Valoración de la propuesta Pacotico Emociones por parte de la maestra tutora. Estudio Piloto

2.ª Dimensión: la propuesta de Pacotico Emociones (Programa Piloto). Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho
23. Es idónea para trabajar la verbalización de las emociones.				
24. Es pertinente para trabajar la comprensión de las emociones.				
25. Las fichas de trabajo ayudan a tomar conciencia de las emociones de los protagonistas de los cuentos.				
26. Las fichas de trabajo incrementan la verbalización de las emociones.				
27. Considera pertinente trabajar una única ficha por cuento.				
28. La escala de autoevaluación situada en el reverso de la ficha de trabajo (cara triste y cara contenta) es útil para que el niño comience a expresar sus preferencias.				
29. Con esta propuesta se aumenta el grado de verbalización de las emociones.				
30. Con esta propuesta se aumenta el grado de comprensión de las emociones del alumnado.				
31. Esta experiencia potencia la empatía del alumnado.				
32. La propuesta influye en el desarrollo de conducta prosociales del alumnado.				
33. Considera interesante generalizar la propuesta educativa a todo el Ciclo de Educación Infantil.				
34. Tras finalizar la implementación de la propuesta considera que la identificación, verbalización y atribución causal de las emociones debería figurar como indicador de un criterio de evaluación en los boletines informativos del alumnado de edades tempranas.				

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la Tabla 6.24, respecto a la propuesta educativa Pacotico Emociones la mayoría de los ítems (sombreados en color verde) se sitúan en el valor *Mucho*, frente a 3 ítems, que se encuentran en el valor *Bastante*, relacionados dos de ellos con las fichas de trabajo (25, 26) y otro ítem (28) en relación a la escala de autoevaluación situada en el reverso de las mencionadas fichas.

En la Tabla 6.25, mostramos los resultados obtenidos en relación a la tercera dimensión del instrumento: recursos didácticos y elementos motivadores empleados en la propuesta de intervención (Programa Piloto).

Tabla 6.25

Valoración del grado de adecuación de los recursos didácticos y elementos motivadores utilizados en la propuesta educativa por la maestra tutora. Estudio Piloto

3. ^a Dimensión: recursos didácticos y elementos motivadores utilizados en la propuesta de Pacotico Emociones (Programa Piloto). Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho
35.Las canciones utilizadas.				
36.Los cuentos seleccionados son adecuados.				
37.Las fichas de trabajo diseñadas.				
38.Los cuentos digitalizados.				
39.El uso de la PDI (Pizarra Digital Interactiva).				
40.El juego digital de visualización de imágenes para trabajar la verbalización de las emociones.				
41.El juego digital de visualización de imágenes para trabajar la comprensión de las emociones.				
42.El marca-páginas de Pacotico Emociones.				
43.El mural de las partes de Pacotico lector.				
44.El carné lector Pacotico Emociones.				
45.La guía didáctica del carné lector emocional, facilitada a las familias.				
46.El folleto de ayuda (con orientaciones y actividades), facilitado a las familias.				
47.El silenciador mágico.				
48.Los felicitadores de Pacotico.				
49.El diploma de honor.				
50.El taller de Educación Emocional (EE)				

Fuente: elaboración propia

Como se contempla en la Tabla 6.25, casi la totalidad de los ítems (sombreados en color verde), relacionados con los recursos didácticos y elementos motivadores empleados en la propuesta educativa, se sitúan en el valor *Mucho*. Únicamente un ítem (37) que se encuentra en el valor *Bastante*, vinculado a las fichas de trabajo diseñadas inicialmente para la propuesta Piloto.

En la Tabla 6.26, se presentan los resultados obtenidos respecto a la cuarta dimensión del instrumento: la relación con las familias participantes.

Tabla 6.26

Valoración de la relación de la maestra investigadora con las familias participantes por parte la maestra tutora. Estudio Piloto

4.ª Dimensión: la relación con las familias participantes (Propuesta Piloto).	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Ítems				
51. Están satisfechas con la propuesta.				
52. Esta experiencia educativa es adecuada para animar la lectura en familia.				
53. Esta propuesta es adecuada para trabajar la comprensión de las emociones de manera conjunta con las familias.				
54. Esta propuesta es adecuada para trabajar la verbalización de las emociones de manera conjunta con las familias.				
55. La actividad diseñada para las Jornadas de Convivencia XII es pertinente para trabajar la autoconciencia emocional (comprensión de las propias emociones).				
56. La actividad para la Jornadas de Convivencia XII la considera oportuna para trabajar la conciencia emocional interpersonal (comprensión de las emociones de los demás)				
57. La propuesta educativa anima a los progenitores a implicarse en la Educación Emocional (EE) de sus hijos.				
58. Considera interesante generalizar el taller de Educación Emocional (EE) a todo el ciclo de Educación Infantil.				

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 6.26, la totalidad de los ítems (sombreados en color verde), referidos a la relación de la maestra investigadora con las familias participantes en este primer ciclo de la I-A, se sitúan en el valor *Mucho*.

A continuación, en la Tabla 6.27 se presentan otras aportaciones cualitativas de la maestra tutora entregadas en un documento aparte sobre la evaluación de la acción docente de la maestra investigadora durante la implementación del Programa Piloto.

Tabla 6.27

Aportaciones cualitativas de la maestra tutora sobre la acción docente de la maestra investigadora. Estudio Piloto

Elementos positivos observados en la intervención educativa

El proyecto piloto “Pacotico Emociones” llevado a cabo por María de Damas en el aula de tres años ha sido una experiencia muy positiva tanto para el aula como para mí personalmente como docente. Con dicho proyecto los niños han identificado, interiorizado y verbalizado los cuatro estados de ánimo (contento, triste, asustado y enfadado) a través de Pacotico y de los cuentos que ha trabajado María de Damas para las distintas emociones.

Además de trabajar las emociones a través de los cuentos. Estas se han reforzado con diversas actividades como:

- *Enseñarles a los niños diversas fotografías de distintos estados de ánimo.*
- *Taparse la cara, descubrirla expresando una emoción y preguntándoles a los niños cómo se sienten.*
- *Preguntarles a los niños personalmente cómo es su estado emocional y que verbalicen por qué se sienten así.*

Con todas las actividades llevadas en clase se ha conseguido con estos niños tan pequeños que sean capaces de decirnos sus estados de ánimo y el de otras personas como sus familiares más cercanos, como ocurrió la pasada semana cuando una niña me dice:

- *“Toñi, mi mamá está triste”*
 - *¿por qué está triste?*
 - *Porque yo me he portado mal.*
 - *¿y qué tienes que hacer para que no este triste?*
 - *Portarme bien (y me lo dice con una gran sonrisa)*
- Otro niño entra del patio y me dice:*
- *“ Toñi estoy triste”*
 - *Y eso ¿Por qué estás triste?*
 - *Porque un niño ha pisado mi mariquita.*

Con estos ejemplos quiero demostrar que el proyecto ha sido muy positivo ya que en muchos casos se ha conseguido su fin que es que los niños verbalicen y comprendan su estado emocional.

También me gustaría resaltar la implicación que han tenido los padres con el proyecto respondiendo favorablemente e implicándose en casa a la hora de contarles el cuento a los niños y al trabajar las emociones con ellos.

Resaltar las canciones como medio de captar la atención de los niños, sobre todo



para indicarles los distintos momentos de las sesiones (“listen to me”, y “una mano sube” para que estén calladitos a la hora de contar el cuento y la de “fresa fresilla, cada niño a su silla” indicando que es el momento de ir a las mesas a trabajar).

Dificultades encontradas en la intervención educativa

- a) A veces como son niños muy pequeños a la hora de contarles el cuento se le acercan demasiado para participar y ver las imágenes de los cuentos. Por esta razón le aconsejé a María de Damas que utilizara la PDI para hacer el cuento en un formato Power Point y así evitar que nadie se quede sin ver las imágenes (aunque también es muy positivo para los niños en el formato libro).
 - b) Cuando sale “el protagonista” para sacar el cuento de la maleta de Pacotico siempre hay algún pequeño que no le toca salir y quiere participar.
 - c) Para la realización del cuento se debe crear un ambiente relajado y cálido que casi siempre ha sido así, pero en alguna ocasión ha coincidido que hemos estado trabajando con los niños alguna actividad como el “Villancico de Navidad”, “El día de la Paz”, donde los niños han bailado y cantado y cuando han llegado a clase han estado más alterados que de costumbre y la actividad de Pacotico se ha tenido que dejar para otra sesión ya que los niños no prestaban la atención debida.
-

Propuesta de mejora o sugerencias

- a) A la hora de trabajar la ficha de Pacotico cuanto le preguntamos a los niños si les ha gustado el cuento deberían de marcar sus preferencias con una pegatina o sello si les ha gustado o no y decir el por qué en vez de colorear siempre la cara contenta si les ha gustado o la triste si no les ha gustado ya que se les hace muy repetitiva.
 - b) Como he dicho anteriormente creo que es estimulante captar la atención del cuento también a través de la PDI (Power Point).
 - c) Que la ficha de trabajo esté en una sola cara.
-

Comentario personal de la maestra tutora

Sobre todo, felicitar a María de Damas por su proyecto Pacotico Emociones.

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE RESULTADOS

SEGUNDO CICLO INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

CONTENIDOS DEL CAPÍTULO 7

7.1. Segundo Ciclo. Resultados sobre el alumnado

-Objetivo 2.1 Analizar las tres dimensiones de la CE (*identificación, verbalización y atribución causal*) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado de dos a tres años del Grupo Control y del Grupo Experimental antes de la implementación del programa CE.

-Objetivo 2.2 Comprobar la presencia de niveles de Conciencia Emocional homogéneos en el alumnado participante del Grupo Control y el Grupo Experimental antes de la implementación del Programa.

-Objetivo 2.9 Analizar las tres dimensiones de la CE (*identificación, verbalización y atribución causal*) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado *del Grupo Control y del Grupo Experimental* después de la implementación del programa CE.

-Objetivo 2.10 Evidenciar la existencia de diferencias significativas entre el Grupo Control y el Grupo Experimental en cuanto a la conciencia emocional del alumnado después de la implementación del Programa CE

-Objetivo 2.11 Comprobar la mejora en el desarrollo de la Conciencia Emocional en el alumnado participante, tanto en el Grupo Control como en el Experimental, en función del momento Pretest-Postest.

7.2 Segundo Ciclo. Resultados sobre Familias

- Objetivo 2.3 Conocer la opinión de las familias del alumnado del Grupo Control y del Grupo Experimental sobre el desarrollo socio-afectivo de sus hijos, así como su grado de implicación en el proceso lector de su pequeño, antes de la implementación del Programa CE.

-Objetivo 2.4 Evidenciar la equivalencia entre las familias participantes del Grupo Control y el Grupo Experimental respecto a su implicación en el

desarrollo socioafectivo y el proceso lector de sus hijos, antes de la implementación del Programa CE.

-Objetivo 2.12 Conocer el grado de satisfacción de las familias del Grupo Experimental tras la implementación del Programa CE.

7.3 Segundo Ciclo. Resultados sobre el profesorado

-Objetivo 2.5 Conocer la opinión del profesorado del Grupo Control y del Grupo Experimental, relativa al desarrollo socio-afectivo del alumnado del 2.º Ciclo de Educación Infantil y recopilar formas (estrategias pedagógicas) que se podrían incluir en la EE de los más pequeños, antes de la implementación del programa

- Objetivo 2.6 Comprobar la equivalencia entre el profesorado participante del Grupo Control y Grupo Experimental, respecto a su implicación en el desarrollo socioafectivo y las estrategias pedagógicas de EE que utilizan, antes de la implementación del Programa.

-Objetivo 2.8 Analizar la acción educativa durante la implementación del programa

-Objetivo 2.13. Valorar la implementación del programa por parte de la maestra tutora y de la maestra de apoyo del Grupo Experimental.

Una vez expuestos los resultados relativos a los objetivos del Primer Ciclo (Estudio Piloto) de la Investigación-Acción, pasamos a relatar los resultados correspondientes al Segundo Ciclo, en donde contamos con un Grupo Control y un Grupo Experimental del alumnado, sus docentes y sus familias.

7.1 Segundo Ciclo. Resultados sobre el alumnado

Objetivo 2.1 Analizar las tres dimensiones de la CE (*identificación, verbalización y atribución causal*) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado de dos a tres años del Grupo Control y del Grupo Experimental antes de la implementación del programa CE.

Para dar respuesta a este objetivo, procedemos a presentar los resultados obtenidos en cada una de las tres dimensiones del instrumento Cuestionario de Conciencia Emocional por el Grupo Control (A) y por el Grupo Experimental (B), antes de la implementación del Programa (momento Pretest).

A) Grupo Control

En primer lugar, en la Tabla 7.1, presentamos los resultados obtenidos en relación al grado de reconocimiento/identificación de las cuatro emociones básicas por parte del alumnado (n=24) del Grupo Control, teniendo en cuenta que en esta segunda fase del estudio se repite consigna en esta sección del instrumento.

Tabla 7.1
Reconocimiento/identificación del alumnado Grupo Control. Segundo ciclo I-A. Pretest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Historia	Respuesta niño	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Historia 1	Reconocimiento correcto	20	83,3%
		Reconocimiento incorrecto	4	16,7%
	Historia 2	Reconocimiento correcto global	13	54,2%

		Reconocimiento incorrecto	11	45,8%	
Miedo	Historia 1	Reconocimiento correcto	5	20,8%	
		Reconocimiento incorrecto	19	79,2%	
	Historia 2	Reconocimiento correcto	8	33,3 %	
		Reconocimiento incorrecto	13	54,2%	
		No reconoce	3	12,5%	
	Tristeza	Historia 1	Reconocimiento correcto	9	37,5%
Reconocimiento incorrecto			15	62,5%	
Historia 2		Reconocimiento correcto	7	29,2%	
		Reconocimiento incorrecto	17	70,8%	
Enfado		Historia 1	Reconocimiento correcto	7	29,2%
			Reconocimiento incorrecto	17	70,8%
	Historia 2	Reconocimiento correcto	8	33,3 %	
		Reconocimiento incorrecto	16	66,7 %	

Fuente: elaboración propia

Alegría

Como se puede observar en la Tabla 7.1, en la primera historia, el 83,3% del alumnado (20) reconoce adecuadamente la emoción *alegría*, frente a 4 niños que la reconocen incorrectamente (16,7%). En relación a la segunda historia, más de la mitad del alumnado (54,2%) reconoce adecuadamente la emoción *alegría* (13) y el 45,8% del alumnado (11) la reconoce incorrectamente. En la primera historia se repite consigna (RC) inicial en esta sección a 5 alumnos y en la segunda historia a la mitad del alumnado (12) que no han identificado la emoción *alegría* inicialmente.

Miedo

Como se puede apreciar en la Tabla 7.1, en la primera historia, el 20,8% del alumnado (5) reconoce de forma correcta la emoción *miedo*, mientras que el 79,2% (19) la reconoce incorrectamente. En cuanto a la segunda historia, sólo el 33,3% reconoce correctamente la emoción *miedo* (8), frente a más de la mitad del alumnado (54,2%) que la reconocen incorrectamente (13) y 3 niños no contestan (12,5%). En la primera historia se repite consigna (RC) inicial en esta sección a 19 alumnos y en la segunda historia a 14 niños que no identifican la emoción *miedo* inicialmente.

Tristeza

Como se observa en la Tabla 7.1, en la primera historia 9 alumnos (37,5%) identifican adecuadamente la emoción *tristeza*, frente a más de la mitad del alumnado (62,5%) que la reconoce de forma incorrecta (15). En la segunda historia, 7 niños identifican correctamente la emoción *tristeza* (29,2%) frente al 70,8% del alumnado (17) que la reconoce de forma incorrecta. En la primera historia se repite consigna (RC) en esta sección a 16 alumnos y en la segunda historia se repite consigna (RC) a 17 niños que no identifican la emoción *tristeza* inicialmente.

Enfado

Tal y como podemos ver en la Tabla 7.1, en la primera historia, 7 alumnos reconocen correctamente la emoción *enfado* (29,2%), frente a la mayoría del alumnado (70,8%) que la reconoce de forma incorrecta (17). En cuanto a la segunda historia, 8 alumnos reconocen correctamente la emoción *enfado* (33,3%), frente a la mayoría del alumnado (66,7%) que la reconoce de forma incorrecta (16). En la primera historia se repite consigna (RC) en esta sección a 17 alumnos y en la segunda historia se repite consigna (RC) a 16 niños que no identifican la emoción *enfado* inicialmente.

En segundo lugar, en la Tabla 7.2, presentamos los resultados obtenidos en relación al grado de verbalización de las cuatro emociones básicas por parte del alumnado (n=24) del Grupo Control, teniendo en cuenta que en esta sección del instrumento se repite consigna.

Tabla 7.2

Verbalización del alumnado Grupo Control. Segundo ciclo I-A. Pretest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Respuesta niño/a	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Verbalización correcta	7	29,2%
	Verbalización incorrecta	15	62,5%
	No verbaliza	2	8,3%
Miedo	Verbalización correcta	4	16,7%
	Verbalización incorrecta	15	62,5%
	No verbaliza	5	20,8%
Tristeza	Verbalización correcta	6	25,0%
	Verbalización incorrecta	16	66,7%
	No verbaliza	2	8,3%
Enfado	Verbalización correcta	16	66,7%
	Verbalización incorrecta	7	29,2%
	No verbaliza	1	4,2%

Fuente: elaboración propia

Alegría

Como se recoge en la Tabla 7.2, más de la mitad del alumnado (62,5%) no verbalizan correctamente la emoción *alegría*, frente a 7 alumnos que la verbalizan correctamente (29,2%) y dos niños que no la verbalizan (8,3%). Se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Mario/María ¿cómo se siente?* (señalando la ficha de *alegría*) a 18 alumnos que no han verbalizado dicha emoción inicialmente.

Miedo

Como se observa en la Tabla 7.2, 4 alumnos verbalizan correctamente la emoción *miedo* (16,7%), mientras que más de la mitad del alumnado (62,5%) la verbalizan incorrectamente y cinco niños no verbalizan ninguna (20,8%). Se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Mario/María ¿cómo se siente?* (señalando la ficha de *miedo*) a 21 alumnos que no han verbalizado dicha emoción inicialmente.

Tristeza

Como podemos apreciar en la Tabla 7.2, 6 alumnos verbalizan correctamente la emoción *tristeza* (25,0%), mientras que más de la mitad del alumnado

(66,7%) la verbalizan de forma incorrecta y dos niños no verbalizan (8,3%). Se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Mario/María ¿cómo se siente?* (señalando la ficha de *tristeza*) a 18 alumnos que no han verbalizado dicha emoción inicialmente.

Enfado

Tal y como podemos observar en la Tabla 7.2, más de la mitad del alumnado (66,7%) verbaliza correctamente la emoción *enfado*, frente a 7 alumnos que la verbalizan incorrectamente (29,2%) y un único niño que no verbaliza (4,2%). Se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Mario/María ¿cómo se siente?* (señalando la ficha de *enfado*) a 11 alumnos que no han verbalizado dicha emoción inicialmente.

En tercer lugar, en la Tabla 7.3, se puede observar la frecuencia de respuesta y porcentajes obtenidos respecto al grado de atribución causal ofrecida por el alumnado del Grupo Control en relación a cada una de las emociones evaluadas, durante este segundo ciclo de la I-A.

Tabla 7.3

Atribución causal del alumnado Grupo Control. Segundo ciclo I-A. Pretest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Respuesta niño/a	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Atribución causal correcta	12	50,0%
	Atribución causal incorrecta	9	37,5%
	No atribuye	3	12,5%
Miedo	Atribución causal correcta	9	37,5%
	Atribución causal incorrecta	11	45,8%
	No atribuye	4	16,7%
Tristeza	Atribución causal correcta	10	41,7%
	Atribución causal incorrecta	11	45,8%
	No atribuye	3	12,5%
Enfado	Atribución causal correcta	12	50,0%
	Atribución causal incorrecta	9	37,5%
	No atribuye	3	12,5%

Fuente: elaboración propia

Alegría

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 7.3, la atribución causal de *alegría* se ofrece de manera correcta por el 50,0% de los niños, mientras que el 37,5% expresan verbalmente una atribución causal incorrecta y tres alumnos no atribuyen (12,5%). En esta sección se repite consigna: *¿por qué crees que se siente/está Alegre?* a 18 alumnos que no atribuyen adecuadamente la causa a dicha emoción inicialmente.

Miedo

En relación a la emoción *miedo* el 37,5% del alumnado verbaliza una atribución causal correcta, mientras que el 45,8% establece una atribución causal incorrecta y 4 niños no atribuyen (16,7%). En esta sección se repite consigna: *¿por qué crees que se siente/está Asustado/a?* a 18 alumnos que no atribuyen adecuadamente la causa a dicha emoción inicialmente.

Tristeza

Cuando se trata de la emoción *tristeza* el 41,7% del alumnado expresa una atribución causal adecuada, mientras que el 45,8% del alumnado presenta una atribución causal incorrecta y tres niños no atribuyen (12,5%). Se repite consigna en esta sección: *¿por qué crees que se siente/está Triste?* a 17 alumnos que no atribuyen adecuadamente la causa a dicha emoción inicialmente.

Enfado

En cuanto al *enfado* el 50,0% del alumnado establece una atribución causal correcta, mientras que el 37,5% del alumnado presenta una atribución causal incorrecta y tres alumnos no contestan (12,5%). Se repite consigna en esta sección: *¿por qué crees que se siente/está Enfado/a?* a 15 alumnos que no atribuyen adecuadamente la causa a dicha emoción inicialmente.

A continuación, en la Tabla 7.4, presentamos las respuestas ofrecidas por el alumnado del Grupo Control referidas a la atribución causal correcta de *Alegría* y *Miedo*, así como las categorías en las que hemos agrupado las respuestas y la frecuencia de las mismas.

Tabla 7.4

Atribución causal del alumnado Grupo Control. Categorización de las respuestas del alumnado. Emociones Alegría y Miedo. Pretest

Alegría		Miedo	
Categorías (f)	Atribución causal (12)	Categorías (f)	Atribución causal (9)
Helado/polo (2)	-Porque se ha tomado un helado . -Porque le han comprado un polo (RC) .	Lobo feroz (1)	-Porque ha visto un lobo .
Mamá (1)	-Porque está su mamá .	Fantasma (1)	-Porque estaba en su cama y seguro que ha visto un fantasma o algo ¿sabes María?
Dibujo (1)	-Porque ha hecho un dibujo para su mamá. (RC) .	Truenos (1)	-Porque hay un trueno .
		Romper (2)	-Porque le rompen el trabajo (RC) . -Porque una niña le ha rompió el trabajo.
Balón/Pelota (2)	-Porque ha hecho una pelota (RC) . -Porque no le quitan la pelota (RC) .	Quitar (3)	-Porque le han quitado su pelota (RC) . -Porque se lo habrán quitado el trabajo (RC) . -Porque le han quitado la pelota.
Salud (1)	-Porque está bueno (RC) .	Niño/gato (1)	-Porque ha venido un niño y un gato .
Amistad (1)	-Porque un niño se ha hecho amigo de él (RC) .		
Tortuga (1)	-Porque tenía una tortuga (RC) .		
Cumpleaños (2)	-Porque su amiga le ha invitado al cumpleaños . -Porque es su cumple (RC) .		
No quitar (1)	-Porque no le han quitado nada .		

Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 7.4, las atribuciones correctas realizadas en la emoción *Alegría* del *Grupo Control* pertenecen a nueve categorías: *Helado* (2) *Balón/Pelota* (2), *Cumpleaños* (2), *Mamá* (1), *Dibujo* (1) *Salud* (1), *Amistad* (1), *Tortuga* (1), y *No quitar* (1), repitiéndose consigna (RC) inicial en ocho de las atribuciones correctas. En relación al *Miedo*, las respuestas *Grupo Control* se agrupan en seis categorías: *Quitar* (3), *Romper* (2) *Lobo feroz* (1), *Fantasma* (1), *Truenos* (1), y *Niño/gato* (1), repitiéndose consigna (RC) inicial sólo en tres de las respuestas acertadas.

Asimismo, en la Tabla 7.5, se recogen las respuestas ofrecidas por el alumnado del *Grupo Control* referidas a la atribución causal correcta de *Tristeza* y *Enfado*, así como las categorías en las que hemos agrupado las respuestas y la frecuencia de las mismas.

Tabla 7.5
Atribución causal del alumnado *Grupo Control*. Categorización de las respuestas del alumnado. Emociones *Tristeza* y *Enfado*. Pretest

Tristeza		Enfado	
Categorías (f)	Atribución causal (10)	Categorías (f)	Atribución causal (12)
No Amigos (1)	-Porque no tiene amigos (RC).	Pajarito (1)	-Porque se ha escapado su pajarito (RC).
Romper (2)	-Porque le han roto el dibujo (2:1 RC).	Pegar (2)	-Porque a ver... su padre le ha pegado (RC). -Porque una niña le ha pegado .
Mamá (3)	-Porque no está su mamá . -Porque su mamá le ha 'rabiao'. -Porque su mamá le ha 'pegao'.	Quitar/ robar (4)	-Porque una niña le ha robado su trabajo. -Porque le han quitado la pelota. -Porque un búho le ha quitado su pelota (RC). -Porque una niña le ha quitado su dibujo (RC).
Quitar (3)	-Porque le han quitado la pelota (2: 1RC). -Porque se lo habrán quitado el trabajo (RC).	Mamá (4)	-No tenía mamá (RC). -Porque no está su mamá tampoco.

Colores (1)	-Porque no tiene colores (RC) .	-Porque su mamá no le deja ir a los columpios, ni al cole.... a lo mejor está castigado”. -Porque la mamá le ha gritado.
	Romper (1)	-Porque le rompen el trabajo.

Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 7.5, las respuestas ofrecidas por el alumnado del *Grupo Control* en relación a la atribución causal correcta de la *Tristeza* son agrupadas en cinco categorías: *Mamá* (3), *Quitar* (3), *Romper* (2), *No amigos* (1) y *Colores* (1), repitiéndose consigna (RC) en cinco de las respuestas acertadas.

En cuanto a la emoción *Enfado* los alumnos del *Grupo Control* que la atribuyen correctamente la asocian a cinco categorías: *Quitar/robar* (4), *Mamá* (4), *Pegar* (2), *Pajarito* (1), y *Romper* (1) repitiéndose consigna (RC) en cinco de las atribuciones correctas.

A) Grupo Experimental

En primer lugar, en la Tabla 7.6, presentamos los resultados obtenidos en relación al grado de reconocimiento/identificación de las cuatro emociones básicas por parte del alumnado (n=23) del Grupo Experimental, teniendo en cuenta que en esta segunda fase del estudio se repite consigna en esta sección del instrumento.

Tabla 7.6
Reconocimiento/identificación del alumnado Grupo Experimental. Segundo ciclo I-A. Pretest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Historia	Respuesta niño/a	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Historia 1	Reconocimiento correcto	9	39,1%
		Reconocimiento incorrecto	13	56,5%
		No reconoce	1	4,3%

	Historia 2	Reconocimiento correcto	8	34,8%
		Reconocimiento incorrecto	13	56,5%
		No reconoce	2	8,7%
Miedo	Historia 1	Reconocimiento correcto	9	39,1%
		Reconocimiento incorrecto	13	56,5%
		No reconoce	1	4,3%
	Historia 2	Reconocimiento correcto	11	47,8%
		Reconocimiento incorrecto	8	34,8%
		No reconoce	4	17,4%
Tristeza	Historia 1	Reconocimiento correcto	9	39,1%
		Reconocimiento incorrecto	13	56,5%
		No reconoce	1	4,3%
	Historia 2	Reconocimiento correcto	10	43,5%
		Reconocimiento incorrecto	12	52,2%
		No reconoce	1	4,3%
Enfado	Historia 1	Reconocimiento correcto	8	34,8%
		Reconocimiento incorrecto	12	52,2%
		No reconoce	3	13,0%
	Historia 2	Reconocimiento correcto	8	34,8%
		Reconocimiento incorrecto	10	43,5%
		No reconoce	5	21,7%

Fuente: elaboración propia

Alegría

Como contemplamos en la Tabla 7.6, en la primera historia, 9 niños reconocen correctamente la emoción *alegría* (39,1%), frente a más de la mitad del

alumnado (13) que no la reconoce adecuadamente (56,5%) y un niño que no reconoce (4,3%). En relación a la segunda historia, 8 alumnos reconocen correctamente la emoción *alegría* (34,8%), mientras que más de la mitad del alumnado (13) no identifica correctamente dicha emoción (56,5%) y dos alumnos no la reconocen (8,7%). En la primera historia se repite consigna (RC) en esta sección a 15 alumnos y en la segunda historia a 17 que no ha identificado la emoción *alegría* inicialmente.

Miedo

Como se puede apreciar en la Tabla 7.6, en la primera historia, 9 alumnos (39,1%) reconocen correctamente la emoción *miedo*, mientras que el 56,5% del alumnado (13) la reconoce de forma incorrecta y un alumno no reconoce (4,3%). En cuanto a la segunda historia, el 47,8% del alumnado reconocen correctamente la emoción *miedo*, frente a 8 alumnos que la reconocen incorrectamente (34,8%) y 4 alumnos no la reconocen (17,4%). En la primera historia se repite consigna (RC) en esta sección a 17 niños y en la segunda historia a 16 alumnos que no identifican la emoción *miedo* inicialmente.

Tristeza

Como se observa en la Tabla 7.6, en la primera historia 9 alumnos (39,1%) reconocen de forma correcta la emoción *tristeza*, mientras que más de la mitad del alumnado (56,5%) la reconocen incorrectamente y un alumno no la reconoce. En la segunda historia, el 43,5% del alumnado reconoce de forma correcta la emoción *tristeza*, frente a más de la mitad del alumnado (52,2%) que la reconoce incorrectamente y un alumno que no la reconoce. En la primera historia se repite consigna en esta sección a 18 alumnos y en la segunda historia a 17 alumnos que no identifican la emoción *tristeza* inicialmente.

Enfado

Tal y como podemos ver en la tabla 7.6, en la primera historia, 8 alumnos reconocen correctamente la emoción *enfado* (34,8%), frente a más de la mitad del alumnado (52,2%) que la reconoce de forma incorrecta y 3 alumnos que no la reconocen. En cuanto a la segunda historia, también 8 alumnos reconocen correctamente la emoción *enfado* (34,8%), frente a 10 niños que la reconocen

de forma incorrecta (43,5%) y 5 alumnos que no la reconocen (21,7%). En la primera historia se repite consigna en esta sección a 17 alumnos y en la segunda historia a 18 alumnos que no identifican la emoción *enfado* inicialmente.

En segundo lugar, en la Tabla 7.7, presentamos los resultados obtenidos en relación al grado de verbalización de las cuatro emociones básicas por parte del alumnado (n=23) del Grupo Experimental, teniendo en cuenta que en esta sección del instrumento se repite consigna.

Tabla 7.7

Verbalización del alumnado Grupo Experimental. Segundo ciclo I-A. Pretest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Respuesta niño/a	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Verbalización correcta	2	8,7%
	Verbalización incorrecta	16	69,6%
	No verbaliza	5	21,7%
Miedo	Verbalización correcta	2	8,7%
	Verbalización incorrecta	15	65,2%
	No verbaliza	6	26%
Tristeza	Verbalización correcta	3	13,0%
	Verbalización incorrecta	13	56,5%
	No verbaliza	7	30,4%
Enfado	Verbalización correcta	8	34,8%
	Verbalización incorrecta	10	43,5%
	No verbaliza	5	21,7%

Fuente: elaboración propia

Alegría

Como se observa en la Tabla 7.7, el 69,6% del alumnado verbaliza incorrectamente la emoción *alegría*, frente a dos alumnos que verbalizan correctamente esta emoción y 5 alumnos que no la verbalizan (21,7%). En este segundo ciclo, se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Mario/María ¿cómo se siente?* (señalando la ficha de *alegría*) a 21 alumnos que no ha verbalizado dicha emoción inicialmente.

Miedo

Como se aprecia en la tabla 7.7, dos alumnos (8,7%) verbalizan correctamente la emoción *miedo*, mientras que más de la mitad del alumnado la verbaliza incorrectamente (65,2%) y 6 niños no la verbalizan (26%). En este segundo ciclo, se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Mario/María ¿cómo se siente?* (señalando la ficha de *miedo*) a 20 alumnos/ que no han verbalizado dicha emoción inicialmente.

Tristeza

Como podemos apreciar en la tabla 7.7, tres niños (13,0%) verbalizan correctamente la emoción *tristeza*, mientras que 13 la verbalizan de forma incorrecta (56,5%) y 7 alumnos/as no la verbalizan (30,4%). En este segundo ciclo, se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Mario/María ¿cómo se siente?* (señalando la ficha de *tristeza*) a 21 niños que no han verbalizado dicha emoción inicialmente.

Enfado

Tal y como podemos observar en la Tabla 7.7, 10 alumnos verbalizan incorrectamente la emoción *enfado* (43,5%), frente a 8 niños que la verbalizan correctamente (34,8%) y 5 alumnos que no la verbalizan (21,7%). En este segundo ciclo, se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Mario/María ¿cómo se siente?* (señalando la ficha de *enfado*) al 90,9% del alumnado que no verbaliza dicha emoción inicialmente.

En tercer lugar, en la Tabla 7.8, se puede observar la frecuencia de respuesta y porcentajes obtenidos respecto al grado de atribución causal ofrecida por el alumnado del Grupo Experimental (n=23) en relación a cada una de las emociones evaluadas, durante este segundo ciclo de la I-A.

Tabla 7.8
Atribución causal del alumnado Grupo Experimental. Segundo ciclo I-A. Pretest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Respuesta niño/a	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Atribución causal correcta	4	17,4%
	Atribución causal incorrecta	12	52,2%
	No atribuye	7	30,4%
Miedo	Atribución causal correcta	4	17,4%
	Atribución causal incorrecta	11	47,8%

	No atribuye	8	34,8%
Tristeza	Atribución causal correcta	7	30,4%
	Atribución causal incorrecta	10	43,5%
	No atribuye	6	26,1%
Enfado	Atribución causal correcta	7	30,4%
	Atribución causal incorrecta	9	39,1%
	No atribuye	7	30,4%

Fuente: elaboración propia

Alegría

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 7.8, la atribución causal de *alegría* se ofrece de forma correcta por el 17,4% de los niños, mientras que el 52,2% expresan verbalmente una atribución causal incorrecta y el 30,4% del alumnado no atribuye ninguna causa a la emoción. En este 2.º ciclo, se repite consigna (RC) en esta sección: *¿por qué crees que se siente/está contento/a?* a 22 niños que no atribuyen adecuadamente la causa a dicha emoción inicialmente.

Miedo

En relación a la emoción de *miedo* el 17,4% del alumnado verbaliza una atribución causal correcta, mientras que el 47,8% establece una atribución causal incorrecta. El 34,8% del grupo-clase no atribuye ninguna causa a la emoción. En este 2.º ciclo, se RC en esta sección: *¿por qué crees que se siente/está asustado/a?* a 22 alumnos que no atribuyen adecuadamente la causa a dicha emoción inicialmente.

Tristeza

Cuando se trata de la emoción *tristeza* el 30,4% del alumnado utiliza una atribución causal adecuada, mientras que el 43,5% del alumnado expresa una atribución causal incorrecta. El 26,1% del grupo-clase no atribuye ninguna causa a dicha emoción. En este 2.º ciclo, se repite consigna en esta sección: *¿por qué crees que se siente/está triste?* a 21 alumnos que no atribuyen adecuadamente la causa a dicha emoción inicialmente.

Enfado

En cuanto al *enfado* el 30,4% del alumnado establece una atribución causal correcta, mientras el 39,1% presenta una atribución causal incorrecta y el 30,4% del grupo-clase no atribuye ninguna causa al *enfado*. En este 2.º ciclo, se repite consigna en esta sección: *¿por qué crees que se siente/está enfadado/a?* a 22 niños que no atribuyen adecuadamente la causa a dicha emoción inicialmente.

A continuación, en la Tabla 7.9 presentamos las respuestas ofrecidas por el alumnado del Grupo Experimental referidas a la atribución causal correcta de *Alegría* y *Miedo*, así como las categorías en las que hemos agrupado las respuestas y la frecuencia de las mismas.

Tabla 7.9
Atribución causal del alumnado Grupo Experimental. Categorización de las respuestas del alumnado. Emociones *Alegría* y *Miedo*. Pretest

Alegría		Miedo	
Categorías	Atribución causal (4)	Categorías	Atribución causal (4)
<i>Risa</i> (1)	-Porque está riendo (RC) .	<i>Lobo feroz</i> (3)	-Porque hay lobos . Si hay lobos se asusta.
<i>Helado</i> (1)	-Porque su mamá le ha comprado un helado (RC) .		-Porque viene el lobo (RC) .
<i>Diadema</i> (1)	-Contenta por su diadema (RC) .		-Porque estaba asustado porque había una niña grande y un lobo (RC) .
<i>No quitar</i> (1)	-Porque no le han quitado sus cosas .	<i>Gitano</i> (1)	-Porque va a venir un gitano (RC)

Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 7.9, las atribuciones correctas del Grupo Experimental realizadas sobre la emoción de *alegría* se agrupan en cuatro categorías: *Risa* (1), *Helado* (1) *Diadema* (1) y *No quitar* (1), repitiéndose consigna (RC) únicamente en tres atribuciones. Las respuestas vinculadas a la emoción *miedo* de este grupo Experimental se han agrupado en dos categorías: *Lobo feroz* (3) y *Gitano* (1), repitiéndose consigna inicial en tres de las respuestas.

Respecto a las respuestas ofrecidas por el alumnado del Grupo Experimental a la atribución causal de las emociones *Tristeza* y *Enfado*, se muestran en la

Tabla 7.10, así como las categorías en las que las hemos y la frecuencia de las mismas.

Tabla 7.10

Atribución causal del alumnado Grupo Experimental. Categorización de las respuestas del alumnado. Emociones Tristeza y Enfado. Pretest

Tristeza		Enfado	
Categorías (f)	Atribución causal (7)	Categorías (f)	Atribución causal (7)
Quitar (3)	-Porque le han quitado sus cosas. -Porque su amigo le ha quitado la pelota (RC). -Porque Mario quiere su pelota ” (RC).	Mamá (2)	-Porque su mamá no le quería. -Porque su mamá no le compra ni un zapato ni una diadema (RC).
Jugar (1)	-Porque no hay nadie que juegue con él (RC).	Jugar (1)	-Porque no hay nadie que quiera jugar con él (RC).
Romper (1)	-Porque le han roto su trabajo (RC).	Romper (2)	-Porque su amiga le ha roto un dibujo bonito de su mamá (RC). -Porque le han roto su trabajo (RC).
Pegar (1)	-Porque llora. Le ha pegado un niño (RC).		
Mamá (1)	-Porque su mamá ni un kínder (RC).	Quitar (2)	-Porque una niña le ha quitado su pelota (RC). -Porque está enfadado porque su pelota se la han quitado (RC).

Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 7.10, las respuestas ofrecidas por el alumnado del Grupo Experimental en relación a la atribución causal correcta de la *tristeza* son agrupadas en cinco categorías: *Quitar* (3), *Jugar* (1), *Romper* (1), *Pegar* (1) y *Mamá* (1), repitiéndose consigna (RC) en seis de las atribuciones correctas. En cuanto a la emoción *enfado* las respuestas de los alumnos del Grupo Experimental que la atribuyen correctamente se han asociado a cuatro categorías: *Mamá* (2), *Quitar* (2), *Romper* (2) y *Jugar* (1), repitiéndose consigna en seis de las respuestas acertadas.

Objetivo 2.2 Comprobar la presencia de niveles de Conciencia Emocional homogéneos en el alumnado participante del Grupo Control y el Grupo Experimental antes de la implementación del Programa.

Para dar respuesta a este objetivo, se ha empleado la prueba U Mann Whitney de contraste de muestras independientes, utilizada para el contraste de las variables del cuestionario CCE del alumnado en función de su pertenencia al Grupo Control o al Grupo Experimental, en el momento Pretest, antes de la implementación del Programa de Conciencia Emocional de este Segundo Ciclo.

En primer lugar, mostramos los resultados de la prueba de U Mann Whitney para la sección Reconocimiento del instrumento CCE en función de la pertenencia al Grupo Control o Grupo Experimental (Tabla 7.11).

Tabla 7.11

Cuestionario Conciencia Emocional (CCE) Alumnado, 1.ª Sección Reconocimiento. Prueba de Mann-Whitney en función del grupo (Control y Experimental). Pretest.

	Grupo	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Alegría Historia 1 Aciertos Global	G.Control- G.Experimental	152,000	,002*
Alegría Historia 2 Aciertos Global	G. Control- G. Experimental	211,500	,120
Miedo Historia 1 Aciertos Global	G. Control- G. Experimental	235,000	,282
Miedo Historia 2 Aciertos Global	G. Control- G. Experimental	250,000	,546
Tristeza Historia 1 Aciertos Global	G. Control- G. Experimental	273,000	,941
Tristeza Historia 2 Aciertos Global	G. Control- G. Experimental	245,000	,436
Enfado Historia 1 Aciertos Global	G. Control- G. Experimental	266,000	,804
Enfado Historia 2 Aciertos Global	G. Control- G. Experimental	240,000	,389

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 7.11, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas a los ítems del instrumento CCE destinado al alumnado, en su 1.^a sección de Reconocimiento/identificación en función del grupo (Control y Experimental) en el momento Pretest, se aprecian diferencias estadísticamente significativas solamente en los aciertos de la primera historia de la emoción Alegría, a favor del Grupo Control (Rango promedio G.C. 29,17> G.E.18,61), lo cual nos permite considerar ambos grupos (Control y Experimental) como grupos equivalentes en lo que a aciertos en el reconocimiento de las emociones en el Pretest se refiere.

En segundo lugar, en la Tabla 7.12 se presentan los resultados obtenidos en la prueba U Mann Whitney en función de la pertenencia al Grupo Control o Grupo Experimental para la sección de Verbalización del instrumento CCE.

Tabla 7.12

CCE Alumnado, 2.^a Sección Verbalización. Prueba de Mann-Whitney en función del grupo (Control y Experimental). Pretest

	Grupo	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Verbalización Alegría	G.Control- G.Experimental	198,000	,048*
Verbalización Miedo	G. Control- G. Experimental	246,500	,461
Verbalización Tristeza	G. Control- G. Experimental	200,000	,062
Verbalización Enfado	G. Control- G. Experimental	175,500	,018*

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 7.12, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas a los ítems del instrumento CCE destinado al alumnado, en su 2.^a sección de Verbalización en función del grupo (Control y Experimental) en el momento Pretest, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la verbalización de las emociones Alegría y Enfado, a favor del Grupo control (Rango promedio Alegría G.C. 27,25> G.E. 20,61; Rango promedio Enfado G.C. 28,19> G.E. 19,63), lo cual nos permite considerar ambos grupos (Control y Experimental) como grupos equivalentes en lo que a aciertos en la verbalización de las emociones Miedo y Tristeza en el Pretest se refiere.

En tercer lugar, en la Tabla 7.13 se presentan los resultados obtenidos en la prueba U Mann Whitney en función de la pertenencia al Grupo Control o Grupo Experimental para la sección de Atribución causal del instrumento CCE.

Tabla 7.13

CCE Alumnado, 3.ª Sección Atribución Causal. Prueba de Mann-Whitney en función del grupo (Control y Experimental). Pretest

	Grupo	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Atribución causal Alegría	G.Control- G.Experimental	172,500	,018*
Atribución causal Miedo	G. Control- G. Experimental	198,500	,075
Atribución causal Tristeza	G. Control- G. Experimental	227,000	,260
Atribución causal Enfado	G. Control- G. Experimental	204,000	,100

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 7.13, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas a los ítems del instrumento CCE destinado al alumnado, en su 3.ª sección de Atribución causal en función del grupo (Control y Experimental) en el momento Pretest, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la atribución causal de la emoción Alegría, a favor del Grupo control (Rango promedio Alegría G.C. 28,31 > G.E. 19,50), lo cual nos permite considerar ambos grupos (Control y Experimental) como grupos equivalentes en lo que a atribución causal de las emociones Miedo, Tristeza y Enfado en el Pretest se refiere.

Objetivo 2.9 Analizar las tres dimensiones de la CE (*identificación, verbalización y atribución causal*) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado *del Grupo Control y del Grupo Experimental* después de la implementación del programa CE.

Para dar respuesta a este objetivo, pasamos a presentar los resultados obtenidos en cada una de las tres dimensiones del instrumento Cuestionario de Conciencia Emocional por el Grupo Control (A) y por el Grupo Experimental (B), después de la implementación del Programa (momento Postest).

A) Grupo Control

En primer lugar, en la Tabla 7.14, presentamos los resultados obtenidos en relación al grado de reconocimiento/identificación de las cuatro emociones básicas por parte del alumnado (n=24) del Grupo Control, teniendo en cuenta que en esta segunda fase del estudio se repite consigna en esta sección del instrumento.

Tabla 7.14
Reconocimiento/identificación del alumnado Grupo Control. Segundo ciclo I-A. Posttest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Historia	Respuesta niño/a	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Historia 1	Reconocimiento correcto	20	83,3%
		Reconocimiento incorrecto	4	16,7%
	Historia 2	Reconocimiento correcto	14	58,3%
		Reconocimiento incorrecto	10	41,7%
Miedo	Historia 1	Reconocimiento correcto	12	50,0%
		Reconocimiento incorrecto	12	50,0%
	Historia 2	Reconocimiento correcto	13	54,2%
		Reconocimiento incorrecto	11	45,8%
Tristeza	Historia 1	Reconocimiento correcto	16	66,7%
		Reconocimiento incorrecto	8	33,3%
	Historia 2	Reconocimiento correcto	11	45,8%
		Reconocimiento incorrecto	12	50,0%
		No reconoce	1	4,2%
Enfado	Historia 1	Reconocimiento correcto	12	50,0%
		Reconocimiento	12	50,0 %

		incorrecto	
Historia 2	Reconocimiento correcto	13	54,2 %
	Reconocimiento incorrecto	11	45,8%

Fuente: elaboración propia

Alegría

Como se puede observar en la Tabla 7.14, en la primera historia, el 83,3% del alumnado reconoce adecuadamente la emoción *alegría*, frente a 4 niños que reconocen incorrectamente dicha emoción. En relación a la segunda historia, algo más de la mitad del alumnado (14) reconoce adecuadamente la emoción *alegría* (58,3%), frente a 10 alumnos que la reconocen incorrectamente (41,7%). En la primera historia se repite consigna (RC) en esta sección sólo a 4 niños y en la segunda historia a 11 alumnos que no identifican la emoción *alegría* inicialmente.

Miedo

Como se puede apreciar en la Tabla 7.14, en la primera historia, el 50,0% del alumnado reconoce correctamente la emoción *miedo*, mientras que el otro 50,0% la reconoce de forma incorrecta. En cuanto a la segunda historia, el 54,2% del alumnado reconoce correctamente la emoción *miedo*, frente a 11 alumnos que la reconocen incorrectamente (45,8%). En la primera historia se RC en esta sección a 14 alumnos y en la segunda historia a 13 alumnos que no identifican la emoción *miedo* inicialmente.

Tristeza

Como se observa en la Tabla 7.14, en la primera historia el 66,7% del alumnado reconoce de forma correcta la emoción *tristeza* y 8 niños la reconocen de forma incorrecta. En la segunda historia, la mitad del alumnado reconocen de forma incorrecta la emoción *tristeza* (50,0%), mientras que 11 niños la reconocen correctamente (45,8%) y un alumno no reconoce ninguna emoción. Tanto en la primera como en la segunda historia se RC en esta sección a 12 alumnos que no identifican la emoción *tristeza* inicialmente.

Enfado

Tal y como podemos ver en la Tabla 7.14 en la primera historia, la mitad del alumnado (12) reconoce de forma correcta la emoción *enfado* y la otra mitad la reconoce incorrectamente (50,0%). En cuanto a la segunda historia, más de la mitad del alumnado reconoce de forma correcta la emoción *enfado*, frente a 11 alumnos que la reconocen incorrectamente. En la primera historia se RC en esta sección a 13 alumnos y en la segunda historia a 14 alumnos que no identifican la emoción *enfado* inicialmente.

En segundo lugar, en la Tabla 7.15, presentamos los resultados obtenidos en relación al grado de verbalización de las cuatro emociones básicas por parte del alumnado (n=24) del Grupo Control, teniendo en cuenta que en esta segunda fase del estudio se repite consigna en esta sección del instrumento.

Tabla 7.15

Verbalización del alumnado Grupo Control. Segundo ciclo I-A. Postest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Respuesta niño/a	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Verbalización correcta	16	66,7%
	Verbalización incorrecta	6	25,0%
	No verbaliza	2	8,3%
Miedo	Verbalización correcta	5	20,8 %
	Verbalización incorrecta	13	54,2%
	No verbaliza	6	25,0%
Tristeza	Verbalización correcta	11	45,8%
	Verbalización incorrecta	11	45,8%
	No verbaliza	2	8,3%
Enfado	Verbalización correcta	18	75,0%
	Verbalización incorrecta	6	25,0 %

Fuente: elaboración propia

Alegría

Como se recoge en la Tabla 7.15, el 66,7% del alumnado verbaliza correctamente la emoción *alegría*, frente a 6 alumnos que la verbalizan incorrectamente y dos niños que no la verbalizan. Se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Mario/María ¿cómo se siente? (señalando la ficha de Alegría)* a 13 alumnos que no han verbalizado dicha emoción inicialmente.

Miedo

Como se observa en la Tabla 7.15, 5 alumnos verbalizan correctamente la emoción *miedo*, mientras que el 13 alumnos la verbalizan incorrectamente y 6 alumnos no verbalizan ninguna. Se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Mario/María ¿cómo se siente? (señalando la ficha de Miedo)* a 20 alumnos que no han verbalizado dicha emoción inicialmente.

Tristeza

Como podemos apreciar en la Tabla 7.15, el 45,8% del alumnado verbaliza correctamente la emoción *tristeza*, mientras que 11 niños la verbalizan incorrectamente (45,8%) y dos alumnos no la verbalizan. Se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Mario/María ¿cómo se siente? (señalando la ficha de Tristeza)* a 15 alumnos que no han verbalizado dicha emoción inicialmente.

Enfado

Tal y como podemos observar en la Tabla 7.15, el 75,0% del alumnado verbaliza correctamente la emoción *enfado*, frente a 6 alumnos que no la verbalizan adecuadamente (25,0%). Se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Mario/María ¿cómo se siente? (señalando la ficha de Enfado)* a 9 alumnos que no han verbalizado dicha emoción inicialmente.

En tercer lugar, en la Tabla 7.16, se puede observar la frecuencia de respuesta y porcentajes obtenidos respecto al grado de atribución causal ofrecida por el alumnado del Grupo Control (n=24) en relación a cada una de las emociones evaluadas, durante este segundo ciclo de la I-A.

Tabla 7.16
Atribución causal del alumnado Grupo Control. Segundo ciclo I-A. Postest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Respuesta niño/a	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Atribución causal correcta	16	66,7%
	Atribución causal incorrecta	6	25,0%
	No atribuye	2	8,3%
Miedo	Atribución causal correcta	17	70,8%
	Atribución causal incorrecta	4	16,7%
	No atribuye	3	12,5%

Tristeza	Atribución causal correcta	17	70,8%
	Atribución causal incorrecta	3	12,5%
	No atribuye	4	16,7%
Enfado	Atribución causal correcta	17	70,8%
	Atribución causal incorrecta	3	12,5%
	No atribuye	4	16,7%

Fuente: elaboración propia

Alegría

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 7.16, la atribución causal de *alegría* se ofrece de manera correcta por el 66,7% de los niños, mientras que el 25,0% del alumnado expresa verbalmente una atribución causal incorrecta y 2 alumnos no atribuyen ninguna causa a la emoción. En este 2.º ciclo, se repite consigna (RC) en esta sección: *¿por qué crees que se siente/está Alegre?* a 15 niños que no atribuyen adecuadamente la causa a dicha emoción inicialmente.

Miedo

En relación a la emoción *miedo* el 70,8% del alumnado verbaliza una atribución causal del *miedo* correcta, mientras que 4 niños establecen una atribución causal incorrecta y 3 alumnos no atribuyen ninguna causa a la emoción. En este 2.º ciclo, se RC en esta sección: *¿por qué crees que se siente/está Asustado/a?* a 13 niños que no atribuyen adecuadamente la causa a dicha emoción inicialmente.

Tristeza

Cuando se trata de la emoción *tristeza* el 70,8% del alumnado expresan una atribución causal adecuada mientras que un 12,5% de niños presenta una atribución causal incorrecta y 4 alumnos no atribuyen ninguna causa a la emoción. En este 2.º ciclo, se RC en esta sección: *¿por qué crees que se siente/está Triste?* a 9 niños que no atribuyen adecuadamente la causa a dicha emoción inicialmente.

Enfado

En cuanto al *enfado*, el 70,8% del alumnado establece una atribución causal correcta, mientras que 3 niños presentan una atribución causal incorrecta y 4 alumnos no atribuyen ninguna causa a la emoción. En este 2.º ciclo, se RC

inicial en esta sección: *¿por qué crees que se siente/está Enfadado/a?* a 10 niños que no atribuyen adecuadamente la causa a dicha emoción inicialmente.

A continuación, en la Tabla 7.17 recogemos las respuestas ofrecidas por el alumnado del Grupo Control referidas a la atribución causal correcta de *Alegría* y *Miedo*, así como las categorías en las que hemos agrupado las respuestas y la frecuencia de las mismas.

Tabla 7.17

Atribución causal del alumnado Grupo Control. Categorización de las respuestas del alumnado. Emociones Alegría y Miedo. Postest

Alegría		Miedo	
Categorías (f)	Atribución causal (16)	Categorías (f)	Atribución causal (17)
Helado (7)	-Porque su madre le ha dado un helado . -Porque su madre le ha comprado un helado . -Porque le ha comprado su mamá un helado . -Porque su mamá le ha comprado un helado . (2: 1RC). -Porque quiere que compre un ' helao ' y se lo compra. -Porque le han comprado un helado .	Lobo feroz (6)	-Porque un lobo le persigue. -Porque un lobo le asusta (RC). -Porque ha entrado un lobo en su casa. -Por los lobos . Le pueden comer (RC). -Porque en su cama hay un lobo . -Porque ha venido un lobo y le está persiguiendo.
Jugar (2)	-Porque está jugando con su pelota (RC). -Porque está jugando con un amigo (RC).	Monstruo (1)	-Porque cree que hay un monstruo en su habitación.
Regalo (2)	-Porque está contento porque quiere llevarle un regalo a su mamá (RC). -Porque le han comprado un regalo .	Pesadilla (1)	-Porque ha soñado uno quería llevarle.
Cumpleaños/ Fiesta (3)	-Porque le he invitado a mi fiesta (RC). -Porque es su cumpleaños (2).	Truenos/ ruido (2)	-Porque le ha despertado un trueno (RC).
No Romper	-Porque nadie le ha roto	Susto (2)	-Porque ha oído un ruido (RC).
		Romper (4)	-Porque le ha 'dao' un susto . -Porque está durmiendo y le despierta su mamá.

<p>(2) <i>ningún dibujo (RC).</i> <i>-Porque nadie le rompe nada (RC).</i></p>	<p>Pérdida/ abandono (1)</p> <p><i>-Porque una niña le ha 'rompío' su dibujo (RC).</i> <i>-Porque alguien le ha roto su dibujo (RC).</i> <i>-Porque le ha 'rompido' una niña su dibujo.</i> <i>-Porque va a ser que alguien le ha 'rompío' algo (RC).</i></p> <p><i>-Porque su mamá se ha ido (RC).</i></p>
---	--

Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 7.17, las atribuciones correctas realizadas por el Grupo Control en la emoción *alegría* se agrupan en cinco categorías: *Helado* (7), *Cumpleaños* (3), *Jugar* (2), *Regalo* (2) y *No Romper* (2), repitiéndose consigna (RC) en siete de las atribuciones correctas. En cuanto a las respuestas del Grupo Control vinculadas a la emoción *miedo* se han agrupado en torno a siete categorías: *Lobo feroz* (6), *Romper* (4), *Truenos/ruido* (2), *Susto* (2), *Monstruo* (1), *Pesadilla* (1), y *Pérdida/abandono* (1), repitiéndose consigna en ocho de las respuestas acertadas.

Asimismo, en la Tabla 7.18 podemos apreciar las respuestas ofrecidas por el alumnado del Grupo Control referidas a la atribución causal correcta de *Tristeza* y *Enfado*, así como las categorías en las que hemos agrupado las respuestas y la frecuencia de las mismas.

Tabla 7.18

Atribución causal del alumnado Grupo Control. Categorización de las respuestas del alumnado. Emociones Tristeza y Enfado. Postest

Tristeza		Enfado	
Categorías (f)	Atribución causal (17)	Categorías (f)	Atribución causal (17)
<p>Quitar/robar (6)</p>	<p><i>-Porque le han quitado la pelota.</i> <i>-Porque una niña le ha quitado la pelota.</i> <i>-Porque le ha quitado un niño la pelota.</i> <i>-Porque le ha quitado un niño una pelota.</i></p>	<p>Quitar (7)</p>	<p><i>-Porque le han quitado su juguete.</i> <i>-Porque le ha quitado el dibujo.</i> <i>-Porque está botando su pelota y viene una niña y se la quita (RC).</i> <i>-Porque un niño le ha quitado</i></p>

	-Porque una niña le ha quitado el balón y no se lo ha dado. -Porque le han robado la pelota.		la pelota (2: 1RC). -Porque le ha quitado un niño una pelota. -Porque una niña le ha quitado el balón y no se lo ha dado.
No amigos (2)	-Porque no tiene ni un amigo . -Porque nadie quiere jugar con él.	Romper (5)	-Porque alguien le ha roto su dibujo (RC). -Porque una niña le ha 'destrozao' su trabajo. -Porque le han 'rompío' su dibujo. -Porque le rompió una nena su dibujo. -Porque una niña se ha roto su dibujo.
Pérdida (2)	-Porque su mamá se ha ido . -Porque su pajarito se ha ido .		
Pegar (1)	-Podía ser que alguien le pegó en el cuello, en la cabeza o en otra cosa (RC).		
Romper (4)	-Porque una niña le ha roto el dibujo. -Porque le han roto su dibujo. -Porque viene una niña y le rompe su dibujo (RC). -Porque una nena le ha roto el dibujo para su mamá.	Mamá (3)	-Porque su mamá no le quiere comprar una libreta. -Porque quiere ir a un cumple y no le deja su mamá . -Porque su mamá está enfadada (RC).
Regañar (1)	-Porque su papá le ha 'rabiao' .	Pérdida (1)	- Porque su pajarito se ha ido .
Caída (1)	-Porque se ha caído (RC).	Regañar (1)	-Porque su papá le ha 'rabiao' .

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 7.19, las respuestas ofrecidas por el alumnado del Grupo Control en relación a la atribución causal correcta de la *Tristeza* son agrupadas en siete categorías: *Quitar/robar* (6), *Romper* (4), *Pérdida* (2), *No amigos* (2), *Pegar* (1), *Regañar* (1), y *Caída* (1), repitiéndose consigna sólo en tres de las atribuciones correctas. En cuanto a la emoción *Enfado* las respuestas de los alumnos del Grupo Control que la atribuyen correctamente se asocian con cinco categorías: *Quitar* (7), *Romper* (5), *Mamá*

(3), *Pérdida* (1), y *Regañar* (1), repitiéndose consigna únicamente en cuatro de las respuestas acertadas.

A) Grupo Experimental

En primer lugar, en la Tabla 7.20, presentamos los resultados obtenidos en relación al grado de reconocimiento/identificación de las cuatro emociones básicas por parte del alumnado (n=23) del Grupo Experimental, teniendo en cuenta que en esta segunda fase del estudio se repite consigna en esta sección del instrumento.

Tabla 7.20
Reconocimiento/identificación del alumnado Grupo Experimental. Segundo ciclo I-A. Postest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Historia	Respuesta niño	Frecuencia	Porcentaje		
Alegría	Historia 1	Reconocimiento correcto	23	100%		
		Reconocimiento incorrecto	22	95,7%		
		No reconoce	1	4,3%		
Miedo	Historia 1	Reconocimiento correcto	20	87,0%		
		Reconocimiento incorrecto	2	8,7%		
		No reconoce	1	4,3%		
	Historia 2	Reconocimiento correcto	19	82,6%		
		Reconocimiento incorrecto	3	13,0%		
		No reconoce	1	4,3%		
		Tristeza	Historia 1	Reconocimiento correcto	19	82,6%
				Reconocimiento incorrecto	3	13,0%
				No reconoce	1	4,3%
Historia 2	Reconocimiento correcto	18	78,3%			
	Reconocimiento incorrecto	4	17,4%			
	No reconoce	1	4,3%			

Enfado	Historia 1	Reconocimiento correcto	13	56,5%
		Reconocimiento incorrecto	9	39,1%
		No reconoce	1	4,3%
	Historia 2	Reconocimiento correcto	14	60,9%
		Reconocimiento incorrecto	8	34,8%
		No reconoce	1	4,3%

Fuente: elaboración propia.

Alegría

Como se puede observar en la Tabla 7.20, en la primera historia, el 100% del alumnado (23) reconoce adecuadamente la emoción *alegría*. En relación a la segunda historia, el 95,7% del alumnado reconoce adecuadamente la emoción Alegría (22) y un alumno no reconoce. En la primera historia se repite consigna en esta sección solamente a un alumno y en la segunda historia sólo a dos niños que no han identificado la emoción *alegría* inicialmente.

Miedo

Como se puede apreciar en la Tabla 7.20, en la primera historia el 87,0% del alumnado reconoce correctamente la emoción *miedo*, mientras que dos niños la reconocen de forma incorrecta y un alumno no reconoce. En la segunda historia el 82,6% del alumnado reconoce correctamente la emoción *miedo*, frente a 3 alumnos que la reconocen incorrectamente y un alumno que no la reconoce. Tanto en la primera historia como en la segunda historia se repite consigna a 6 alumnos que no han identificado la emoción *miedo* inicialmente.

Tristeza

Como se observa en la Tabla 7.20, en la primera historia el 82,6% del alumnado reconoce de forma correcta la emoción *tristeza*, mientras que sólo 3 niños la reconocen incorrectamente y un alumno no la reconoce. En la segunda historia, el 78,3% del alumnado reconoce correctamente la emoción *tristeza*, frente a 4 niños que la reconocen incorrectamente y un alumno que no la reconoce. En la primera historia se repite consigna en esta sección a 8

alumnos y en la segunda historia a 6 niños que no han identificado la emoción *tristeza* inicialmente.

Enfado

La Tabla 7.20 nos muestra cómo en la primera historia el 56,5% del alumnado reconoce correctamente la emoción *enfado*, frente a 9 alumnos que la reconocen incorrectamente (39,1%) y un alumno que no la reconoce. En cuanto a la segunda historia, el 60,9% del alumnado reconoce de forma correcta la emoción *enfado*, frente a 8 alumnos que la reconocen incorrectamente y un alumno que no la reconoce. En la primera historia se repite consigna a 12 alumnos y en la segunda historia a 14 niños que no identificaron la emoción *enfado* inicialmente.

En segundo lugar, en la Tabla 7.21, presentamos los resultados obtenidos en relación al grado de verbalización de las cuatro emociones básicas por parte del alumnado (n=23) del Grupo Experimental, teniendo en cuenta que en esta segunda fase del estudio se repite consigna en esta sección del instrumento.

Tabla 7.21

Verbalización del alumnado Grupo Experimental. Segundo ciclo I-A. Postest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Respuesta niño/a	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Verbalización correcta	21	91,3 %
	Verbalización incorrecta	2	8,7%
Miedo	Verbalización correcta	21	91,3 %
	Verbalización incorrecta	1	4,3%
	No verbaliza	1	4,3%
Tristeza	Verbalización correcta	19	82,6%
	Verbalización incorrecta	3	13,0%
	No verbaliza	1	4,3%
Enfado	Verbalización correcta	22	95,7%
	No verbaliza	1	4,3%

Fuente: elaboración propia.

Alegría

Como se recoge en la Tabla 7.21, el 91,3% del alumnado verbaliza correctamente la emoción *alegría*, frente a 2 alumnos que la verbalizan incorrectamente. Se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de*

Mario/María ¿cómo se siente? (señalando la ficha de Alegría) a un niño que no ha verbalizado dicha emoción inicialmente.

Miedo

Como se observa en la Tabla 7.21, el 91,3% del alumnado verbaliza correctamente la emoción *miedo*, mientras que sólo un niño la verbaliza incorrectamente y un alumno no la verbaliza. Se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Mario/María ¿cómo se siente? (señalando la ficha de Miedo)* a un niño que no ha verbalizado dicha emoción inicialmente.

Tristeza

Como podemos apreciar en la Tabla 7.21, el 82,6% del alumnado verbalizan correctamente la emoción *tristeza*, mientras que 3 niños la verbalizan de forma incorrecta y un alumno no la verbaliza. Se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Mario/María ¿cómo se siente? (señalando la ficha de Tristeza)* a 3 niños que no han verbalizado dicha emoción inicialmente.

Enfado

Tal y como podemos observar en la Tabla 7.21, el 95,7% de los alumnos verbalizan correctamente la emoción *enfado* y un alumno no la verbaliza. Se repite una vez más la consigna inicial: *si miras la cara de Mario/María ¿cómo se siente? (señalando la ficha de Enfado)* a un alumno que no ha verbalizado dicha emoción inicialmente.

En tercer lugar, en la Tabla 7.22, se puede observar la frecuencia de respuesta y porcentajes obtenidos respecto al grado de atribución causal ofrecida por el alumnado del Grupo Experimental (n=23) en relación a cada una de las emociones evaluadas, durante este segundo ciclo de la I-A.

Tabla 7.22
Atribución causal del alumnado Grupo Control. Segundo ciclo I-A. Postest. Frecuencias y porcentajes

Emoción	Respuesta niño/a	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	Atribución causal correcta	20	87,0%
	Atribución causal incorrecta	2	8,7%
	No atribuye	1	4,3%
Miedo	Atribución causal correcta	21	91,3%

	Atribución causal incorrecta	1	4,3%
	No atribuye	1	4,3%
Tristeza	Atribución causal correcta	20	87,0%
	Atribución causal incorrecta	2	8,7%
	No atribuye	1	4,3%
Enfado	Atribución causal correcta	19	82,6%
	Atribución causal incorrecta	3	13,0%
	No atribuye	1	4,3%

Fuente: elaboración propia.

Alegría

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 7.22, la atribución causal de *alegría* se ofrece de manera correcta por el 87,0% de los niños/as, mientras que el 8,7% expresan verbalmente una atribución causal incorrecta y un alumno no atribuye causa a la emoción. Se repite la consigna: *¿por qué crees que se siente/está Alegre?* a 5 niños que no han atribuido adecuadamente la causa a dicha emoción inicialmente.

Miedo

En relación a la emoción de *Miedo* el 91,3% del alumnado verbaliza una atribución causal del *miedo* correcta, mientras que el 4,3% establece una atribución causal incorrecta y el mismo porcentaje, 1 alumno no atribuye. Se repite la consigna: *¿por qué crees que se siente/está Asustado/a?* a 5 niños que no han atribuido adecuadamente la causa a dicha emoción inicialmente.

Tristeza

Cuando se trata de la emoción *Tristeza* el 87,0% del alumnado utiliza una atribución causal adecuada, mientras que el 8,7% presenta una atribución causal incorrecta y un niño no atribuye. Se repite la consigna: *¿por qué crees que se siente/está Triste?* a 5 niños que no atribuyen adecuadamente la causa a dicha emoción inicialmente.

Enfado

En cuanto al *Enfado* el 82,6% del alumnado establece una atribución causal correcta, mientras que 3 alumnos presentan una atribución causal incorrecta y un alumno no atribuye. Se repite la consigna: *¿por qué crees que se*

siente/está *Enfadado/a?* a 6 niños que no han atribuido adecuadamente la causa a dicha emoción inicialmente.

A continuación, en la Tabla 7.23, recogemos las respuestas ofrecidas por el alumnado del Grupo Experimental referidas a la atribución causal correcta de *Alegría* y *Miedo*, así como las categorías en las que hemos agrupado las respuestas y la frecuencia de las mismas.

Tabla 7.23

Atribución causal del alumnado Grupo Experimental. Categorización de las respuestas del alumnado. Emociones Alegría y Miedo. Postest

Alegría		Miedo	
Categorías (f)	Atribución causal (20)	Categorías (f)	Atribución causal (21)
Jugar (2)	-Porque alguien ha venido y ha jugado con él. -Porque está jugando en su casa. -Porque tiene un “ gua gua ” (RC).	Lobo feroz (6)	-Porque ha venido un lobo y le ha asustado. -Porque hay un lobo . -Porque ha visto un lobo . - Lobo a comer hermano (RC).
Mascotas/ Animales (3)	-Porque su pájaro y su perro y caracoles no se han escapado. -Porque ha visto un león .	Monstruo (4)	-Porque ha venido un monstruo (2). - Monstruo (RC). -Porque le ha ‘siguio’ un lobo .
Pelota (2)	-Porque ha encontrado su pelota . -Porque le han ‘dao’ su pelota (RC).	Fantasma (1)	-Porque ha visto un caballo- monstruo .
Juguete (1)	-Porque le han comprado un coche .	Animales (5)	-Porque hay un fantasma en su habitación.
Helado (4)	-Porque su mamá le ha comprado un helado . -Porque su mamá ha pensado comprarle un helado a su hijo. -Porque su mamá le ha comprado un helado de chocolate. -Porque tenía un helado de chocolate.	Abandono (1)	-Porque sale un ratón (RC). -Porque ha venido una mariquita y le da miedo. -Porque viene una culebra . -Ha visto una araña . -Porque no le gustan

				las ratas . -Porque su mamá se ha ido a Mercadona.
Cumpleaños (1)	-Porque es su cumpleaños .	Quitar (2)		-Porque le han quitado su pelota. -Porque le han quitado su pelota el niño feo.
Beso (3)	-Porque su mamá le ha dado un beso (2:1 RC). -Está contenta porque su mamá mua mua ” (RC).	Romper (2)		-Porque han roto su dibujo. -Porque ha venido y le ha roto el dibujo.
Dibujo (2)	-Porque alguien le ha hecho un dibujo . -Porque ha hecho un dibujo a la mamá.			
Colegio (2)	-Porque tiene ganas de venir al cole . -Porque su amigo ha venido al cole (RC).			

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 7.23, las atribuciones correctas realizadas en la emoción *alegría* del Grupo Experimental se han agrupado en nueve categorías: *Helado* (4), *Mascotas/Animales* (3), *Beso* (3), *Pelota* (2), *Jugar* (2), *Dibujo* (2), *Cole* (2), *Cumpleaños* (1) y *Juguete* (1), repitiéndose consigna únicamente en cinco de las atribuciones acertadas. Las respuestas vinculadas a la emoción *miedo* del Grupo Experimental se encuentran agrupadas en siete categorías: *Lobo feroz* (6), *Animales* (5), *Monstruo* (4), *Romper* (2), *Quitar* (2), *Fantasma* (1) y *Abandono* (1), repitiéndose consigna sólo en tres de las respuestas acertadas.

Asimismo, en la Tabla 7.24 se recogen las respuestas ofrecidas por el alumnado del Grupo Experimental referidas a la atribución causal correcta de *Tristeza* y *Enfado*, así como las categorías en las que hemos agrupado las respuestas y la frecuencia de las mismas.

Tabla 7.24

Atribución causal del alumnado Grupo Experimental. Categorización de las respuestas del alumnado. Emociones Tristeza y Enfado. Postest

Tristeza	Enfado
----------	--------

Categorías (f)	Atribución causal 20	Categorías (f)	Atribución causal 19
Pegar (4)	-Porque un niño le ha pegado en la garganta. -Porque le han pegado su amigo. -Porque su mamá le ha pegado (2).	Chocar (1)	-Porque ha chocado con la pared.
Romper/ Pisar (7)	-Porque le han roto su dibujo (2). -Porque le han roto su trabajo. -Está triste porque hay una niña que rompe su dibujo (RC). -Le ha pisado un juguete. -Porque su caballo se lo han roto los niños. El caballo de madera. -Porque ha venido una niña y le rompió su juguete.	Quitar (8)	-Porque le han quitado el juguete (2). -Porque le han quitado la pelota. -Porque le han quitado su helado. -Porque le han quitado su pelota (2). -Porque alguien le ha quitado su pelota. -Porque le han quitado un helado un niño.
Quitar/ llevar (6)	-Porque un niño se ha llevado su pelota. -Porque le han quitado su pelota” (4:1 RC). -Porque le ha quitado un niño la pelota.	Romper (3)	-Porque un niño le ha ‘rompió’ su dibujo de su mamá. -Porque un hombre roto dibujo (RC). -Porque el niño le ha roto su dibujo.
Pérdida (2)	-Porque se le ha perdido la pelota. -Porque los caracoles se han escapado .	Regañar/ reñir (2)	-Porque su mamá le ha ‘regañao’ . -Porque su papá le ha reñido .
Castigo (1)	-Porque le ha castigado su madre.	Morder (1)	-Porque el niño le ha ‘mordió’ .
		Pérdida/ separación (4)	-Porque ha desaparecido su pelota. -Porque ha perdido su dibujo. -Porque se ha olvidado su pájaro. -Porque su mamá se ha ido de viaje.

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 7.24, las respuestas ofrecidas por el alumnado del Grupo Experimental en relación a la atribución causal correcta de la *Tristeza* son agrupadas en cinco categorías: *Romper/Pisar* (7), *Quitar/Llevar* (6), *Pegar* (4), *Pérdida* (2) y *Castigo* (1), repitiéndose consigna sólo en dos de las respuestas acertadas. En cuanto a la emoción *Enfado* los alumnos del Grupo Experimental que la atribuyen correctamente emiten respuestas que hemos agrupado en seis categorías: *Quitar* (8), *Pérdida/separación* (4), *Romper* (3), *Regañar/reñir* (2), *Chocar* (1) y *Morder* (1), repitiéndose consigna únicamente en una de las respuestas acertadas.

Objetivo 2.10 Evidenciar la existencia de diferencias significativas entre el Grupo Control y el Grupo Experimental en cuanto a la conciencia emocional del alumnado después de la implementación del Programa CE.

Para dar respuesta a este objetivo, se ha empleado la prueba U Mann Whitney de contraste de muestras independientes, utilizada para el contraste de las variables del cuestionario CCE del alumnado en función de su pertenencia al Grupo Control o al Grupo Experimental, en el momento Postest, después de la implementación del Programa de Conciencia Emocional de este Segundo Ciclo.

En primer lugar, mostramos los resultados de la prueba de U Mann Whitney para la sección Reconocimiento del instrumento CCE en función de la pertenencia al Grupo Control o Grupo Experimental (Tabla 7.25).

Tabla 7.25
Cuestionario Conciencia Emocional (CCE) Alumnado, 1.ª Sección Reconocimiento. Prueba de Mann-Whitney en función del grupo (Control y Experimental). Postest

	Grupo	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Alegría Historia 1 Aciertos Global	G.Control- G.Experimental	230,000	,043*
Alegría Historia 2 Aciertos Global	G. Control- G. Experimental	178,000	,005*
Miedo Historia 1 Aciertos Global	G. Control- G. Experimental	180,000	,012*

Miedo Historia 2 Aciertos Global	G. Control- G. Experimental	203,000	,056
Tristeza Historia 1 Aciertos Global	G. Control- G. Experimental	236,000	,261
Tristeza Historia 2 Aciertos Global	G. Control- G. Experimental	190,000	,052
Enfado Historia 1 Aciertos Global	G. Control- G. Experimental	264,000	,770
Enfado Historia 2 Aciertos Global	G. Control- G. Experimental	263,000	,749

Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar en la Tabla 7.25, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas a los ítems del instrumento CCE destinado al alumnado, en su 1.ª sección de Reconocimiento/identificación en función del grupo (Control y Experimental) en el momento Postest, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los aciertos de la primera historia de la emoción Alegría, la segunda historia de Alegría y la primera historia de Miedo, a favor en todos los casos del Grupo Experimental (Rango promedio 1ª historia Alegría G.C. 22,08 < G.E. 26,00; 2ª historia Alegría G.C. 19,92 < G.E. 28,26; 1ª historia Miedo G.C. 20,00 < G.E. 28,17). Asimismo, se observan diferencias parcialmente significativas en la segunda historia de Miedo y en la segunda historia de Tristeza, a favor del Grupo Experimental (Rango promedio 2º historia Miedo G.C. 20,96 < G.E. 27,17; 2ª historia Miedo G.C. 20,26 < G.E. 26,74). Estos resultados nos permiten apreciar un mayor reconocimiento estadísticamente significativo de las emociones Alegría, Miedo y Tristeza en el Grupo Experimental frente al Grupo Control, en el momento Postest.

En segundo lugar, mostramos los resultados de la prueba de U Mann Whitney para la sección Verbalización del instrumento CCE en función de la pertenencia al Grupo Control o Grupo Experimental (Tabla 7.26).

Tabla 7.26
Cuestionario Conciencia Emocional (CCE) Alumnado, 2.ª Sección Verbalización. Prueba de Mann-Whitney en función del grupo (Control y Experimental). Postest

Grupo	U Mann-	Significación
-------	---------	---------------

		Whitney	asintótica
Verbalización Alegría	G.Control- G.Experimental	206,000	,036*
Verbalización Miedo	G. Control- G. Experimental	85,000	,000*
Verbalización Tristeza	G. Control- G. Experimental	177,000	,013*
Verbalización Enfado	G. Control- G. Experimental	222,000	,063

Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar en la Tabla 7.26, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas a los ítems del instrumento CCE destinado al alumnado, en su 2.^a sección de Verbalización en función del grupo (Control y Experimental) en el momento Posttest, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la verbalización de las emociones Alegría, Miedo y Tristeza, a favor del Grupo Experimental (Rango promedio Alegría G.C. 21,08 < G.E. 27,04; Rango promedio Miedo G.C. 16,04 < G.E. 32,30; Rango promedio Tristeza G.C. 19,88 < G.E. 28,30), lo cual nos permite observar una verbalización estadísticamente significativa de las emociones Alegría, Miedo y Tristeza por parte del Grupo Experimental frente al Grupo Control en el momento Posttest.

En tercer lugar, mostramos los resultados de la prueba de U Mann Whitney para la sección Atribución causal del instrumento CCE en función de la pertenencia al Grupo Control o Grupo Experimental (Tabla 7.27).

Tabla 7.27.

Cuestionario Conciencia Emocional (CCE) Alumnado, 3.^a Sección Atribución causal. Prueba de Mann-Whitney en función del grupo (Control y Experimental). Posttest

	Grupo	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Atribución causal Alegría	G.Control- G.Experimental	221,000	,113
Atribución causal Miedo	G. Control- G. Experimental	220,000	,082
Atribución causal Tristeza	G. Control- G. Experimental	229,000	,161
Atribución causal Enfado	G. Control- G. Experimental	239,000	,287

Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar en la Tabla 7.27, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas a los ítems del instrumento CCE destinado al alumnado, en su 3.^a sección de Atribución causal en función del grupo (Control y Experimental) en el momento Posttest, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas respecto a la atribución causal de ninguna de las emociones, aunque a nivel muestral las puntuaciones obtenidas por el Grupo Experimental son más altas que las obtenidas por el Grupo Control.

Objetivo 2.11 Comprobar la mejora en el desarrollo de la Conciencia Emocional en el alumnado participante, tanto en el Grupo Control como en el Experimental, en función del momento Pretest-Posttest.

Para dar respuesta a este objetivo, se ha procedido a realizar la prueba de contraste de muestras relacionadas, Prueba de rangos de Wilcoxon, tanto para el Grupo Control como para el Grupo Experimental, en función del momento (Pretest-Posttest).

A) Grupo Control

En primer lugar, pasamos a mostrar los resultados de la prueba utilizada para el contraste de las variables del cuestionario CCE del alumnado del Grupo Control en función del momento de aplicación (Pretest-Posttest), prueba de los rangos de Wilcoxon, comenzando por la 1.^a sección del instrumento, Reconocimiento (Tabla 7.28).

Tabla 7.28

Cuestionario Conciencia Emocional (CCE) Alumnado Grupo Control, 1.^a Sección Reconocimiento. Prueba de los rangos de Wilcoxon en función del momento Pretest-Posttest

	Momento	Media	Z	Significación asintótica
Alegría Historia 1 Aciertos Global	Pretest- Posttest	2,83 2,83	,000	1,000
Alegría Historia 2 Aciertos Global	Pretest- Posttest	2,54 2,58	-.378	,705

Miedo Historia 1 Aciertos Global	Pretest- Postest	2,21 2,50	-2,111	,035*
Miedo Historia 2 Aciertos Global	Pretest- Postest	2,21 2,54	-1,999	,046*
Tristeza Historia 1 Aciertos Global	Pretest- Postest	2,38 2,67	-2,646	,008*
Tristeza Historia 2 Aciertos Global	Pretest- Postest	2,29 2,48	-1,265	,206
Enfado Historia 1 Aciertos Global	Pretest- Postest	2,29 2,50	-1,508	,132
Enfado Historia 2 Aciertos Global	Pretest- Postest	2,33 2,54	-1,387	,166

Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en la Tabla 7.28, el alumnado del Grupo Control muestra un aumento estadísticamente significativo en su nivel de reconocimiento de emociones en ambas historias de Miedo y la historia 1 de Tristeza ($p < ,05$).

Respecto a la 2.^a sección del instrumento CCE, Verbalización de las cuatro emociones básicas, en la Tabla 7.29 mostramos los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba de contraste de muestras relacionadas.

Tabla 7.29

Cuestionario Conciencia Emocional (CCE) Alumnado Grupo Control, 2.^a Sección Verbalización. Prueba de los rangos de Wilcoxon en función del momento Pretest-Postest

	Momento	Media	Z	Significación asintótica
Verbalización Alegría	Pretest- Postest	2,21 2,58	-2,714	,007*
Verbalización Miedo	Pretest- Postest	1,96 1,96	,000	1,000
Verbalización Tristeza	Pretest- Postest	2,17 2,37	-1,232	,218
Verbalización Enfado	Pretest- Postest	2,63 2,75	-,905	,366

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la Verbalización, tal y como nos muestra la Tabla 7.29, las diferencias estadísticamente significativas aparecen en la emoción Alegría,

siendo mayoritaria su verbalización por el alumnado del Grupo Control en el momento Posttest, con respecto al Pretest ($p=,007$).

Finalmente en la Tabla 7.30 podemos observar los resultados obtenidos respecto a la 3.ª sección del instrumento CCE, Atribución causal, al aplicar la prueba de contraste de muestras relacionadas.

Tabla 7.30.

Cuestionario Conciencia Emocional (CCE) Alumnado Grupo Control, 3.ª Sección Atribución Causal. Prueba de los rangos de Wilcoxon en función del momento Pretest-Posttest

	Grupo	Media	Z	Significación asintótica
Atribución causal Alegría	Pretest- Posttest	2,38 2,58	-1,387	,166
Atribución causal Miedo	Pretest- Posttest	2,21 2,58	-2,066	,039*
Atribución causal Tristeza	Pretest- Posttest	2,29 2,54	-1,732	,083
Atribución causal Enfado	Pretest- Posttest	2,38 2,54	-1,155	,248

Fuente: elaboración propia.

Tal y como nos muestra la Tabla 7.31, en la Atribución causal que muestra el alumnado del Grupo Control se evidencia una mejora estadísticamente significativa en la Atribución de la emoción Miedo, en el Posttest, respecto al Pretest.

B) Grupo Experimental

En la Tabla 7.32, se indican los resultados significativos de la prueba utilizada para el contraste de las variables del cuestionario CCE del alumnado del Grupo Experimental en función del momento de aplicación (Pretest-Posttest), en primer lugar referidos a la 1.ª sección del instrumento, Reconocimiento de las cuatro emociones básicas.

Tabla 7.32

Cuestionario Conciencia Emocional (CCE) Alumnado Grupo Experimental, 1.ª Sección Reconocimiento. Prueba de los rangos de Wilcoxon en función del momento Pretest-Posttest

	Momento	Media	Z	Significación asintótica
--	---------	-------	---	--------------------------

Alegría Historia 1 Aciertos Global	Pretest- Postest	2,35 3,00	-3,638	,000*
Alegría Historia 2 Aciertos Global	Pretest- Postest	2,26 2,91	-3,638	,000*
Miedo Historia 1 Aciertos Global	Pretest- Postest	2,35 2,83	-3,317	,001*
Miedo Historia 2 Aciertos Global	Pretest- Postest	2,30 2,78	-3,051	,002*
Tristeza Historia 1 Aciertos Global	Pretest- Postest	2,35 2,78	-2,887	,004*
Tristeza Historia 2 Aciertos Global	Pretest- Postest	2,39 2,74	-2,530	,011*
Enfado Historia 1 Aciertos Global	Pretest- Postest	2,22 2,52	-1,606	,108
Enfado Historia 2 Aciertos Global	Pretest- Postest	2,13 2,57	-2,134	,033*

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 7.32, las diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$) se dan en ambas historias de las emociones Alegría, Miedo y Tristeza y en la historia 2 de Enfado, en todos los casos obteniendo puntuaciones superiores en Reconocimiento el alumnado del Grupo Experimental en el momento Postest, tras la implementación del Programa de Conciencia Emocional.

En relación a la 2.^a sección del instrumento CCE, Verbalización de las cuatro emociones básicas, en la Tabla 7.33 mostramos los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba de contraste de muestras relacionadas.

Tabla 7.33

Cuestionario Conciencia Emocional (CCE) Alumnado Grupo Experimental, 2.^a Sección Verbalización. Prueba de los rangos de Wilcoxon en función del momento Pretest-Postest

	Momento	Media	Z	Significación asintótica
Verbalización Alegría	Pretest- Postest	1,87 2,91	-4,347	,000*
Verbalización Miedo	Pretest- Postest	1,83 2,87	-4,179	,000*
Verbalización Tristeza	Pretest- Postest	1,83 2,78	-3,640	,000*

Verbalización Enfado	Pretest-	2,13	-3,448	,001*
	Postest	2,91		

Fuente: elaboración propia.

En la sección referida a Verbalización, la Tabla 7.33 nos evidencia la presencia de diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$) en todas las emociones trabajadas, presentando el alumnado del Grupo Experimental un reconocimiento significativamente superior en el momento Posttest, tras la implementación del Programa Conciencia Emocional.

Por último, en la Tabla 7.34 podemos observar los resultados obtenidos respecto a la 3.^a sección del instrumento CCE, Atribución causal, al aplicar la prueba de contraste de muestras relacionadas.

Tabla 7.34
Cuestionario Conciencia Emocional (CCE) Alumnado Grupo Experimental, 3.^a Sección Atribución Causal. Prueba de los rangos de Wilcoxon en función del momento Pretest-Postest

	Grupo	Media	Z	Significación asintótica
Atribución causal Alegría	Pretest-	1,87	-3,947	,000*
	Postest	2,83		
Atribución causal Miedo	Pretest-	1,83	-3,739	,000*
	Postest	2,87		
Atribución causal Tristeza	Pretest-	2,04	-3,626	,000*
	Postest	2,83		
Atribución causal Enfado	Pretest-	2,00	-3,448	,001*
	Postest	2,78		

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se aprecia en la Tabla 7.34, al igual que sucedía con la Verbalización, en la sección de Atribución causal, encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$) en las respuestas del alumnado del Grupo Experimental en las cuatro emociones básicas (Alegría, Miedo, Tristeza y Enfado), siendo superior la frecuencia de atribuciones causales correctas en todos los casos en el momento Posttest, tras la implementación del Programa de Conciencia Emocional.

7.2 Segundo Ciclo. Resultados sobre Familias

Objetivo 2.3 Conocer la opinión de las familias del alumnado del Grupo Control y del Grupo Experimental sobre el desarrollo socio-afectivo de sus hijos, así como su grado de implicación en el proceso lector de su pequeño, antes de la implementación del Programa CE.

Para dar respuesta a este objetivo, se presentan a continuación las frecuencias y porcentajes relativos a las tres dimensiones que constituyen el cuestionario de evaluación diagnóstica aplicado a las familias durante el Segundo Ciclo de la I-A, en primer lugar para las familias pertenecientes al Grupo Control y, en segundo lugar, relativo a las familias del Grupo Experimental. Dado el volumen de datos cualitativos obtenidos, algunos de ellos serán reflejados en los Anexos correspondientes.

A) Grupo Control

A continuación, presentamos los resultados obtenidos, en base a cada una de las dimensiones planteadas en el instrumento inicial para las familias del Grupo Control.

Dimensión 1. Conocimiento de las familias sobre la Educación Emocional (EE), así como la importancia que conceden a que se trabaje esta dimensión en la escuela, en la familia y en edades tempranas.

En la Tabla 7.35, presentamos las frecuencias y porcentajes relativos a las variables que componen esta primera dimensión.

Tabla 7.35

Grado de conocimiento e importancia que la familia concede a la EE. Grupo Control. Frecuencias y porcentajes

ítems	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
15.¿Ha oído hablar de la EE?	6	25,0	1	4,2	15	62,5	1	4,2	1	4,2
16.¿Considera importante que se trabaje la	-	-	-	-	4	18,2	3	13,6	15	68,2

dimensión emocional en la escuela?

19.¿Considera importante que se trabaje la dimensión emocional en la familia?	-	-	-	-	1	4,5	11	50,0	10	45,5
---	---	---	---	---	---	-----	----	------	----	------

20.¿Considera importante que su hijo comience a identificar, comprender y a verbalizar las emociones en edades tempranas?	-	-	-	-	-	-	7	29,2	17	70,8
---	---	---	---	---	---	---	---	------	----	------

Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar en la Tabla 7.35, las familias participantes han oído hablar de la EE con una frecuencia de algunas veces (62,5%) y casi siempre y siempre con igual porcentaje (4,2%). Sin embargo, un 29,2% de las familias participantes en el Grupo Control nunca o casi nunca han oído hablar de ésta. Las familias consideran muy importante trabajar la dimensión emocional en la escuela, lo que defienden siempre o casi siempre un 81,8% de los progenitores participantes y algunas veces un 18,2%. La mayoría de las familias participantes (95,5%) consideran importante siempre o casi siempre trabajar esta dimensión emocional en el contexto familiar. Únicamente una familia lo considera algo importante (4,5%) y ninguna familia lo considera nada o poco importante. La totalidad de las familias participantes consideran muy importante (70,8%) o importante (29,2%) que los niños identifiquen, comprendan y verbalicen las emociones desde edades tempranas.

A la cuestión abierta de *¿Qué entienden por EE?* obtenemos respuesta de 13 de las 24 familias participantes, haciendo referencia a aspectos tales como “identificación, expresión, verbalización y comprensión emocional” (5) “Gestión emocional/ Regulación emocional” (2), “Desarrollo integral/Salud mental/Bienestar” (3), y “Currículo educativo” (4). Cabe señalar que una única opinión *“Educar, enseñar a controlar nuestras emociones y luego a educar y a enseñar a nuestros hijos a demostrar, clasificar sus emociones”* es asociada a la primera y a la segunda categorías.

En relación a *¿Por qué es importante trabajar la EE en la escuela?* expresan opiniones 19 de las 24 familias participantes en el Grupo Control, ofreciendo argumentos relacionados con los siguientes aspectos: la EE favorece el desarrollo integral de los pequeños, su salud mental o bienestar (9), debería

estar incluida en el currículum de Educación Infantil (3), es necesaria para Identificar, verbalizar expresar y comprender las emociones (3), y para gestionarlas (1) y aumenta la capacidad de resiliencia (1).

A la pregunta sobre *¿Considera importante que se trabaje la dimensión emocional en la familia?* manifiestan su opinión 18 de las 24 familias, atendiendo a las siguientes razones por orden de mayor a menor frecuencia: mejora la convivencia o comunicación familiar dotando a los progenitores de competencias educativas (11), permite la gestión o regulación de las emociones (2), aumenta la capacidad de resiliencia (2), debe formar parte del currículum de Educación Infantil (1) y favorece el desarrollo integral, salud o bienestar del niño (1).

A la cuestión sobre *¿Por qué es importante comenzar a desarrollar la conciencia emocional a edades tempranas?*, son 19 de las 24 familias las que realizan algún tipo de aportación, argumentando las siguientes razones por orden de preferencia: Identificación, verbalización, expresión y comprensión emocional (6), Plasticidad neuronal del niño (4), Resiliencia y Salud mental (3), Desarrollo integral/Bienestar (2), Convivencia (2), Gestión/Regulación emocional (1) y Competencias Parentales (1). Además, es preciso subrayar que la siguiente opinión *“Porque le ayudará en un futuro a entenderse mejor él mismo y también a empatizar con sus compañeros”* está presente en la categoría primera y en la tercera.

Dimensión 2. Conocimiento del grado de comunicación y las vías empleadas por las familias con el tutor de su hijo acerca de su desarrollo socio-afectivo.

La Tabla 7.36 muestra los resultados obtenidos en relación al nivel y vías de comunicación de las 24 familias participantes con el tutor en el momento de informar sobre el desarrollo socio afectivo de su hijo.

Tabla 7.36

Grado y vías de comunicación de las familias participantes con el tutor sobre el desarrollo socio afectivo de su hijo. Grupo Control. Frecuencias y porcentajes

ítems	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%

17. ¿Informa al tutor/a sobre el desarrollo socio-afectivo de su hijo/a?	1	4,2	6	25,0	4	16,7	7	29,2	6	25,0
Vías de comunicación										
Reuniones trimestrales	-	-	1	5,0	3	15,0	2	10,0	14	70,0
Entrevistas individuales	-	-	-	-	8	36,4	3	13,6	11	50,0
Actividades en las que participa la familia	-	-	2	8,7	9	39,1	3	13,0	9	39,1
Blog	-	-	2	10,0	2	10,0	3	15,0	13	65,0
Actividades complementarias	-	-	-	-	7	33,3	3	14,3	11	52,4
Agenda escolar	4	25,0	-	-	3	18,8	2	12,5	7	43,8

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 7.36, entre las familias participantes hay diversidad de opiniones: más de la mitad de las familias (54,2%) informan al tutor siempre o casi siempre del desarrollo socio afectivo de su hijo, cuatro familias lo hacen algunas veces (16,7%), frente a seis familias que casi nunca informan y una familia que afirma que nunca lo hace. Entre las vías que con mayor asiduidad emplean las familias participantes para trasladar dicha información al tutor, se encuentran, en primer lugar, las reuniones trimestrales y el blog de aula con la misma proporción (un 80% de las familias utilizan estas dos vías casi siempre y siempre), seguida de las actividades complementarias tales como semana cultural, excursiones, Fiesta de Navidad (un 66,7% de las familias asisten entre casi siempre y siempre). En tercer lugar están las entrevistas individuales (un 63,6% de las familias las utilizan entre casi siempre y siempre) y en cuarto lugar, la agenda escolar (el 56,3% de las familias la usan entre casi siempre y siempre) y finalmente, en último lugar, se sitúan las actividades en las que participa la familia (un 52,1% de las familias participantes afirman usar dicha vía casi siempre y siempre).

Dimensión 3. Conocimiento de los hábitos de lectura de cuentos infantiles que se dan en el contexto familiar.

En Tabla 7.37 se presentan los resultados vinculados a la implicación de las familias en la lectura de álbumes ilustrados infantiles.

Tabla 7.37

Implicación de las familias en la lectura de cuentos. Grupo control. Frecuencias y porcentajes

Ítems	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
21. ¿Lee usted delante de su hijo?	-	-	1	4,2	9	37,5	5	20,8	9	37,5
22. ¿Su hijo ha visitado una bebeteca?	6	25,0	3	12,5	12	50,0	2	8,3	1	4,2
23. ¿Le gusta escuchar cuentos a su hijo/a?	-	-	-	-	2	8,3	3	12,5	19	79,2

Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar en la Tabla 7.37 más de la mitad de las familias participantes (58,3%) lee casi siempre o siempre delante de su hijo. La visita a la bebeteca constituye una actividad de la dinámica familiar aunque tampoco es muy habitual, pues la mitad de las familias participantes afirman haberla visitado alguna vez (50%), únicamente dos familias la visitan casi siempre (8,3%) y una familia lo hace siempre (4,2%). La mayoría de las familias participantes (91,7%) consideran que a su hijo le gusta escuchar cuentos siendo las opciones preferentes siempre (79,2%) y casi siempre (12,5 %).

En la Tabla 7.38 se presentan los personajes preferidos por los niños en los cuentos, según la opinión de las familias participantes.

Tabla 7.38

Personajes preferidos por los hijos en los cuentos infantiles según sus familias. Grupo Control. Frecuencias y porcentajes

Personajes preferidos	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Animales	-	-	-	-	2	8,3	5	20,8	17	70,8
Príncipes/ princesas Reyes/ reinas	3	12,5	2	8,3	5	20,8	6	25,0	8	33,3
Dragones/monstruos/ brujas	4	17,4	3	13,0	8	34,8	4	17,4	4	17,4
Niños como él/ella	-	-	-	-	4	16,7	10	41,7	10	41,7
Otros personajes			1	7,7	2	15,4	4	30,8	6	46,2

Fuente: elaboración propia.

Como se visualiza en la Tabla 7.38, la mayor preferencia la encontramos, en los *Animales*, siendo las opciones más elegidas siempre y casi siempre para un 91,6% de las familias participantes, seguido de *Un niño/a como él o ella* (83,4%) y de *Otros personajes* como: familia, abuelitos, hermanos, la luna, lobos, objetos animados y vehículos (77%). Un 58,3% prefieren cuentos de *Príncipes/princesas, reyes/reinas* y, finalmente el 34,8% prefieren siempre o casi siempre de *Dragones, monstruos y brujas*.

En la tabla 7.39 figuran los resultados vinculados al momento preferido por el niño para escuchar los cuentos, atendiendo a la opinión de sus familias.

Tabla 7.39
Momento preferido por el niño para escuchar los cuentos según su familia. Grupo Control. Frecuencias y porcentajes

Momento preferido	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Antes de dormir	-	-	1	4,5	3	13,6	4	18,2	14	63,6
Cuando se siente cansado	1	4,5	1	4,5	10	45,5	7	31,8	3	13,6
Cuando se siente nervioso	4	19,0	10	47,6	3	14,3	1	4,8	3	14,3
En cualquier momento	-	-	4	18,2	3	13,6	6	27,3	9	40,9
Otras situaciones	-	-	2	20,0	2	20,0	5	50,0	1	10,0

Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar en la Tabla 7.39, el momento preferido por el niño para escuchar cuentos, siendo las opciones más elegidas por las familias participantes siempre y casi siempre, es *Antes de irse a dormir* lo que indica un 81,8% de ellas, seguida de *En cualquier momento* (68,2%) y finalmente, el 60% de los progenitores señalan la opción casi siempre y siempre *En otras situaciones*. Entre estas señalamos las aportaciones cualitativas de 3 de las 24 familias participantes “Cuando no podemos jugar en la calle por el clima”, “Cuentacuentos en la biblioteca”, “Como juego”.

La Tabla 7.40 recoge los resultados obtenidos relativos al lugar preferido por el niño para escuchar los cuentos atendiendo a la opinión de sus familias.

Tabla 7.40

Sitio preferido por el niño para escuchar los cuentos. Grupo Control. Frecuencias y porcentajes

Lugar preferido	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
En la cama	-	-	2	8,3	5	20,8	5	20,8	12	50,0
En el sofá	-	-	2	8,3	13	54,2	6	25,0	3	12,5
En la escuela	-	-	-	-	3	13,6	6	27,3	13	59,1
En el coche	11	47,8	6	26,1	4	17,4	2	8,7	-	-
Le da igual	1	7,7	3	23,1	4	30,8	4	30,8	1	7,7
Otros lugares	-	-	1	14,3	4	57,1	-	-	2	28,6

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 7.40, en opinión de las familias participantes, más de la tercera parte del alumnado (86,4%) tiene como lugar favorito para escuchar cuentos siempre o casi siempre *la escuela*. La segunda opción más elegida es *en la cama* por lo que el 70,8% de los progenitores señalan siempre y casi siempre. Cabe señalar que un 38,5% de las familias participantes piensan que a su hijo *le da igual* el lugar para escuchar cuentos, eligiendo la opciones siempre y casi siempre y el 37,5% de las familias consideran que siempre o casi siempre el lugar favorito de su hijo para escuchar cuentos es *el sofá*. Únicamente dos familias (28,6%) consideran que su hijo siempre prefiere *otros lugares* para escuchar cuentos como *la Biblioteca* (1) y dos familias señalan casi siempre que es *el coche* el lugar favorito de su hijo para escuchar cuentos.

En la tabla 7.41 se presentan los resultados obtenidos relativos a las personas que el niño prefiere que le cuenten los cuentos atendiendo a la opinión de sus progenitores.

Tabla 7.41

Quién prefiere el niño que le cuente los cuentos. Grupo Control. Frecuencias y porcentajes

Persona preferida	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Su mamá	-	-	-	-	4	16,7	5	20,8	15	62,5
Su papá	2	9,1	-	-	8	36,4	4	18,2	8	36,4

Su abuela	3	13,6	4	18,2	8	36,4	2	9,1	5	22,7
Su abuelo	5	23,8	3	14,3	7	33,3	3	14,3	3	14,3
El maestro/a	-	-	-	-	1	5,0	6	30,0	13	65,0
Otros	1	10,0	2	20,0	3	30,0	1	10,0	3	30,0
Le da igual	-	-	4	33,3	6	50,0	1	8,3	1	8,3

Fuente: elaboración propia.

Tal y como nos muestra la tabla 7.41, según la opinión de las familias, la persona preferida por el niño para que le cuenten un cuento, siendo las opciones más elegidas siempre y casi siempre, es *su maestro/a* (95%), seguido de *su mamá* (83,3%). Es preciso subrayar que más de la mitad de las familias participantes (54,6%) consideran que el niño prefiere a *su papá* siempre o casi siempre y el 40% de las mismas *otras personas* como: sus tíos/as (3), hermano (1). Sin embargo, constatamos que dos familias consideran que a su hijo “le da igual quien le cuente el cuento”.

Respecto a los resultados obtenidos relativos a los tipos de cuentos que las familias participantes suelen contar a su hijo, un 20,8% de las mismas afirma que le suelen contar cuentos tradicionales, mientras que un 79,2% señala que le cuenta tanto tradicionales como cuentos modernos, no existiendo ninguna familia que únicamente relate cuentos modernos a su hijo.

En la tabla 7.42, se contemplan los resultados obtenidos relativos a los miedos que algunas ilustraciones de los cuentos le producen al niño, según los progenitores.

Tabla 7.42

Con qué frecuencia a su hijo le producen miedo algunas ilustraciones de los cuentos. Grupo Control. Frecuencias y porcentajes

Ítems	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30.1 A mi hijo/a le producen miedo algunas ilustraciones de los cuentos	8	33,3	5	20,8	10	41,7	1	4,2	-	-
30.2. Mi hijo/a sufre pesadillas	11	45,8%	9	37,5	4	16,7	-	-	-	-

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 7.42 podemos apreciar que la frecuencia con la que los niños sienten miedo al ver las ilustraciones de los cuentos es reducida, siendo un 41,7% de las familias las que afirman que se da algunas veces, mientras que tan solo un 16,7% de las familias afirma que su hijo sufre pesadillas algunas veces. El resto de familias concentra sus respuestas entre las opciones nunca y casi nunca.

En la Tabla 7.43, se recogen los resultados obtenidos relativos a la frecuencia con que los progenitores le cuentan un cuento a su hijo antes de dormir.

Tabla 7.43
Hábitos relacionados con el fomento de la lectura de cuentos según las familias. Grupo Control. Frecuencia y porcentajes

Ítems	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30.3. Le cuento cuentos a mi hijo/a antes de dormir	1	4,2	1	4,2	8	33,3	4	16,7	10	41,7
30.4. Entre los regalos y/o compras que hacemos a mi hijo/a se encuentran los cuentos	-	-	2	8,3	9	37,5	3	12,5	10	41,7

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se muestra en la Tabla 7.43, las familias afirman que le cuentan un cuento a su hijo antes de dormir siempre (41,7%), casi siempre (16,7%) y algunas veces (33,3%), frente a dos familias que lo hacen nunca (4,2%) o casi nunca (4,2%). Además, un 54,2% de las familias participantes siempre o casi siempre le compran o regalan cuentos a su hijo, y 9 familias lo hacen algunas veces (37,5%), frente a dos familias que indican que casi nunca lo hacen.

B) Grupo Experimental

A continuación, presentamos los resultados obtenidos, en base a cada una de las dimensiones planteadas en el instrumento inicial para las familias del Grupo Experimental.

Dimensión 1. Conocimiento de las familias sobre la Educación Emocional (EE), así como la importancia que conceden a que se trabaje esta dimensión en la escuela, en la familia y en edades tempranas.

En la Tabla 7.44, presentamos las frecuencias y porcentajes relativos a las variables que componen esta primera dimensión.

Tabla 7.44
Grado de conocimiento e importancia que la familia concede a la EE. Grupo Experimental. Frecuencias y porcentajes

Ítems	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
15. ¿Ha oído hablar de la EE?	7	30,4	-	-	14	60,9	2	8,7	-	-
16. ¿Considera importante que se trabaje la dimensión emocional en la escuela?	-	-	-	-	4	18,2	3	13,6	15	68,2
19. ¿Considera importante que se trabaje la dimensión emocional en la familia?	-	-	-	-	3	13,0	10	43,5	10	43,5
20. ¿Considera importante que su hijo/a comience a identificar, comprender y a verbalizar las emociones en edades tempranas?	-	-	1	4,3	-	-	6	26,1	16	69,6

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en la Tabla 7.44, las familias participantes han oído hablar de la EE con una frecuencia moderada: algunas veces (60,9%) y casi siempre (8,7%). Sin embargo, 7 familias (30,4%) expresan que nunca han oído hablar de ésta. Los progenitores consideran muy importante trabajar la dimensión emocional en la escuela, lo que defienden un 81,8% de las familias participantes entre siempre y casi siempre. Asimismo, la mayor parte de las familias participantes (87%) consideran siempre o casi siempre muy importante trabajar esta dimensión emocional en el contexto familiar. Únicamente, 3 familias lo consideran importante algunas veces. También cabe señalar que la mayoría de las familias (95,7%) consideran siempre o casi siempre importante que los niños identifiquen, comprendan y verbalicen las emociones desde edades tempranas, frente a una única familia que lo considera casi nunca importante.

En relación a las opiniones recogidas sobre qué entienden las familias por EE, 14 de las 23 familias aportaron su respuesta, haciendo referencia a aspectos tales como (en orden de mayor a menor frecuencia de respuesta): “Identificación, verbalización expresión y comprensión emocional” (8), “Gestión/Regulación emocional” (2).

Al preguntar a las familias por sus razones para conceder importancia al desarrollo emocional en la escuela, respondieron 8 de los 23 participantes que lo argumentan mediante las siguientes razones (de mayor a menor frecuencia): consideran que la EE favorece el desarrollo integral, salud mental o bienestar de los pequeños (7), es necesaria para aprender a identificar, verbalizar, expresar y comprender las emociones (7), debe estar presente en el currículum de Educación Infantil (3), es precisa para gestionar las emociones (1), aumenta la capacidad de resiliencia (1), es una dimensión a trabajar conjuntamente entre familia y escuela (1) y favorece la convivencia (1).

Respecto a la cuestión abierta *¿Considera importante que se trabaje la dimensión emocional en la familia?* han respondido 18 de las 23 familias participantes, expresando razones relacionadas con: favorece el desarrollo integral, la Salud mental o Bienestar del niño (7), mejora la convivencia familiar (5), es importante para aprender a identificar, verbalizar, expresar y comprender las emociones (5), permite la gestión de las emociones (1) y dota a los padres de competencias educativas (1).

En relación a la cuestión abierta sobre el desarrollo de las emociones en edades tempranas, son 17 de las 23 familias las que han mostrado su opinión, argumentando las siguientes razones (por orden de frecuencia): por la importancia en sí misma de aprender a identificar, verbalizar, expresar y comprender las emociones (7), dota a los padres de competencias educativas (4), favorece el desarrollo integral (2), la Comunicación/interacción familiar (1) y la resiliencia (1).

Dimensión 2. Conocimiento del grado de comunicación y las vías empleadas por las familias con el tutor de su hijo acerca de su desarrollo socio-afectivo.

La Tabla 7.45 presenta los resultados sobre el grado y vías de comunicación de las familias participantes con el tutor a la hora de informar sobre el desarrollo socio afectivo de su hijo.

Tabla 7.45

Grado y vías de comunicación de las familias participantes con el tutor sobre el desarrollo socio afectivo de su hijo. Grupo Experimental. Frecuencias y porcentajes

Ítems	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17. ¿Informa al tutor/a sobre el desarrollo socio-afectivo de su hijo/a?	2	9,5	3	14,3	6	28,6	4	19,0	6	28,6
Vías de comunicación										
Reuniones trimestrales	-	-	1	5,3	2	10,5	6	31,6	10	52,6
Entrevistas individuales	1	4,5	1	4,5	5	22,7	3	13,6	12	54,5
Actividades en las que participa la familia	1	6,3	2	12,5	4	25,0	4	25,0	5	31,3
Blog	5	45,5	2	18,2	2	18,2	-	-	2	18,2
Actividades complementarias	-	-	1	6,3	1	6,3	4	25,0	10	62,5
Agenda escolar	3	25,0	2	16,7					7	58,3
Otras.	1	50,0							1	50,0

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se observa en la Tabla 7.45, entre las familias participantes existe división de opiniones: dos familias nunca informan al tutor del desarrollo afectivo de su hijo, tres familias casi nunca lo hacen y 6 familias algunas veces, frente a 4 familias que informan al tutor sobre este aspecto del desarrollo casi siempre y 6 familias que lo hacen siempre. Entre las vías que con mayor frecuencia utilizan las familias participantes para trasladar dicha información al tutor, se encuentran, en primer lugar, las actividades complementarias tales como Jornada de Convivencia, excursiones, Fiesta de Navidad (un 87,5% de las familias asisten entre casi siempre y siempre), seguida de las reuniones trimestrales (un 84,2% de las familias la utilizan entre casi siempre y siempre) y entrevistas individuales (el 68,1% de las familias afirman usarlas casi siempre o siempre) y en cuarto lugar señalan la agenda escolar (un 58,3% de las familias participantes afirman usarla siempre).

Dimensión 3. Conocimiento de los hábitos de lectura de cuentos infantiles que se dan en el contexto familiar.

En Tabla 7.46 se presentan los resultados vinculados a la implicación de las familias en la lectura de álbumes ilustrados infantiles.

Tabla 7.46

Implicación de las familias en la lectura de cuentos. Grupo Experimental. Frecuencias y porcentajes

Ítems	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
21. ¿Lee usted delante de su hijo/a?	1	4,3	-	-	10	43,5	5	21,7	7	30,4
22. ¿Su hijo ha visitado una bebeteca?	11	47,8	3	13,0	5	21,7	1	4,3	3	13,0
23. ¿Le gusta escuchar cuentos a su hijo/a?	-	-	-	-	4	17,4	7	30,4	12	52,2

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 7.47 podemos observar que más de la mitad de las familias participantes (52,1%) lee casi siempre o siempre delante de su hijo. Sin embargo, la visita a la bebeteca no aparece como una actividad frecuente en la vida diaria familiar, pues un 60,8% afirma haberla visitado nunca o casi nunca. La mayoría de las familias participantes (82,6%) consideran que a su hijo le gusta escuchar cuentos siempre o casi siempre.

A continuación, en la tabla 7.48 se muestran los personajes preferidos por los niños en los cuentos infantiles, según la opinión de sus progenitores.

Tabla 7.48

Personajes preferidos por los hijos en los cuentos infantiles según sus familias. Grupo Experimental. Frecuencias y porcentajes

Personajes preferidos	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Animales	1	4,3	-	-	4	17,4	7	30,4	11	47,8
Príncipes/ princesas Reyes/ reinas	1	5,3	6	31,6	2	10,5	4	21,1	6	31,6
Dragones/monstruos / brujas	3	14,3	3	14,3	8	38,1	2	9,5	5	23,8
Niños como él/ella	-	-	-	-	6	28,6	3	14,3	12	57,1
Otros personajes:	-	-	1	10,0	1	10,0	2	20,0	6	60,0

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se aprecia en la Tabla 7.48, las familias participantes señalan la opción los *animales* en un 78,2% en las frecuencias siempre y casi siempre, seguido de un *niño/a como él o ella* (71,4%), de la opción de *príncipes/princesas, reyes/reinas* (52,7%) y, finalmente de *dragones, monstruos*

y brujas (33,3%). En la opción *Otros* las familias indican *coche* (2), *héroe* (1) y *piratas* (1).

En la Tabla 7.49, se muestran los resultados vinculados al momento preferido por el niño/a para escuchar los cuentos atendiendo a la opinión de sus familias.

Tabla 7.49

Momento preferido por el niño para escuchar los cuentos según su familia. Grupo Experimental. Frecuencias y porcentajes

Momento preferido	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Antes de dormir	2	8,7	1	4,3	5	21,7	3	13,0	12	52,2
Cuando se siente cansado	6	31,6	5	26,3	2	10,5	4	21,1	2	10,5
Cuando se siente nervioso	11	57,9	2	10,5	4	21,1	2	10,5	-	-
En cualquier momento	2	9,5	2	9,5	5	23,8	6	28,6	6	28,6
Otras situaciones	1	20,0	1	20,0	1	20,0	-	-	2	40,0

Fuente: elaboración propia.

Como podemos visualizar en la Tabla 7.49, el momento preferido por el niño para escuchar cuentos, siendo las opciones más elegidas por las familias participantes siempre y casi siempre, es *antes de irse a dormir* (el 65,2%), seguida del 57,2% de las familias participantes, que eligen la opción casi siempre o siempre *en cualquier momento*.

En la Tabla 7.50 se presentan los resultados obtenidos relativos al lugar preferido por el niño/a para escuchar los cuentos atendiendo a la opinión de sus familias.

Tabla 7.50.

Sitio preferido por el niño para escuchar los cuentos. Grupo Experimental. Frecuencias y porcentajes

Lugar preferido	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
En la cama	4	18,2	1	4,5	4	18,2	1	4,5	12	54,5
En el sofá	-	-	1	4,8	6	28,6	12	57,1	2	9,5
En la escuela	-	-	-	-	5	27,8	7	38,9	6	33,3
En el coche	12	63,2	5	26,3	-	-	1	5,3	1	5,3

Le da igual	5	29,4	3	17,6	4	23,5	2	11,8	3	17,6
Otros lugares	1	20,0	3	60,0	-	-	-	-	1	20,0

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 7.50, la gran mayoría de los niños tiene siempre o casi siempre como lugar favorito para escuchar cuentos: la *escuela* (72,2%), seguido del *sofá* (66,6%) y la *cama* (59%).

En la Tabla 7.51 se muestran los resultados obtenidos relativos a las personas que el niño prefiere que le cuenten los cuentos atendiendo a la opinión de sus progenitores.

Tabla 7.51
Quién prefiere el niño que le cuente los cuentos. Grupo Experimental. Frecuencias y porcentajes

Persona preferida	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Su mamá	-	-	-	-	3	13,6	7	31,8	12	54,5
Su papá	-	-	3	15,8	7	36,8	6	31,6	3	15,8
Su abuela	2	11,1	6	33,3	7	38,9	1	5,6	2	11,1
Su abuelo	7	38,9	6	33,3	3	16,7	-	-	2	11,1
El maestro/a	-	-	-	-	7	38,9	4	22,2	7	38,9
Otros	2	22,2	-	-	1	11,1	2	22,2	4	44,4
Le da igual	4	36,4	2	18,2	2	18,2	2	18,2	1	9,1

Fuente: elaboración propia.

Tal y como nos muestra la tabla 7.51, según la opinión de las familias, siendo las opciones más elegidas siempre y casi siempre, la persona preferida por el niño para que le cuenten un cuento es su *mamá* (86,3%), seguida de *otras personas* (66,6%) como: sus primos/as (1) y hermanos/as (3), tios/as (2) y en tercer lugar *su maestro/a* (61,1%). No obstante, constatamos que al 27,3% de los niños/as *le da igual* quién le cuente un cuento.

Respecto a los tipos de cuento que las familias participantes del Grupo Experimental suelen contar a su hijo, un 21,7% indica que le cuenta cuentos tradicionales, mientras que el 78,3% de las familias relata cuentos tanto tradicionales como modernos, no existiendo ninguna familia que solo cuente cuentos modernos.

En la Tabla 7.52 se contemplan los resultados obtenidos relativos a los miedos que algunas ilustraciones de los cuentos le producen a su hijo/a, según los progenitores.

Tabla 7.52
Con qué frecuencia a su hijo le producen miedo algunas ilustraciones de los cuentos. Grupo Experimental. Frecuencias y porcentajes

Ítems	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30.1 A mi hijo/a le producen miedo algunas ilustraciones de los cuentos	2	9,1	3	13,6	14	63,6	-	-	3	13,6
30.2. Mi hijo/a sufre pesadillas	11	50,0	5	22,7	5	22,7	1	4,5	-	-

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 7.53, observamos con qué frecuencia a los niños le producen miedo las ilustraciones de los cuentos según las familias participantes. La frecuencia más elegida es algunas veces (63,6%). Además, la mitad de las familias afirma que su hijo nunca sufre pesadillas, 5 familias afirman que casi nunca (22,7%) y otras 5 familias que algunas veces, frente a una familia que afirma casi siempre.

En la Tabla 7.54, se visualizan los resultados obtenidos relativos a la frecuencia con que los progenitores le cuentan un cuento a su hijo antes de dormir.

Tabla 7.54
Hábitos relacionados con el fomento de la lectura de cuentos según las familias. Grupo Experimental. Frecuencia y porcentajes

Ítems	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30.3. Le cuento cuentos a mi hijo/a antes de dormir	1	4,8	3	14,3	6	28,6	4	19,0	7	33,3
30.4. Entre los regalos y/o compras que hacemos a mi hijo/a se encuentran los cuentos	-	-	4	17,4	8	34,8	4	17,4	7	30,4

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se muestra en la Tabla 7.54, un 52,3% de las familias participantes afirman que le cuentan un cuento a su hijo antes de dormir siempre o casi

siempre, frente a 4 familias que lo hacen casi nunca (14,3%) y nunca (4,8%). Además, un 47,8% de las familias participantes siempre o casi siempre le compran o regalan cuentos a su hijo, 8 familias algunas veces (34,8%), frente a 4 familias que casi nunca lo hacen (17,4%).

Objetivo 2.4 Evidenciar la equivalencia entre las familias participantes del Grupo Control y el Grupo Experimental respecto a su implicación en el desarrollo socioafectivo y el proceso lector de sus hijos, antes de la implementación del Programa CE.

Para dar respuesta a este objetivo, se procedió a aplicar la prueba de contraste de medias para muestras independientes U Mann Whitney.

En la Tabla 7.55 se indican los resultados significativos de la prueba utilizada para el contraste de las variables del cuestionario de familias en función de su pertenencia al Grupo Control o al Grupo Experimental.

Tabla 7.55
Cuestionario ad hoc familias. Prueba de Mann-Whitney en función del grupo (Control y Experimental). Pretest

		Etapa	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Ítem 18.4	Vía de comunicación familia-tutor blog	G. Control-G. Experimental	35,000	,001*
Ítem 26.2	Valore las situaciones en las que su hijo/a prefiere que le cuenten cuentos: cuando se siente cansado	G. Control-G. Experimental	127,500	,028*
Ítem 28.5	Valore con qué frecuencia prefiere su hijo/a que le cuente cuentos el maestro/a	G. Control-G. Experimental	114,000	,034*
Ítem 30.1	A mi hijo/a le producen miedo algunas ilustraciones de los cuentos	G. Control-G. Experimental	164,500	,017*

Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar en la Tabla 7.55, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas a los ítems del cuestionario *ad hoc* de familias en función del grupo (Control y Experimental), se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los 30 ítems, en los tres primeros a favor del grupo Control, mientras que en el último ítem la media más elevada la presenta el grupo Experimental. Estos resultados nos permiten considerar las familias de ambos grupos equivalentes/homogéneos.

Objetivo 2.12 Conocer el grado de satisfacción de las familias del Grupo Experimental tras la implementación del Programa CE.

Para poder dar respuesta al presente objetivo, se procede a analizar los estadísticos descriptivos relativos a la escala de satisfacción destinada a las familias del Grupo Experimental tras la implementación del Programa Conciencia Emocional.

En general, respecto al grado de satisfacción de las familias con el programa de intervención, obtenemos una media de 3,65 (en una escala con rango de 1 a 4) y una desviación típica de 0,33. En primer lugar, la Tabla 7.56 recoge las frecuencias y porcentajes relativos a la primera dimensión de la escala aplicada a las familias.

Tabla 7.56
Satisfacción de las familias con la propuesta de intervención. Grupo Experimental. Posttest

Ítems sobre el programa CE “La maleta de Pacotico Emociones y el carné lector emocional”	Nada		Poco		Bastante		Mucho	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Me ha parecido interesante el programa La maleta de Pacotico Emociones y el carné lector Emocional	-	-	-	-	5	23,8	16	76,2
2. La intervención educativa ha sido positiva para hijo/a	-	-	-	-	7	33,3	14	66,7
3. La propuesta educativa permite a mi hijo/a comprender las emociones de los demás (alegría, tristeza, miedo y enfado)	1	4,8	-	-	5	23,8	15	71,4

4.La intervención educativa ayuda a mi hijo/a a tomar conciencia de sus propias emociones	-	-	1	4,8	6	28,6	14	66,7
5. La intervención educativa ayuda a mi hijo/a a expresar cuando se siente contento, triste, enfadado o asustado	-	-	1	4,8	4	19,0	16	76,2
17.La propuesta educativa debería mantenerse en el primer ciclo de Educación Primaria (6-7 años)	-	-	-	-	5	25,0	15	75,0
25. Esta propuesta educativa ha aumentado mi interés por educar las emociones de mi hijo/a	-	-	-	-	7	35,0	13	65,0
26. Esta propuesta educativa ha aumentado mi interés por la literatura infantil	-	-	2	10,0	5	25,0	13	65,0

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en la Tabla 7.56, la propuesta educativa es considerada interesante por la gran mayoría de las familias participantes puesto que el 100% de las familias sitúa su respuesta entre las opciones Mucho (76,2%) y Bastante (23,8%).

Las familias consideran que la intervención educativa ha sido positiva para su hijo pues más de la mitad de las familias eligen la opción Mucho (66,7%) seguido de siete familias que la consideran Bastante positiva (33,3%). Además, consideran que esta intervención permite a su hijo comprender las emociones de los demás, situándose 15 familias en la opción Mucho (71,4%), seguida de cinco familias en la opción Bastante (23,8%).

En cuanto a la toma de conciencia de las propias emociones encontramos diversidad de opiniones. Más de la mitad de las familias piensan que la intervención educativa ha ayudado a su hijo a tomar conciencia de sus propias emociones, siendo la opción más elegida Mucho (66,7%), seguida de seis familias que seleccionan la opción Bastante (28,6%). Sin embargo, una familia elige la opción Poco (4,8%).

El 95% de las familias participantes considera que la intervención educativa ha ayudado a su hijo a expresar las emociones básicas trabajadas, siendo las opciones más señaladas Mucho (76,2%) y Bastante (19%).

Todas las familias participantes afirman que la propuesta educativa debería mantenerse en el primer ciclo de Educación Primaria (6-7 años), siendo la opción más elegida Mucho (75%) seguida de Bastante (25,0%).

Todos los progenitores valoran que esta propuesta educativa ha aumentado su interés por educar las emociones de su hijo, siendo las opciones más señaladas Mucho (65%) seguida de Bastante (35,0%). También el 90% de las familias participantes opina que esta propuesta educativa ha aumentado su interés por la literatura infantil, siendo las opciones más elegidas Mucho (65%), seguida de Bastante (25,0%).

En relación a la segunda dimensión de la escala, la satisfacción de las familias con los recursos y estrategias empleados en la propuesta educativa, se ha obtenido una media de 3,65 (para un rango de 1 a 4) y una desviación típica de 0,28. A continuación, mostramos los porcentajes obtenidos respecto al nivel de satisfacción de las familias en relación a los recursos y estrategias utilizados para posibilitar la generalización de la comprensión de las emociones al contexto familiar (Tabla 7.57).

Tabla 7.57

Satisfacción de las familias con los recursos y estrategias empleados durante la propuesta de intervención. Grupo Experimental. Frecuencias y porcentajes

Ítems sobre los recursos y estrategias empleados durante el programa CE “La maleta de Pacotico Emociones y el carné lector emocional”	Nada		Poco		Bastante		Mucho	
	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Los cuentos seleccionados son adecuados para trabajar la comprensión de las emociones en niños/as de 2 a 3 años	-	-	1	4,8	6	28,6	14	66,7
7. He disfrutado contando a mi hijo/a los cuentos seleccionados en la propuesta	-	-	-	-	3	14,3	18	85,7
8. Mi hijo/a ha disfrutado de la lectura compartida (hijo-familia) de cuentos	-	-	-	-	2	9,5	19	90,5
9. Mi hijo/a ha disfrutado de la estancia del muñeco Pacotico Emociones en casa	-	-	1	5,3	3	15,8	15	78,9
10. Durante la estancia de Pacotico Emociones en casa mi hijo/a ha establecido una correspondencia entre sus emociones y las sentidas por Pacotico	-	-	4	20,0	7	35,0	9	45,0
11. He disfrutado realizando junto a mi hijo/a la lámina del libro de Pacotico Emociones	-	-	-	-	9	50,0	9	50,0

12. La reunión inicial para explicar a las familias los objetivos y el desarrollo del programa me ha sido útil para llevar a cabo el seguimiento de la propuesta en casa	-	-	-	-	9	52,9	8	47,1
13. Me ha parecido interesante la charla Animación a la lectoescritura y a la toma de conciencia emocional a partir de álbumes ilustrados, impartida por la Dra. Pilar Carrasco Lluch (maestra en aulas hospitalarias)	-	-	-	-	5	50,0	5	50,0
14. Me ha parecido interesante el Taller de Educación Emocional titulado Familia y escuela, un mismo compromiso: educar las emociones, impartido por el Orientador de Atención Temprana José Raúl Vicente Salar	-	-	-	-	2	20,0	8	80,0
15. La visita a la Biblioteca Municipal ha despertado interés en mi hijo/a	-	-	3	14,3	8	38,1	10	47,6
16. A mi hijo/a le gustan las canciones utilizadas en la propuesta educativa (“Somos los indios de la tribu chinganguri”, “Una mano sube”, “Listen to me” y “Osus que bien”)	-	-	-	-	3	15,0	17	85,0
18. Considero importante que se desarrollen talleres de Educación Emocional para las familias	-	-	-	-	8	38,1	13	61,9
19. La guía didáctica facilitada para llevar a cabo la propuesta educativa en casa es útil	-	-	-	-	9	42,9	12	57,1
20. El carné lector emocional facilitado es útil para el seguimiento de la lectura de cuentos	-	-	-	-	6	28,6	15	71,4
21. Los folletos de ayuda facilitados han sido de utilidad para educar las emociones	-	-	-	-	8	40,0	12	60,0
22. El stand de “Pacotico Emociones”, expuesto en la XXIII Jornada de Convivencia del centro, me ha mostrado con claridad la propuesta educativa desarrollada	-	-	-	-	6	28,6	15	71,4
23. Los boletines informativos relativos al programa me informan del desarrollo de la conciencia emocional de mi hijo/a	-	-	-	-	6	30,0	14	70,0
24. Le ha gustado a mi hijo/a los materiales entregados al finalizar el programa (diploma, medalla y fotografía de grupo-clase)	-	-	-	-	1	5,0	19	95,0

Fuente: elaboración propia.

Respecto a los cuentos utilizados para trabajar la comprensión de las emociones el 95,3% de las familias considera que los cuentos seleccionados son adecuados siendo la categoría Mucho (66,7%) la más elegida (14 familias), seguida de Bastante (28,6%) elegida por seis familias y sólo una familia elige la opción Poco (4,8%). El 100% de las familias participantes ha disfrutado contando los cuentos seleccionados a su hijo siendo la opción Mucho (85,7%) la más elegida, seguida de Bastante (14,3%) y según los progenitores, el niño

ha disfrutado de la lectura compartida de cuentos, pues la mayoría de respuestas se concentran en la opción Mucho (90,5%) y dos familias en la opción Bastante (9,5%)

El 94,7% de las familias participantes afirma que su hijo ha disfrutado de la estancia del muñeco Pacotico Emociones (mascota del programa) en casa, siendo las opciones más señaladas Mucho (78,9%) y Bastante (15,8%).

El 80% de los progenitores considera que durante la estancia de Pacotico Emociones en casa su hijo ha establecido una correspondencia entre sus emociones y las sentidas por este muñeco, siendo las opciones más elegidas Mucho (45,0%) y Bastante (35,0%).

Todas las familias participantes afirman haber disfrutado realizando junto a su hijo la lámina del libro de Pacotico Emociones, concentrándose las respuestas entre las opciones Mucho y Bastante en igual proporción (50%).

El 100% de los progenitores considera que la reunión inicial, para explicarles los objetivos y el desarrollo del programa, ha sido útil para llevar a cabo el seguimiento de la propuesta en casa, siendo las opciones más señaladas Mucho (47,1%) y Bastante (52,9%).

A todas las familias (10) que asistieron a la charla Animación a la lectoescritura y a la toma de conciencia emocional a partir de álbumes ilustrados, impartida por la Dra. Pilar Carrasco Lluch, les ha parecido interesante siendo las opciones más elegidas Mucho y Bastante en igual proporción (50%).

Las familias participantes (10) que asistieron al Taller de Educación Emocional titulado Familia y escuela, un mismo compromiso: educar las emociones, impartido por el Orientador de Atención Temprana José Raúl Vicente Salar, afirman que ha sido interesante siendo las opciones más señaladas Mucho (80%) y Bastante (20,0%).

El 85,7% de las familias participantes piensa que la visita a la Biblioteca Municipal ha despertado interés en su hijo, siendo las opciones más elegidas Mucho (47,6%) y Bastante (38,1%).

Todos los progenitores participantes consideran que a su hijo le gustan las canciones utilizadas en la propuesta educativa, siendo las opciones más señaladas Mucho (85%) y Bastante (15,0%).

El 100% de los progenitores considera importante que se desarrollen talleres de Educación Emocional para las familias, siendo las opciones más elegidas Mucho (61,9%) y Bastante (38,1%).

En torno a la utilidad de la guía didáctica facilitada a las familias para generalizar la propuesta educativa al contexto familiar, las opciones Mucho (57,1%) y Bastante (42,9%) concentran la totalidad de respuestas.

Para el 100% de las familias participantes el carné lector emocional facilitado ha sido útil para el seguimiento de la lectura de cuentos, siendo las opciones Mucho (71,4%) elegida por 15 familias y Bastante (28,6%) elegida por seis familias.

En cuanto a la utilidad concedida a los folletos de ayuda, la opción más elegida por las familias ha sido Mucho (60%), seguida de Bastante (40%).

Para las familias participantes el stand de “Pacotico Emociones”, expuesto en la XXIII Jornada de Convivencia del centro, les ha mostrado con claridad la propuesta educativa desarrollada, siendo las opciones más elegidas Mucho (71,4%) y Bastante (28,6%).

Respecto a los boletines informativos relativos al programa, las familias participantes consideran que les informan del desarrollo de la conciencia emocional de su hijo, siendo las opciones más señaladas Mucho (70%) y Bastante (30%).

El 100% de las familias participantes considera que a su hijo le han gustado los materiales entregados al finalizar el programa (diploma, medalla y fotografía de grupo-clase), siendo la opción más elegida Mucho (95%). Únicamente una familia ha señalado la opción Bastante.

7.3 Segundo Ciclo. Resultados sobre el profesorado

Objetivo 2.5 Conocer la opinión del profesorado del Grupo Control y del Grupo Experimental, relativa al desarrollo socio-afectivo del alumnado del 2.º Ciclo de Educación Infantil y recopilar formas (estrategias pedagógicas) que se podrían incluir en la EE de los más pequeños, antes de la implementación del programa.

Para dar respuesta a este objetivo, procedimos a analizar las variables incluidas en el cuestionario inicial aplicado durante este Segundo Ciclo a todo el profesorado, tanto perteneciente al Grupo Control como al Grupo Experimental.

A) Grupo Control

En primer lugar, para el Grupo Control, presentamos los resultados obtenidos, en base a cada una de las dimensiones del instrumento aplicado al profesorado participante en el Grupo Control.

Dimensión 1. Conocimiento del profesorado sobre la EE (metodología, programas, propuestas, recursos pedagógicos, evaluación, etc.), así como la importancia que conceden a que se trabaje esta dimensión en la escuela, en la familia y en edades tempranas.

A nivel general, el profesorado participante afirma conocer qué es la EE en un 75%, mientras que un 25% reconoce no disponer de conocimiento sobre este ámbito. Al detallar qué entienden por EE, las respuestas de 15 de los 17 docentes participantes, hacen referencia a aspectos tales como: Identificación, verbalización, expresión y comprensión emocional (5), Desarrollo integral/salud mental y bienestar (4), Gestión/Regulación emocional (3), y Currículum educativo (2).

A continuación, en la Tabla 7.58, mostramos las frecuencias y porcentajes relativos a en qué medida el centro y la familia trabajan la dimensión emocional, según el profesorado participante.

Tabla 7.58

La dimensión emocional en el centro y la familia según el profesorado. Grupo Control. Frecuencias y porcentajes

ítem	Nada		Poco		Algo		Bastante		Mucho	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	11. ¿Se trabaja la dimensión emocional en su Centro?	1	6,3	4	25,0	6	37,5	3	18,8	2
12. ¿Se trabaja la dimensión emocional en la familia?	1	6,7	5	33,3	6	40,0	1	6,7	2	13,3

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 7.58, según el profesorado participante el grado de implementación de la EE en el Centro es muy variado: algo es la opción más elegida, por un 37,5%, bastante lo opina un 18,8% del profesorado participante y mucho un 12,5%, frente a casi un tercio de docentes (31,3%) que afirman que esta dimensión no se trabaja nada o poco en su Centro. Respecto a cómo considera el profesorado que la EE se trabaja desde la familia, también encontramos opiniones muy divididas, pues el 40% piensa que se trabaja algo, mientras que otro 40% se concentra entre las opciones poco o nada y un 20% considera que la familia trabaja esta dimensión bastante o mucho.

A continuación, en la Tabla 7.59 mostramos el número de competencias/capacidades emocionales en las que deberían focalizarse los programas o propuestas de EE, atendiendo al profesorado participante.

Tabla 7.59

Número de competencias/capacidades emocionales que han de incluir los programas de EE según el profesorado participante. Grupo Control. Frecuencias y porcentajes

ítem	Una única competencia		Varias competencias		Todas las competencias	
	f	%	f	%	f	%
13. Los programas o propuestas de Educación Emocional (EE) deben focalizarse	-	-	3	17,6	14	82,4

Fuente: elaboración propia

Como podemos contemplar en la Tabla 7.59, el 82,4% del profesorado participante considera que los programas o propuestas de EE deben focalizarse en todas las competencias/capacidades emocionales, siendo un

17,6% quienes afirman que en varias competencias. Ningún docente considera la opción una única competencia.

En Tabla 7.60, se presentan los resultados vinculados al conocimiento de alguna metodología, programas o recursos de apoyo, por parte del profesorado participante, para trabajar la EE.

Tabla 7.60

Conocimiento y aplicación de aspectos de la EE según el profesorado. Grupo Control. Frecuencias y porcentajes

ítem	Sí		No	
	f	%	f	%
15. ¿Conoce algún tipo de metodología, programa o recursos de apoyo para trabajar la EE?	4	26,7	11	73,3
16. ¿Utiliza actualmente alguno de estos métodos, programas, materiales o recursos con su alumnado?	3	21,4	11	78,6
17. ¿Considera importante que el alumnado comience a verbalizar las emociones desde edades tempranas?	17	100,0	-	-
18. ¿Considera importante que el alumnado comience a atribuir causas a las emociones desde edades tempranas?	17	100,0	-	-
22. En su práctica diaria ¿evalúa algunos de estos aspectos o dimensiones en su alumnado?	12	70,6	5	29,4
24. ¿Cuenta cuentos a su alumnado?	14	82,4	3	17,6

Fuente: elaboración propia

Como apreciamos en la Tabla 7.60, la mayor parte del profesorado participante (73,3%) no tiene conocimiento de metodologías, programas o recursos para trabajar la EE en su aula, frente a cuatro docentes que sí afirman conocerlos. Respecto a su uso actual, coincide una amplia proporción del profesorado (78,6%) que actualmente no utiliza ningún método, programa, materiales o recursos en su aula frente a tres maestros/as que sí lo hacen (21,4%). En relación a la importancia que el profesorado participante concede a la verbalización de las emociones desde edades tempranas, así como a su atribución causal, todos están de acuerdo con la relevancia de educar estos aspectos de la EE tempranamente. Sobre si los docentes incluyen algún tipo de evaluación de la EE en su práctica diaria, la mayoría del profesorado participante (70,6%) afirma evaluar algún aspecto emocional en su alumnado, frente a cinco docentes que afirman no hacerlo (29,4%). Respecto al uso de cuentos con el alumnado, la mayoría del profesorado participante (82,4%)

afirma leer cuentos a su alumnado frente a tres docentes que no lo hacen (17,6%). En relación al tipo de cuentos que suelen leer al alumnado, casi la totalidad del profesorado participante utiliza ambos tipos de cuentos, tradicionales y modernos (92,9%), mientras que un único maestro afirma contar solamente cuentos tradicionales.

En la Tabla 7.61 aparecen los resultados relativos los recursos pedagógicos destinados a trabajar la EE que suele emplear el profesorado participante del Grupo Control.

Tabla 7.61
Recursos pedagógicos destinados a trabajar la EE que suele emplear el profesorado. Grupo Control. Frecuencias y porcentajes

Orden de los recursos pedagógicos de acuerdo a la frecuencia de uso siendo el 1 el valor más bajo (menos utilizado) y el 4 el más alto (más utilizado).	(1)		(2)		(3)		(4)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	Música	6	40,0	2	13,3	4	26,7	3
Cuentos	1	6,7	6	40,0	2	13,3	6	40,0
Títeres/Marionetas	5	33,3	3	20,0	5	33,3	2	13,3
Juego/Dinámicas	2	13,3	3	20,0	4	26,7	6	40,0

Fuente: elaboración propia

Como apreciamos en la Tabla 7.61, la mayoría del profesorado participante afirma emplear más asiduamente los cuentos y los juegos/ dinámicas teniendo ambos la misma proporción (40,0%) frente a la música (33,3%) y los títeres/ marionetas (40,0%) que son los recursos pedagógicos menos utilizados.

En Tabla 7.62, se contemplan los resultados del profesorado participante en relación al mejor momento de la jornada escolar para narrar un cuento al alumnado.

Tabla 7.62
Mejor momento de la jornada escolar para narrar un cuento según el profesorado participante. Grupo Control

Ítem	Frecuencia	Porcentaje
	f	%
A primera hora	3	17,6
Antes del recreo	-	-
Después del recreo	3	17,6
A última hora	1	5,9

En cualquier momento	10	58,8
----------------------	----	------

Fuente: elaboración propia

Como se visualiza en la tabla 7.63, atendiendo a más de la mitad del profesorado participante (58,8%) cualquier momento de la jornada escolar es idóneo para narrar un cuento al alumnado, seguido de la primera hora y después del recreo, obteniendo ambas el mismo porcentaje (17,6%). Tan sólo un docente considera que el mejor momento es a última hora.

Dimensión 2. Comunicación y vías empleadas por el profesorado con las familias acerca del desarrollo socio-afectivo de sus hijos.

A nivel global, la mayoría del profesorado participante (94,1%) informa a las familias sobre el desarrollo socio-afectivo de sus hijos.

En concreto, la Tabla 7.64 muestra las vías más frecuentes que el profesorado participante emplea para comunicarse con las familias.

Tabla 7.64

Vías de comunicación y participación familia-escuela según el profesorado. Grupo Control. Frecuencias y porcentajes

ítem	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Reuniones trimestrales	-	-	1	6,3	2	12,5	5	31,3	8	50,0
Entrevistas individuales	-	-	1	6,7	3	20,0	5	33,3	6	40,0
Actividades en las que participa la familia	1	7,1	4	28,6	9	64,3	-	-	-	-
Blog	5	33,3	4	26,7	2	13,3	1	6,7	3	20,0
Actividades complementarias	2	13,3	2	13,3	5	33,3	3	20,0	3	20,0
Agenda escolar	2	13,3	2	13,3	3	20,0	2	13,3	6	40,0
Actividades de formación destinadas a las familias	2	13,3	2	13,3	10	66,7	1	6,7	-	-

Fuente: elaboración propia

Como contemplamos en la Tabla 7.64, las vías que con mayor frecuencia utiliza el profesorado participante para comunicarse con las familias son: en primer lugar, las reuniones (un 81,3% del profesorado utiliza dicha vía casi siempre y siempre), seguida de entrevistas individuales (un 73,3% de los docentes emplea esta vía casi siempre y siempre), en tercer lugar la agenda

escolar (un 53,3% del profesorado afirma utilizarla casi siempre o siempre) y en cuarto lugar las actividades complementarias tales como Fiesta de Navidad, Jornada de Convivencia, Semana Cultural, excursiones (un 40% del profesorado hace uso de las mismas casi siempre y siempre), en quinto lugar se encuentra la opción del Blog (un 26,7% de los docentes participantes lo utilizan casi siempre y siempre). Respecto a las actividades de formación destinadas a las familias, dos terceras partes del profesorado afirman usarlas algunas veces (66,7%), similar proporción a la que afirma utilizar actividades de aula en las que participa la familia en alguna ocasión (64,3%).

Dimensión 3. Conocimiento de la formación recibida por el profesorado sobre la EE, así como su opinión sobre la oferta de actividades formativas actuales del Centro de Profesores y Recursos (CPR) de la Región de Murcia.

En la Figura 7.1 presentamos los resultados obtenidos en relación a la calificación que el profesorado participante concede a la formación universitaria que recibió para trabajar las emociones.

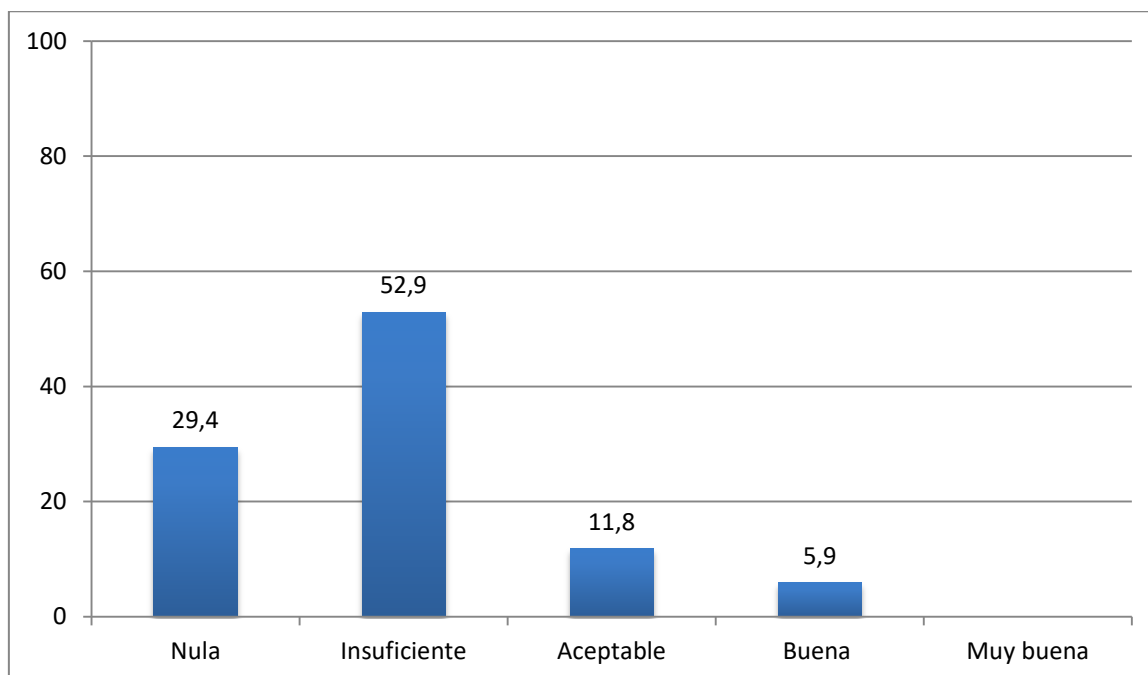


Figura 7.1. *Calificación de la formación universitaria recibida para trabajar las emociones según el profesorado. Grupo Control.* Fuente: elaboración propia

Tal y como se refleja en la Figura 7.1, algo más de la mitad del profesorado participante (52,9%) considera que la formación universitaria recibida para trabajar las emociones fue insuficiente, casi un tercio opina que fue nula

(29,4%), siendo un 17,7% (3 docentes) los que la valoran entre aceptable y buena. Durante su formación continua, un 41,2% del profesorado participante afirma haber realizado cursos de formación para aprender a educar las emociones, mientras que un 52,9% contesta no haber cursado formación alguna sobre la temática. De entre los que afirman haber realizado algún curso sobre emociones, más de la mitad (55,6%) valora la utilidad de dicha formación en su práctica docente como buena y un 33,3% la valora como aceptable. Consultados sobre la oferta de actividades formativas vinculadas a la EE que organiza el Centro de Profesores y Recursos (CPR) de la Región de Murcia, dos terceras partes del profesorado participante (68,8%) consideran dicha oferta insuficiente, un 25% la considera aceptable y tan solo un docente manifiesta que dicha oferta le parece inexistente o nula.

A) Grupo Experimental

En primer lugar, para el Grupo Experimental, presentamos los resultados obtenidos, en base a cada una de las dimensiones del instrumento aplicado al profesorado participante en dicho grupo.

Dimensión 1. Conocimiento del profesorado sobre la EE (metodología, programas, propuestas, recursos pedagógicos, evaluación, etc.), así como la importancia que conceden a que se trabaje esta dimensión en la escuela, en la familia y en edades tempranas.

A nivel general, el profesorado participante afirma conocer qué es la EE en una gran mayoría (93,8%), mientras que un único docente reconoce no disponer de conocimiento sobre este ámbito. Al detallar qué entienden por EE, las respuestas de 15 de los 16 docentes participantes, hacen referencia a aspectos tales como (en orden decreciente de frecuencia): desarrollo integral/salud mental y bienestar (5), Identificación, verbalización y expresión y comprensión emocional (4), Gestión/Regulación emocional (4), Currículum educativo (2), Prevención (1) y Resiliencia (1).

A continuación, en la Tabla 7.65, mostramos las frecuencias y porcentajes relativos a en qué medida el centro y la familia trabajan la dimensión emocional, según el profesorado participante.

Tabla 7.65

La dimensión emocional en el centro y la familia según el profesorado. Grupo Experimental. Frecuencias y porcentajes

ítem	Nada		Poco		Algo		Bastante		Mucho	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
11. ¿Se trabaja la dimensión emocional en su Centro?	-	-	2	12,5	7	43,8	6	37,5	1	6,3
12. ¿Se trabaja la dimensión emocional en la familia?	1	7,7	3	23,1	9	69,2	-	-	-	-

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 7.65, según el profesorado participante el grado de implementación de la EE en el Centro es muy variado: para un 43,8% esta temática se trabaja algo, mientras que para la misma proporción se trabaja ente bastante y mucho. Respecto a si la EE se trabaja en la familia, el profesorado participante muestra opiniones muy diversas, considerando que se trabaja entre nada y algo, concentrándose la mayor parte de opiniones en la opción algo (69,2%).

A continuación, en la Tabla 7.66 mostramos el número de competencias/capacidades emocionales en las que deberían focalizarse los programas o propuestas de EE, atendiendo al profesorado participante.

Tabla 7.66

Número de competencias/capacidades emocionales que han de incluir los programas de EE según el profesorado participante. Grupo Experimental. Frecuencias y porcentajes

ítem	Una única competencia		Varias competencias		Todas las competencias	
	f	%	f	%	f	%
13. Los programas o propuestas de EE deben focalizarse	2	12,5	3	18,8	11	68,8

Fuente: elaboración propia

Como podemos contemplar en la tabla 7.66, el 68,8% del profesorado participante considera que los programas o propuestas de EE deben focalizarse en todas las competencias/capacidades emocionales, siendo un

18,8% quien afirma que se han de centrar en varias competencias y dos docentes consideran que ha de ser en una única competencia.

En Tabla 7.67 se presentan los resultados vinculados al conocimiento de alguna metodología, programas o recursos de apoyo, por parte del profesorado participante, para trabajar.

Tabla 7.67

Conocimiento y aplicación de aspectos de la EE según el profesorado. Grupo Experimental. Frecuencias y porcentajes

ítem	Sí		No	
	f	%	f	%
15. ¿Conoce algún tipo de metodología, programa o recursos de apoyo para trabajar la EE?	12	75,0%	4	25,0
16. ¿Utiliza actualmente alguno de estos métodos, programas, materiales o recursos con su alumnado?	6	42,9	8	57,1
17. ¿Considera importante que el alumnado comience a verbalizar las emociones desde edades tempranas?	15	100	-	-
18. ¿Considera importante que el alumnado comience a atribuir causas a las emociones desde edades tempranas?	15	93,8	1	6,3
22. En su práctica diaria ¿evalúa algunos de estos aspectos o dimensiones en su alumnado?	12	75,0	4	25,0

Fuente: elaboración propia

Como apreciamos en la Tabla 7.67, las tres cuartas partes del profesorado participante (75%) afirma poseer conocimiento de alguna metodología, programa o recursos para trabajar la EE en su aula frente a cuatro docentes que no conocen (25,0%). En la actualidad, más de la mitad del profesorado participante (57,1%) utiliza algún método, programa, materiales o recursos en su aula frente a seis docentes que afirman no hacer uso de dichos recursos. Para la totalidad del profesorado participante es relevante la verbalización de las emociones desde edades tempranas. Respecto a la atribución causal de las emociones, casi la totalidad del profesorado (93,8%) afirma que es importante trabajarla desde edades tempranas frente a un maestro que afirma que no. Y en relación a la evaluación de estos aspectos en el aula, tres cuartas partes del profesorado participante (75,0%) afirma evaluar algún aspecto emocional en su alumnado, frente a cuatro docentes que no lo hacen. Respecto al uso de cuentos con el alumnado, la mayoría del profesorado participante (93,3%) afirma leer cuentos a su alumnado frente a un docente que no lo hace. En relación al tipo de cuentos que suelen leer al alumnado, casi la totalidad del

profesorado participante utiliza ambos tipos de cuentos, tradicionales y modernos (92,9%), mientras que un único maestro afirma contar solamente cuentos tradicionales.

En la Tabla 7.68 aparecen los resultados relativos al orden de los recursos pedagógicos, destinados a trabajar la EE, que el profesorado participante emplea con más frecuencia de uso.

Tabla 7.68
Recursos pedagógicos destinados a trabajar la EE que suele emplear el profesorado. Grupo Control. Frecuencias y porcentajes

Ítem	(1)		(2)		(3)		(4)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Orden de los recursos pedagógicos de acuerdo a la frecuencia de uso siendo el 1 el valor más bajo (menos utilizado) y el 4 el más alto (más utilizado)								
Música	2	14,3	2	14,3	4	28,6	6	42,9
Cuentos	-	-	2	20,0	4	26,7	8	53,3
Títeres/Marionetas	7	50,0	3	21,4	3	21,4	4	7,1
Juego/Dinámicas	5	33,3	4	26,7	4	26,7	4	13,3

Fuente: elaboración propia

Como apreciamos en la Tabla 7.68, el profesorado participante afirma emplear más asiduamente los cuentos (53,3%) y la música (42,9%) y los títeres/marionetas son los recursos pedagógicos menos utilizados, según el profesorado.

En la Tabla 7.69 se contemplan los resultados del profesorado participante en relación al mejor momento de la jornada escolar para narrar un cuento al alumnado.

Tabla 7.69
Mejor momento de la jornada escolar para narrar un cuento según el profesorado participante. Grupo Experimental

ítem	Frecuencia	Porcentaje
	f	%
A primera hora	1	6,3
Antes del recreo	-	-
Después del recreo	5	31,3
A última hora	-	-

En cualquier momento 10 62,5

Fuente: elaboración propia

Como se visualiza en la tabla 7.69, atendiendo a más de la mitad del profesorado participante (62,5%) cualquier momento de la jornada escolar es idónea para narrar un cuento al alumnado, seguida de después del recreo (31,3%). Tan sólo un docente considera que el mejor momento es a primera hora.

Dimensión 2. Comunicación y vías empleadas por el profesorado con las familias acerca del desarrollo socio-afectivo de sus hijos.

A nivel global, tres cuartas partes del profesorado participante (75%) informa a las familias sobre el desarrollo socio-afectivo de sus hijos, mientras que el resto afirma no informar de dicho aspecto a la familia.

En concreto, la Tabla 7.70 muestra las vías más frecuentes que el profesorado participante emplea para comunicarse con las familias.

Tabla 7.70

Vías de comunicación y participación familia-escuela según el profesorado. Grupo Experimental. Frecuencias y porcentajes

ítem	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Reuniones trimestrales	-	-	2	15,4	3	23,1	6	46,2	2	15,4
Entrevistas individuales	-	-	-	-	4	30,8	3	23,1	6	46,2
Actividades en las que participa la familia	-	-	5	41,7	5	41,7	1	8,3	1	8,3
Blog	8	72,7	3	27,3	-	-	-	-	-	-
Actividades complementarias	-	-	-	-	3	25,0	2	16,7	7	58,3
Agenda escolar	1	10,0	-	-	4	40,0	1	10,0	4	40,0
Actividades de formación destinadas a las familias	-	-	1	8,3	6	50,0	3	25,0	2	16,7

Fuente: elaboración propia

Como contemplamos en la Tabla 7.70, las vías que con mayor frecuencia utiliza el profesorado participante para trasladar dicha información a las familias son: en primer lugar, las actividades complementarias tales como Fiesta de Navidad, Jornada de Convivencia, excursiones, entre otras (un 74,5% del

profesorado utiliza dicha vía casi siempre y siempre), seguida de entrevistas individuales (un 69,3% de los docentes emplea esta vía casi siempre y siempre) y en tercer lugar las reuniones (un 61,6 % del profesorado afirma utilizarla casi siempre o siempre). Las vías menos utilizadas por los docentes son el Blog (un 72,7% no lo usa nunca) y las actividades de aula en las que participa la familia (un 83,4% afirma que las usan entre casi nunca y alguna vez).

Dimensión 3. Conocimiento de la formación recibida por el profesorado sobre la EE, así como su opinión sobre la oferta de actividades formativas actuales del Centro de Profesores y Recursos (CPR) de la Región de Murcia.

En la Figura 7.2, presentamos los resultados obtenidos en relación a la calificación que el profesorado participante concede a la formación universitaria que recibió para trabajar las emociones.

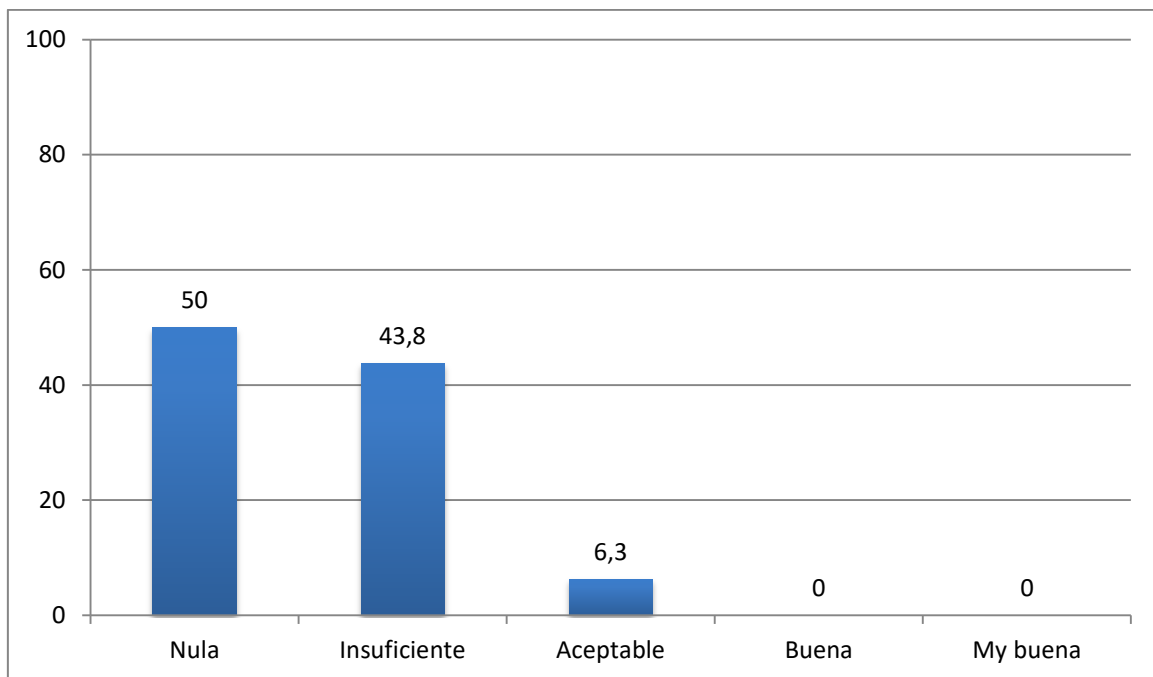


Figura 7.2. *Calificación de la formación universitaria recibida para trabajar las emociones según el profesorado. Grupo Experimental.* Fuente: elaboración propia

Como contemplamos en la Figura 7.2, la mitad del profesorado participante (50,0%) considera Nula la formación recibida en su formación universitaria para trabajar las emociones y casi la otra mitad del profesorado (43,8%) la considera Insuficiente frente a un docente que afirma que fue Aceptable. Durante su formación continua, casi dos terceras partes del profesorado participante

(68,8%) afirma haber realizado cursos de formación para aprender a educar las emociones, mientras que un tercio (31,3%) contesta no haber cursado formación alguna sobre la temática. De entre los que afirman haber realizado algún curso sobre emociones, la misma proporción (45,5%) valora dicha la utilidad de dicha formación en su práctica como aceptable o como buena, mientras que un docente la considera muy buena. Al consultarlos sobre la oferta de actividades formativas vinculadas a la EE que organiza el Centro de Profesores y Recursos (CPR) de la Región de Murcia, más de la mitad del profesorado (53,8%) considera dicha oferta insuficiente, un 38,5% la considera aceptable y tan solo un docente manifiesta que dicha oferta le parece muy buena.

Objetivo 2.6 Comprobar la equivalencia entre el profesorado participante del Grupo Control y Grupo Experimental, respecto a su implicación en el desarrollo socioafectivo y las estrategias pedagógicas de EE que utilizan, antes de la implementación del Programa.

Para dar respuesta a este objetivo, se procedió a aplicar la prueba de contraste de muestras independiente U de Mann-Whitney. En la Tabla 7.71 se indican los resultados obtenidos con significación estadística ($p < ,05$) de la prueba utilizada para el contraste de las variables del cuestionario del profesorado en función de su pertenencia al Grupo Control o al Grupo Experimental.

Tabla 7.71
Cuestionario ad hoc profesorado. Prueba U de Mann-Whitney en función del grupo (Control y Experimental)

		Etapa	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Ítem 14a.4	Vía de comunicación familia-tutor blogs	G. Control- G. Experimental	41,000	,020*
Ítem 14a.5	Vía de comunicación familia-tutor Actividades complementarias	G. Control- G. Experimental	45,000	,022*

Ítem 15	Conoce algún tipo de metodología, programa o recursos de apoyo para trabajar la EE	G. Control- G. Experimental	62,000	,008*
Ítem 20	Ha realizado actividades de formación para aprender a educar las emociones	G. Control- G. Experimental	49,500	,026*

Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar en la Tabla 7.71, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas a los ítems del cuestionario *ad hoc* destinado al profesorado participante, en función del grupo (Control y Experimental), se aprecian diferencias estadísticamente significativas en 2 ítems y 2 subítems de los 25 ítems que incluye el instrumento. Concretamente, en el primer subítem (14a.4) aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p=,020$) a favor del Grupo Control, mientras que en el segundo subítem (14.a5) y en los dos últimos ítems (15 y 20) se muestran diferencias estadísticamente significativas ($p<,05$), a favor del Grupo Experimental. Estos resultados nos permiten considerar los dos grupos (Control y Experimental) equivalentes, respecto al profesorado participante.

Objetivo 2.8 Analizar la acción educativa durante la implementación del programa

Para dar respuesta a este objetivo, se realiza una breve síntesis de forma global de los resultados cualitativos que se han obtenido mediante la visualización sistemática de las grabaciones de video después de cada una de las sesiones del Programa CE desarrollado durante el Segundo Ciclo de investigación, por parte de la maestra investigadora (Diario), diferenciando dichos resultados en: a) elementos positivos; b) dificultades encontradas; y c) objetivos conseguidos.

ASPECTOS A VALORAR EN LAS SESIONES	
1. Elementos positivos	<ul style="list-style-type: none"> La primera sesión del Programa fue muy motivadora para el alumnado porque conocen a la mascota del mismo (Pacotico Emociones). La

elaboración del marca páginas de “Pacotico” en esta sesión, despierta su interés; y especialmente, al entregárselo a sus progenitores. Las familias manifiestan muy buena predisposición hacia el Programa desde el momento de la presentación de la mascota del mismo.

- El alumnado (23) muestra mucho interés, tanto en reproducir las canciones y sus correspondientes gestos, como en la escucha del cuento leído, adquiriendo progresivamente la rutina de la dinámica del programa.
- Al niño que le toca ser maquinista (el protagonista del día) se le coloca la medalla de la mascota del Programa (Pacotico Emociones) en el cuello, y de este modo, se siente especial al llevarla puesta y mostrarla a sus iguales.
- Cabe mencionar que en una sesión, una alumna le da un beso al Pacotico que figura en la medalla que lleva el maquinista del día, mostrando así un gran afecto ante la mascota del Programa.
- La maestra investigadora, antes de proceder a leer el álbum ilustrado, recuerda a los pequeños que hay que estar en silencio para poder escuchar el cuento. Cuando el alumnado se muestra más agitado, la maestra verbaliza la siguiente canción “Chirrín, chirrán, la boquita cerrada y la llave muy bien guardada” (el alumnado simula cerrar su boca y guardar la llave en un bolsillo), incorporando esta canción al Programa de intervención, cuando sea preciso.
- Se utilizan fórmulas de apertura como “érase una vez” y de cierre “colorín colorado, este cuento se ha acabado”, para entrar y salir del mundo fantástico de los cuentos.
- El alumnado va adquiriendo progresivamente la identificación y verbalización de las emociones de la maleta de Pacotico a lo largo de las 26 sesiones que conforman el Programa.
- Al inicio del programa el niño al que le toca ser el maquinista del día, no verbaliza todavía las emociones de la maleta de Pacotico y por ello tiende a señalar con el dedo la cara de Pacotico en la misma, estableciendo una correspondencia adecuada entre el protagonista del cuento y la emoción sentida por Pacotico al preguntarle la maestra

investigadora: “¿Cómo se siente el protagonista del cuento?”

- El niño (el maquinista del día) disfruta abriendo la maleta de Pacotico y sacando de ésta: a) el cuento; b) el spray silenciador, y c) la varita mágica de Pacotico. El alumnado cree que Pacotico tiene vida, y que puede estar dentro de ésta.
- Lo que más le gusta al maquinista es desenvolver el cuento que está liado en un gran pañuelo, ya que se genera en el aula un ambiente de misterio y expectación.
- El alumnado adquiere rápidamente el hábito de contar con los dedos las palabras del título del cuento que toca ese día, imitando a la maestra investigadora (aprendizaje por observación). Además, el alumnado verbaliza si el título del cuento es corto o largo con ayuda de la señorita, especialmente a las dos niñas de origen extranjero con desconocimiento del castellano (una de ellas diagnosticada con una Necesidad Educativa Especial -NEE). El alumnado expresa la longitud de título del cuento, cerrando o abriendo mucho los brazos.
- A mitad del programa, la maestra investigadora recuerda al alumnado las partes de los libros: la portada, la contraportada y el lomo. Más adelante, además del título del cuento, verbaliza el nombre del autor y del ilustrador del mismo (a los pequeños se les menciona que el autor es quien escribe las palabras del cuento, y el ilustrador, el que hace los dibujos del mismo).
- El alumnado muestra mucho interés por ver el álbum ilustrado que trae Pacotico en la maleta. Algunos niños verbalizan “ése me tocó a mí” con gran entusiasmo y otros preguntan “¿cuándo me va a tocar?”. Al finalizar su lectura, algunos desean escucharlo de nuevo, y solicitan a la maestra investigadora que lo lea de nuevo. Ello demuestra un gran interés por los álbumes ilustrados seleccionados para esta propuesta de intervención (cabe señalar que en la Sesión n.º 7, suena el teléfono del Centro dentro del aula, y el alumnado ni se inmuta, permaneciendo muy atento al cuento).
- Para facilitar la verbalización de las emociones y sus causas, la maestra investigadora muestra al alumnado las ilustraciones del

cuento (por ejemplo, en la Sesión n.º13, la maestra investigadora pregunta al alumnado: “¿Por qué se siente enfadado el conejito?”, y el niño al que le toca ser el maquinista del día responde “porque se han reído de él” (haciendo alusión a las ilustraciones).

- La verbalización y atribución causal de las emociones se refuerza diariamente a través del juego digital “¿Cómo se sienten y por qué?”, cuyo protagonista es Pacotico Emociones, diseñado por la maestra investigadora e implementado antes del desayuno.
- Cuando el grupo-clase está más receptivo, la maestra investigadora decide formular la pregunta: “¿Qué hacemos cuando estamos (enfadados, asustados, contentos, o tristes)?”; ella misma verbaliza las respuestas al alumnado con objeto de que ellos las interioricen (por ejemplo- “¿Qué hacemos cuando estamos asustados?” -“Cuando estamos asustados, llamamos a la mamá y le decimos que tenemos miedo” (Sesión n.º 7), - “¿Qué hace el conejito para que se vaya su enfado?” - “coge aire, y se va a un árbol a pensar y a estar tranquilo” (Sesión n.º13).
- El alumnado responde perfectamente a la canción “Fresa fresilla, cada niño a su silla”, yendo a sus mesas (equipos) para observar como el maquinista del día hace el trabajo de Pacotico (ficha) en la PDI (Pizarra Digital Interactiva).
- El niño al que le toca ser el maquinista del día disfruta saliendo a la PDI a realizar el trabajo de Pacotico.
- El alumnado tiene una gran predisposición a realizar la ficha de trabajo (formato papel A3) en la mesa.
- En todas las sesiones, el grupo-clase le canta una canción elogio al maquinista del día cuando termina de realizar la ficha en la PDI, y éste siempre muestra una gran alegría (el objetivo de esta canción es reforzar la autoestima de los pequeños). De forma rutinaria, el maquinista del día se pone de pie en una silla para lo que la maestra investigadora le da la mano, mientras que los compañeros le cantan.
- El alumnado responde muy bien al juego digital “¿Cómo se sienten y por qué?” y a éste el alumnado responde muy bien.

- Durante la implementación del Programa, se ha contado con el apoyo del Asistente Técnico Educativo (ATE), quien ha ayudado a grabar en video las sesiones.
- Para una atención individualizada del alumnado, en el momento de la realización de la ficha de trabajo, se realizan desdoblamientos. De esta manera, se puede formular al alumnado, las siguientes preguntas: a) “¿Te ha gustado el cuento?” (estampamos un sello con cara contenta o triste según su gusto en el recuadro de la ficha), y b) “¿Qué es lo que más te ha gustado del cuento?”, y anotar sus respuestas. Todo ello, permite observar si el alumno, en concreto, ha interiorizado el cuento, sus preferencias, así como su nivel de expresión oral, aunque no sea objeto de este estudio.
- Todos los álbumes ilustrados han gustado mucho, pero el grupo-clase ha estado especialmente atento a la lectura de: “Por cuatro esquinitas de nada”, “Adiós tristeza”, “Cuando tenía miedo de la oscuridad”, “Marcos ya no tiene miedo”, “Cuando estoy enfadado”, “Vaya Rabieta”, “El regalo”, “Adivina cuánto te quiero” y “Las emociones de Nacho”.

2. Dificultades encontradas

A nivel general:

- En las primeras sesiones, el niño al que le toca ser el maquinista del día no verbaliza adecuadamente las emociones de la maleta de Pacotico cuando la maestra investigadora le formula la pregunta “¿Cómo se siente Pacotico aquí?” (señalando los Pacoticos de la maleta). Contesta que se siente “bien”, “mal” o “en la silla”. Cuando la dinámica del programa es interiorizada por el alumnado ya comienza a verbalizar adecuadamente.
- Al inicio del programa, la maestra investigadora coloca en la repisa de la pizarra (fuera del alcance del alumnado) “el spray silenciador” y la “varita mágica” sacadas de la maleta de Pacotico, con objeto de evitar las disputas entre el alumnado por su posesión.
- El niño al que le toca ser el maquinista del día requiere siempre de la ayuda de la maestra para realizar adecuadamente la ficha de trabajo

en la PDI.

- Algunas de las consignas de las fichas resultan complicadas para los pequeños, y por ello a mitad del programa se procedió a modificarlas. De forma que las fichas tengan la misma consigna (“rodear”) a Pacotico, o bien al protagonista del cuento que siente esa emoción.
- El grupo-clase generalmente requiere de la ayuda de la maestra investigadora para atribuir verbalmente las causas de las emociones de los protagonistas del cuento, a pesar de visualizar las ilustraciones del cuento cuando la maestra pregunta “¿Por qué se siente (enfadado, asustado, contento o triste) el protagonista del cuento?”. Por esta razón, la maestra investigadora verbaliza la causa en la Asamblea, de forma que el alumnado paulatinamente las va interiorizando. Por ejemplo, “el oso se siente contento cuando está en una fiesta”. También, se refuerza la atribución causal con el juego digital “¿Cómo se sienten y por qué?”, y a éste el alumnado responde muy bien.
- En el momento de realización de la ficha de trabajo, cuando se le pregunta al alumnado “¿Te ha gustado del cuento?”, a algunos niños no se les entiende debido a su corta edad, ya que nos encontramos en el primer trimestre del curso escolar (algunos alumnos tienen dos años todavía), o bien no hablan porque sienten vergüenza o timidez. Por esta razón, a mitad del programa se modifica la pregunta inicial a la siguiente “¿Qué es lo que más te ha gustado del cuento?”; el alumnado responde mejor a esta cuestión que a la anterior.
Una vez que la rutina de la dinámica del programa está interiorizada por el alumnado se destacan algunas dificultades a nivel específico:
- Durante la primera sesión, el alumnado ha verbalizado que una alumna es “mala”. Para evitar etiquetar a dicha alumna ante su mal comportamiento, la maestra investigadora ha mencionado al grupo-clase que dicha alumna no es mala, sino que a veces se porta mal y que hoy se va a portar muy bien.
- El “spray silenciador” no ayuda al alumnado a estar en silencio.



Todo lo contrario, este grupo se alborota más porque desea cogerlo.

- En la primera sesión, la realización de la ficha de trabajo no se realizó en PDI por problemas técnicos. La maestra investigadora la realizó en formato papel mientras el alumnado observaba (aprendizaje por observación), entonando la canción “Despacito, pinto yo”.
- A veces, algunos alumnos están muy próximos a la maestra investigadora, y por ello, otros niños no pueden visualizar adecuadamente las ilustraciones del cuento. Se procede a cambiarlos de lugar.
- Al no disponer de bancos suecos en la Asamblea, el alumnado se coloca en el suelo con los brazos y piernas cruzadas (como los indios). A veces se sientan así, pero de forma anárquica e incluso en doble fila, impidiendo la visibilidad de algunos compañeros. En el Programa Piloto procedimos a digitalizar los cuentos, para facilitar la visualización de las ilustraciones en la PDI. Sin embargo, finalmente, se observa que el cuento en formato papel capta más la atención del alumnado que en formato digital. Además, permite a la narradora hacer énfasis cuándo y dónde considere, así como tomar pausas cuando lo precise.
- En una sesión, un alumno se tumba durante la Asamblea y la maestra investigadora le dice que se siente bien, recordándole que no estamos en la playa, estamos en el colegio. El niño no hace caso y es retirado de la Asamblea (donde está el grupo-clase). Se va a su silla.
- En la Sesión n.º 7, una alumna interrumpe la dinámica para verbalizar al grupo clase que ella tiene en casa el cuento que toca hoy, y seguidamente todos los compañeros dicen lo mismo a la vez, distorsionando la dinámica de la clase. La maestra investigadora reconduce la sesión adecuadamente.
- En la Sesión n.º 9, en el momento de la formulación de preguntas de comprensión sobre el cuento, una alumna verbaliza que no le da miedo la oscuridad, y el resto del alumnado comienza a decir a la vez

que a ellos tampoco le da miedo. El alumnado se dispersa un poco porque todavía no saben guardar el turno de palabra.

- En la Sesión n.º 8, en el momento de la formulación de preguntas de comprensión sobre el cuento, el alumnado se acerca demasiado a la maestra y la agobian. Este problema se solucionaría contando con bancos suecos que delimitarían más el espacio de la Asamblea, impidiendo que el alumnado se sienta en doble fila.
- En la Sesión n.º 10, ocurre una dificultad técnica con la PDI (no pinta), solventada enseguida gracias a la intervención de la maestra de apoyo.
- En la Sesión n.º 11, la colocación del alumnado es un tanto caótica por lo que dificulta la visibilidad de varios alumnos. El alumnado presenta mayor agitación que en otras sesiones (cabe mencionar que el cuento es uno de los más extensos del Programa).
- En la Sesión n.º 12, en el momento de iniciar la dinámica la alumna diagnosticada con NEE no presta atención, la interrumpe, y le sigue su prima. Además, en esta sesión, cuando la maestra formula la siguiente pregunta de comprensión del cuento “¿Quién ha sentido miedo alguna vez?”, el alumnado se alborota y responden todos a la vez.
- En la Sesión n.º 13, en el momento de formulación de las preguntas de comprensión del cuento, el alumnado se revoluciona bastante. Especialmente en las preguntas “¿por qué se siente así el conejito?” y “¿qué hace el conejito para sentirse mejor?”. Un alumno al que no le toca ser el maquinista del día interrumpe la sesión porque desea salir a la Asamblea, y la maestra investigadora le dice: “cuando seas maquinista saldrás, pero la maquinista es Cristina”.
- En la Sesión n.º 14, en el momento inicial de la sesión, un niño se levanta para tocar la maleta de Pacotico Emociones, y la maestra investigadora le dice que se vaya a su sitio que hoy no es él el maquinista, sino Paco. Además, en el momento de formulación de preguntas de comprensión sobre el cuento, el alumnado se alborota muchísimo, y algunos se levantan de la alfombra.

- En la Sesión n.º 15, la niña que es maquinista del día juega con la medalla de Pacotico, con otro niño interrumpiendo la Sesión. Un niño distorsiona también la dinámica, levantándose a tocar la maleta de Pacotico. En el momento de la formulación de las preguntas de comprensión, varios alumnos se levantan atosigando a la maestra investigadora. En general, en esta Sesión, el alumnado se muestra bastante alborotado debido a que hoy no habido recreo porque llovía. A pesar de las dificultades, en general, el alumnado ha estado atento y ha manifestado mucho interés por este cuento.
- En la Sesión n.º 18, la maquinista del día es una niña con NEE, y por ello la maestra y el grupo clase le ayudan a verbalizar las emociones de la maleta de Pacotico. En el momento de formulación de las preguntas de comprensión, el alumnado se alborota bastante y la maquinista del día se levanta de la Asamblea para apoyarse sobre las rodillas de la maestra buscando contacto.
- En la Sesión n.º 19, en el momento de la formulación de preguntas el alumnado se agita muchísimo, levantándose y yendo hacia la maleta. Están bastante acalorados, y después de escuchar el cuento, requieren de un cambio de actividad.
- En la Sesión n.º 20, el maquinista del día interrumpe la lectura del cuento levantándose de la alfombra y jugando con la medalla. La maestra investigadora lo retira de la Asamblea y lo sienta en su silla.
- En la Sesión n.º 22, la alumna con una NEE interrumpe la lectura del álbum ilustrado, levantándose y desvistiéndose en medio de la Asamblea. Probablemente, tenía calor.
- En la Sesión n.º 25, en el momento de la formulación de preguntas, un alumno se quita el zapato y distrae a otro. Necesitan cambiar de actividad, y están esperando a que la maestra investigadora cante la canción “Fresa fresilla, cada niño a su silla”.
- En la Sesión n.º 26, en el momento de la lectura del cuento, una alumna se levanta para tocar al protagonista del cuento, y la maestra investigadora le recuerda que tiene que estar sentada como un indio en la alfombra.

3. Objetivos conseguidos**a) Grado de reconocimiento/identificación de las emociones trabajadas en el programa CE**

El alumnado identifica las emociones trabajadas en los cuentos del Programa. Se sabe que las reconocen porque señalan con el dedo al Pacotico correspondiente de la maleta, y porque hacen gestos imitando las expresiones faciales de la cara de Pacotico.

b) Grado de verbalización de las emociones trabajadas en el programa CE

Al finalizar el programa, el grupo clase verbaliza adecuadamente las emociones que figuran en la maleta de Pacotico. Además, en el momento de la formulación de las preguntas de comprensión sobre el cuento, se le formula al alumnado la siguiente pregunta: “¿cómo se siente el protagonista del cuento?”, mostrándole las ilustraciones. El grupo clase tiende a responder adecuadamente.

c) Grado de atribución causal de las emociones trabajadas en el programa CE

Algunos niños inicialmente presentan cierta dificultad para verbalizar las causas de las emociones. Por ello, la atribución causal es reforzada a través del juego digital diseñado por la maestra investigadora denominado “¿Cómo se sienten y por qué?”. En este juego, el alumnado tiene que establecer una correspondencia entre los dibujos, las ilustraciones, las fotografías de personas o de animales y las emociones sentidas por Pacotico (contento, triste, enfadado o asustado), y posteriormente atribuir causas a esa emoción (por ejemplo, “Esa niña está triste como Pacotico triste porque se ha caído”). En algunas diapositivas, se puede visualizar la causa (por ejemplo, una niña está contenta porque sopla las velas de su tarta de cumpleaños), y en otras no (por ejemplo, un niño está enfadado, pero no sabemos la causa), de forma que el alumnado pueda imaginarse otras causas o bien proyectar sus propios deseos, necesidades o carencias afectivas.

Objetivo 2.13. Valorar la implementación del programa por parte de la maestra tutora y de la maestra de apoyo del Grupo Experimental.

Para dar respuesta a este objetivo, se muestran las respuestas ofrecidas por cada una de las maestras del Grupo Experimental (tutora y de apoyo) a los ítems de la escala de valoración diseñada *ad hoc*, para valorar el Programa CE, mostrándolos agrupados por dimensiones.

Dimensión 1. La acción educativa de la maestra investigadora

En la Tabla 7.72 presentamos los resultados obtenidos en relación a la primera dimensión del instrumento: la acción educativa de la maestra investigadora.

Tabla 7.72

Valoración de la acción educativa de la maestra investigadora por parte de las maestras tutora y apoyo durante el Segundo Ciclo de la I-A

1.ª Dimensión: acción educativa de la maestra investigadora Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	f	f	f	f
1. Capta la atención del alumnado en la rutina inicial	-	-	-	2
2. Capta la atención del alumnado cuando procede a contar el cuento	-	-	1	1
3. Cuenta el cuento con un tono de voz adecuado	-	-	-	2
4. Cuenta el cuento con una entonación adecuada	-	-	-	2
5. Formula al protagonista del día preguntas adecuadas de comprensión lectora relativas al cuento trabajado ¿Cómo se siente? ¿Por qué?	-	-	-	2
6. Capta la atención del alumnado en el momento de la explicación de la ficha de trabajo	-	-	1	1
7. Explica la ficha de trabajo al alumnado de forma clara y precisa	-	-	1	1
8. Fomenta la cohesión grupal	-	-	1	1
9. Genera un ambiente apto para edades tempranas	-	-	-	2
10. Escucha al alumnado	-	-	-	2
11. Elogia al alumnado	-	-	-	2
12. Disfruta de la acción docente (tiene vocación)	-	-	-	2
13. Facilita que el alumnado disfrute de la propuesta de intervención	-	-	1	1

14. Posee autocontrol	-	-	2	-
15. Utiliza un tono de voz agradable durante toda la intervención	-	-	1	1
16. Es cariñosa con el alumnado	-	-	-	2
17. Responde a las necesidades del alumnado	-	-	-	2
18. Genera emociones positivas (alegría, cariño, entusiasmo...)	-	--	-	2
19. Aprovecha cualquier situación para verbalizar las emociones	-	-	-	2
20. Educa con el ejemplo	-	-	-	2
21. Ignora la conducta inapropiada del alumnado (siempre y cuando no genere malestar o daño a otro compañero/a)	-	-	2	-
22. Usa la técnica del aislamiento o tiempo fuera adecuadamente (si un alumno/a se porta mal deja de estar con su grupo –clase y se va a su silla o bien a un rincón)	-	-	1	1
23. Potencia la autoestima del alumnado	-	-	-	2
24. Es paciente con el alumnado	-	-	1	1
25. Gestiona adecuadamente el seguimiento o control de los cuentos que el alumnado se ha llevado cada jueves a casa	-	-	-	2

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la Tabla 7.72, en cuanto a la acción educativa de la maestra investigadora podemos señalar que todas las valoraciones emitidas oscilan entre las opciones de respuesta bastante y mucho. En concreto, 15 de los 25 ítems de esta dimensión se sitúan en una media de 4,00 (DT ,000), 8 ítems (2, 6, 7, 8, 13, 15, 22 y 24) se encuentran en una media de 3,50 (DT ,707) y sólo 2 ítems obtienen una media de 3,00 (DT ,000) haciendo referencia al autocontrol y a la ignorancia de la conducta inapropiada del alumnado.

En la Tabla 7.73, se recogen las aportaciones cualitativas, realizadas por la maestra tutora y de apoyo, relativas a determinados ítems de la primera dimensión de la escala de valoración.

Tabla 7.73.

Aportaciones cualitativas de la maestra tutora y de apoyo relativos a la acción educativa de la maestra investigadora durante el Segundo Ciclo de la I-A

1.ª dimensión Ítems	Número de aportaciones	Aportación cualitativa de las dos maestras: tutora (T) y apoyo (A).
12. Disfruta de la	1	Es, además una persona muy implicada en su

acción docente trabajo y que demuestra día a día su entrega y profesionalidad (A).
(tiene vocación)

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 7.73, únicamente contamos con una aportación cualitativa en esta primera dimensión del instrumento, en concreto en relación al ítem 12 aportado por la maestra de apoyo.

Dimensión 2. Valoración del Programa CE.

En la Tabla 7.74, mostramos los resultados obtenidos vinculados a la segunda dimensión del instrumento: el programa CE.

Tabla 7.74

Valoración del programa CE La maleta de Pacotico Emociones y el Carné Lector Emocional por parte de las maestras tutora y apoyo implementado durante el Segundo Ciclo de la I-A

2.ª Dimensión: programa CE Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	f	f	f	f
26. Es idóneo para trabajar la verbalización de las emociones en edades tempranas	-	-	-	2
27. Es pertinente para trabajar la comprensión de las emociones a través de los personajes de los cuentos	-	-	-	2
28. Las fichas de trabajo facilitan la comprensión de las emociones al alumnado	-	1	1	-
29. Considera pertinente trabajar una única ficha por cuento al finalizar la lectura del mismo	-	1	-	1
30. El uso del sello es útil para que el niño/a comience a expresar sus preferencias	1	-	1	-
31. La formulación al protagonista del día (maquinista) de la pregunta ¿Por qué te ha gustado el cuento? ha resultado idónea para que el alumnado se exprese verbalmente	-	1	1	-
32. Aumenta el grado de verbalización de las emociones del alumnado	-	-	-	2
33. Incrementa el nivel de comprensión de las emociones en el alumnado	-	-	1	1
34. Potencia la empatía del alumnado	-	-	2	-
35. Influye indirectamente en el desarrollo de conductas prosociales (conducta de ayuda hacia los demás)	-	-	2	-
36. Fomenta el gusto por la lectura	-	-	-	2
37. Considera interesante generalizar el programa al 1er ciclo de Primaria (6-7 años)	-	-	-	2

38. Tras finalizar la implementación de la propuesta considera que la identificación, verbalización y atribución causal de las emociones deberían figurar como indicadores de un criterio de evaluación en los boletines de información del alumnado de edades tempranas	-	-	2	-
--	---	---	---	---

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 7.74 en cuanto a la valoración del programa CE podemos mencionar que de los 13 ítems de esta dimensión sólo 5 (26, 27, 32, 36 y 37) tienen una media de 4,00 (DT ,000) y 4 ítems (29, 34, 35 y 38) poseen una media de 3,00 (DT 1,41421), frente a 2 ítems (28 y 31) que tienen una media de 2,50, ambas relacionadas con las fichas de trabajo de programa (DT ,70711) y 1 único ítem (30) tiene una media de 2,00 (DT 1,41421) referido a la utilidad del uso del sello para que el alumnado comience a expresar sus preferencias. La mayoría de ítems de la escala (9 de los 13 que la componen) obtienen valoraciones situadas entre las opciones bastante y mucho. Tres ítems (28, 29 y 31) obtienen al menos una valoración en la opción poco, mientras que el ítem referido al uso del sello obtiene dos valoraciones muy diversas, una situada en la opción bastante y otra en la opción nada.

En la Tabla 7.75, se recogen las aportaciones cualitativas, realizadas por la maestra tutora y de apoyo relativas a determinados ítems de la segunda dimensión de la escala de valoración.

Tabla 7.75
Aportaciones cualitativas de la maestra tutora y de apoyo relativos al programa CE. Segundo ciclo I-A

2.ª dimensión Ítems	N.º de aportaciones	Aportación cualitativa de las maestras tutora (T) y apoyo (A)
28. Las fichas de trabajo facilitan la comprensión de las emociones al alumnado	1	Son muy pequeños para comprender las emociones en fichas. El resultado del final se ha visto al final del programa. Las fichas son demasiado repetitivas y mecánicas (T)
29. Considera pertinente trabajar una única ficha por cuento al finalizar la lectura del mismo	1	Incluso puede que las hubiese eliminado, al menos en los dos primeros trimestres. Lo trabajaría quizá en fichas libres, por ejemplo dibujos (T)

30. El uso del sello es útil para que el niño/a comience a expresar sus preferencias	1	Personalmente no me gusta, ya que el niño puede elegirlo sólo porque sabe que va a recibir una carita contenta (T)
31. La formulación al protagonista del día (maquinista) de la pregunta ¿Por qué te ha gustado el cuento? ha resultado idónea para que el alumnado se exprese verbalmente	2	Tienden a decir porque sí y los demás imitan, son demasiado pequeños para alcanzar la comprensión de esta pregunta. Algunos pueden entenderlo pero de forma general no (T) Aunque a esa edad responden mejor ¿Qué te gusta del cuento? (A)
36. Fomenta el gusto por la lectura	1	El elenco de libros que utiliza supone una guía bibliográfica para niños, padres y profesores (A)
37. Considera interesante generalizar el programa al Primer Ciclo de Primaria (6-7 años)	1	Si, ya que a esa edad tiene más comprensión, pero muchos no conocen sus propias emociones, no les han enseñado a hacerlo (T)

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 7.75, para esta segunda dimensión del instrumento contamos siete aportaciones cualitativas: 5 de la maestra tutora y 2 de la maestra de apoyo.

Dimensión 3. Recursos didácticos y elementos motivadores utilizados en la implementación del Programa CE.

En la Tabla 7.76, presentamos los resultados obtenidos relativos a la tercera dimensión del instrumento: recursos didácticos y elementos motivadores.

Tabla 7.76

Valoración por parte de las maestras tutora y apoyo de los recursos didácticos y elementos motivadores utilizados en la implementación del programa CE durante el Segundo Ciclo de la I-A

3.ª Dimensión: recursos didácticos y elementos motivadores utilizados en la implementación del programa CE	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Ítems	f	f	f	f
39. Las canciones utilizadas	-	-	1	1
40. Los cuentos seleccionados en la	-	-	1	1

propuesta				
41. Las fichas de trabajo diseñadas	-	1	-	1
42. El uso de la PDI (Pizarra Digital Interactiva)	-	-	1	1
43. El juego digital de visualización de imágenes	-	-	-	2
44. El juego digital de visualización de sus propias fotografías y las de sus compañeros/as	-	-	-	2
45. El marca-páginas de Pacotico Emociones (entregado al alumnado el día de la presentación del programa)	-	-	1	1
46. El mural del Rincón de Biblioteca y lectura Pacotico Emociones “ El gran lector de cuentos y emociones” (coloreado por el alumnado)	-	-	1	1
47. El Carné Lector Emocional Pacotico Emociones	-	-	1	1
48. La Guía Didáctica facilitada a las familias	-	-	-	2
49. El juego de la varita mágica para expresar corporalmente las emociones (la maestra dice al alumno/a al oído -en secreto- una emoción y luego verbaliza las siguientes palabras mágicas -Dibi diba dibi dibu, muéstrame cómo te sientes tú- y el niño/a debe expresarlo corporalmente)	-	-	-	2
50. El juego de la Ventanita para verbalizar las emociones (la maestra se tapa el rostro con las manos y al descubrirse, el alumnado debe verbalizar cómo se siente ella)	-	-	-	2
51. El folleto de ayuda (con orientaciones y actividades) facilitado a las familias el día del Taller de Raúl Vicente Salar (Atención temprana)	-	-	-	2
52. Decálogo de los derechos de los niños/as a escuchar cuentos (incluido en el díptico entregado el día de la charla de la Dra. Pilar Carrasco Lluch)	-	-	-	2
53. El muñeco de Pacotico Emociones (mascota del programa) y su libro viajero	-	-	-	2

54. El libro realizado por el alumnado con los dibujos y escritura del nombre PACOTICO	-	-	1	1
55. Medalla “El gran lector de cuentos y Emociones”	-	-	-	2
56. Fotografía de grupo enmarcada junto a Pacotico	-	-	1	1
57. El diploma de honor personalizado	-	-	1	1
58. Actividad de conocimientos previos a la salida mediante una presentación- Power Point- para animar la visita a la Biblioteca Municipal: cuento La biblioteca nocturna, canción y ficha alusiva	-	-	1	1
59. Actividad previa a la visita a la Biblioteca. Cuento “La biblioteca Nocturna”	-	-	1	1
60. Visita a la Biblioteca: sesión Emocuentos a cargo del alumnado de 6.º de Primaria (dramatización de cuatro álbumes ilustrados)	-	-	-	2
61. Portada de las producciones del alumnado (portada del programa)	-	1	-	2
62. Taller de pintura de los distintos Pacoticos para decorar el Stand de las Jornadas y para posterior decoración de aula	-	-	-	2
63. Boletín de información destinado a las familias sobre la implementación del programa	-	-	-	2
64. La mascota del programa Pacotico Emociones es apta para el alumnado (le gusta al alumnado)	-	-	-	2

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 7.76, en cuanto a la valoración de los recursos didácticos y elementos motivadores utilizados en la implementación del Programa CE podemos mencionar que de los 26 ítems de esta dimensión 12 (43, 44, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 60, 62, 63 y 64) tienen una media de 4,00 (DT ,000), 10 ítems (39, 40, 42, 45, 46, 47, 56, 57, 58, 59) tienen una media de 3,50 (DT ,70711) y 3 ítems (41,48 y 61) poseen una media de 3,00 y una (DT 1,41421).

En la Tabla 7.77, se recogen las aportaciones cualitativas, realizadas por la maestra tutora y de apoyo relativas a determinados ítems de la tercera dimensión de la escala de valoración.

Tabla 7.77

Aportaciones cualitativas de la maestra tutora y de apoyo relativos a los recursos didácticos y elementos motivadores utilizados en la implementación del Programa CE durante el Segundo Ciclo de la I-A

3.ª dimensión Ítems	N.º de aportaciones	Aportación cualitativa de las dos maestras: tutora (T) y apoyo (A)
60. Visita a la Biblioteca: sesión Emocuentos a cargo del alumnado de 6.º de Primaria (dramatización de cuatro álbumes ilustrados)	2	“Es algo que debería trabajarse más, ya que a los niños les atrae mucho ver dramatizados cuentos. Es una actividad muy motivadora y estimulante para los pequeños”(T) “Esta actividad me ha parecido de gran valor didáctico” (A)
64. La mascota del programa Pacotico Emociones es apta para el alumnado (le gusta al alumnado)	1	“Creo que tiene gran aceptación por el alumnado” (A)

Fuente: elaboración propia

Como podemos visualizar en la Tabla 7.77, en esta tercera dimensión del instrumento tenemos 3 aportaciones cualitativas: 1 de la maestra tutora y 2 de la maestra de apoyo.

Dimensión 4. Relación de la maestra investigadora con las familias.

En la Tabla 7.78, mostramos los resultados obtenidos vinculados a la cuarta dimensión del instrumento: relación de la maestra investigadora con las familias participantes.

Tabla 7.78

Valoración de la relación de la maestra investigadora con las familias participantes por parte de las maestras tutora y apoyo durante el Segundo Ciclo de la I-A

4.ª Dimensión: relación de la maestra investigadora con las familias participantes ítems	Nada Poco Bastante Mucho			
	f	f	f	f
65. Están satisfechas con el programa.	-	-	1	1
66. El programa anima a las familias a inculcar hábitos lectores a sus hijos/as.	-	-	-	2

67. Este programa es apto para trabajar la comprensión de las emociones de manera conjunta con las familias.	-	-	-	2
68. Esta propuesta es adecuada para trabajar la verbalización de las emociones conjuntamente con las familias.	-	-	-	2
69. Presentación del programa a las familias realizada por María de Damas (Presentación Power Point.12 de noviembre)	-	-	-	2
70. Charla a las familias: Animación a la lectoescritura y a la toma de conciencia emocional a partir de álbumes ilustrados (Dra. Pilar Carrasco Lluch).	-	-	-	2
71. Taller de Educación Emocional (EE) destinado a las familias: Familia y escuela, un mismo compromiso: educar las emociones (Orientador en Atención Temprana: José Raúl Vicente Salar y María de Damas)	-	-	-	2
72. Los posters (6) colocados en el Stand de Pacotico Emociones en las XXIII Jornadas de Convivencia del Centro clarifican a las familias el seguimiento del programa: aspectos que trabaja, secuencia didáctica, actividades, evaluación..	-	-	-	2
73. La propuesta educativa anima a los progenitores a implicarse en la Educación Emocional (EE) de sus hijos/as.	-	-	1	1

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la Tabla 7.78, en cuanto a la relación de la maestra investigadora con las familias participantes todos los ítems obtienen valoraciones concentradas en la opción mucho, a excepción de dos de ellos, que se sitúan entre bastante y mucho. Asimismo, podemos mencionar que de los 9 ítems de esta dimensión 7 (66, 67, 68, 69, 70, 71 y 72) tienen una media de 4,00 (DT,000) y 2 ítems (65 y 73) tienen una media de 3,50 (DT ,70711).

Cabe subrayar que en esta cuarta dimensión del instrumento no contamos con aportaciones cualitativas por parte de las maestras.

A continuación, en la Tablas 7.79 y 7.80, se presentan otras aportaciones cualitativas de la maestra tutora y de apoyo entregadas en un documento aparte anexo a la última hoja de la escala de valoración docente de la maestra investigadora.

Tabla 7.79

Aportaciones cualitativas complementarias de la maestra tutora sobre el Programa CE

Elementos positivos observados en la intervención educativa
<p>a) Lo que me ha parecido más interesante, es la motivación que los niños generan hacia los cuentos, fomentado así el gusto por la lectura.</p> <p>b) Que los niños tomen conciencia de las emociones desde edades tempranas.</p> <p>c) La implicación de las familias trabajando las emociones con sus hijos, ya que como mínimo, lo hacen a través del cuento leído (el que se llevan a casa).</p>
Dificultades encontradas en la intervención educativa
<p>d) En mi opinión el programa es demasiado extenso, ya que todas las semanas son cuatro horas las que la tutora no puede disponer de ese tiempo.</p> <p>e) Por otro lado implementaría el programa con el curso más avanzado, mínimo en el segundo trimestre. Son niños muy pequeños e inmaduros, por lo que ha costado mucho que empezaran a reaccionar y a responder ante este programa. Es por eso que para mayor rentabilidad, esperaría más tiempo y no lo pondría con el curso prácticamente iniciado.</p>
Propuesta de mejora o sugerencias
<p>a) Reducir el periodo que abarca el programa, lo dejaría en menos sesiones.</p> <p>b) Que las grabaciones de las sesiones se hiciesen con un trípode.</p> <p>c) Suprimirse algunos aspectos del programa como son las fichas, ya que ese tipo de actividades se trabajan a través de la PDI (Pizarra Digital Interactiva).</p>
Comentario personal de la maestra tutora
<p>Una vez finalizada la valoración, decir que el programa tiene un gran y extenso trabajo. A pesar de ello, María lo ha llevado a cabo con mucha energía, ilusión y entusiasmo, cosa que ha transmitido a los niños. Por su actuación y esfuerzo realizado, le doy mi ENHORABUENA.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 7.80

Aportaciones cualitativas complementarias de la maestra de apoyo sobre el Programa CE

Elementos positivos observados en la intervención educativa
<p>a) Me parece muy importante que aparezca, dentro del programa, una mascota que sirva de cohesión a todo el proyecto.</p> <p>b) El trabajar la conciencia emocional a través de los cuentos es fundamental, además de porque es motivador, porque fomenta la comprensión lectora y el gusto por la lectura.</p>
Dificultades encontradas en la intervención educativa
<p>a) Es un programa sumamente extenso por lo que debería ser implementado</p>

teniendo en cuenta la Programación Docente y la secuenciación temporal de la Programación de aula, puesto que de otra manera se hace muy difícil ponerlo en práctica en todas sus dimensiones.

b) En ocasiones nos encontramos con que los niños/as no tienen el nivel madurativo que se espera en alumnos de 3 años por lo que es difícil trabajar ciertos conceptos.

Propuesta de mejora o sugerencias

a) El programa debe coordinarse con la tutora del aula en el que se implementa dicho programa con antelación a la elaboración de la Programación.

b) Los niños/as podrían elaborar unas bolsas de cartón decoradas con la mascota del programa, para llevar a casa todo el material trabajado durante el curso.

c) La disposición de los alumnos/as a la hora de escuchar el cuento podría ser en dos filas para que puedan observar mejor las ilustraciones del cuento y no perder el contacto visual con su profesora.

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO 8

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CONTENIDOS DEL CAPÍTULO 8

8.1 Discusión y conclusiones

8.1.1 Primer Ciclo (Estudio Piloto). Conclusiones sobre el alumnado

-Objetivo 1.1 Analizar las tres dimensiones de la CE (*identificación, verbalización y atribución causal*) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza, y enfado) en el alumnado, antes de la implementación del Programa Piloto.

-Objetivo 1.5 Analizar las tres dimensiones de la CE (identificación, verbalización y atribución causal) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado, después de la implementación del Programa Piloto.

-Objetivo 1.8 Comprobar la mejora en el desarrollo de la Conciencia Emocional del alumnado participante en el Estudio Piloto, en función del momento Pretest-Postest.

8.1.2 Primer Ciclo (Estudio Piloto) y Segundo Ciclo. Conclusiones sobre el diseño del Programa.

-Objetivo 1.3 Diseñar un Programa Piloto para la mejora de la Conciencia Emocional en el alumnado de edades tempranas, en base a la evaluación diagnóstica efectuada a las familias y al alumnado durante el curso 2013-2014.

-Objetivo 2.7 Adaptar el Programa para la mejora de la Conciencia Emocional durante el Segundo Ciclo de investigación (Curso 2014-2015) en base a la reflexión sobre el Estudio Piloto y a la evaluación diagnóstica realizada a toda la comunidad educativa (alumnado, familias y profesorado)

8.1.3 Primer Ciclo (Estudio Piloto). Conclusiones sobre las familias

-Objetivo 1.2 Conocer la opinión de las familias sobre el desarrollo socio-afectivo de sus hijos, así como su grado de implicación en el proceso lector de su pequeño, antes de la implementación del Programa Piloto

-Objetivo 1.6 Conocer el grado de satisfacción de las familias participantes con la implementación del Programa Piloto

8.1.4 Primer Ciclo (Estudio Piloto). Conclusiones sobre el profesorado

-Objetivo 1.4 Valorar la acción educativa durante la implementación del Programa Piloto por parte de la maestra investigadora

-Objetivo 1.7 Valorar la intervención educativa de la maestra investigadora después de la implementación del Programa Piloto, por parte de la tutora del alumnado

8.1.5 Segundo Ciclo. Conclusiones sobre el alumnado

-Objetivo 2.1 Analizar las tres dimensiones de la CE (identificación, verbalización y atribución causal) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado de dos a tres años del Grupo Control y del Grupo Experimental antes de la implementación del programa CE

-Objetivo 2.2 Comprobar la presencia de niveles de Conciencia Emocional equivalentes en el alumnado participante del Grupo Control y el Grupo Experimental antes de la implementación del Programa CE

-Objetivo 2.9 Analizar las tres dimensiones de la CE (identificación, verbalización y atribución causal) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado del Grupo Control y del Grupo Experimental, después de la implementación del Programa CE

-Objetivo 2.10 Evidenciar la existencia de diferencias significativas entre el Grupo Control y el Grupo Experimental en cuanto a la conciencia emocional del alumnado después de la implementación del Programa CE

-Objetivo 2.11 Comprobar la mejora en el desarrollo de la Conciencia Emocional en el alumnado participante, tanto en el Grupo Control como en el Experimental, en función del momento Pretest-Postest

8.1.6 Segundo Ciclo. Conclusiones sobre las familias

-Objetivo 2.3 Conocer la opinión de las familias del alumnado del Grupo Control y del Grupo Experimental sobre el desarrollo socio-afectivo de sus hijos, así como su grado de implicación en el proceso lector de su pequeño, antes de la implementación del Programa CE

-Objetivo 2.4 Evidenciar la equivalencia entre las familias participantes del Grupo Control y el Grupo Experimental respecto a su implicación en el desarrollo socio-afectivo y el proceso lector de sus hijos, antes de la implementación del Programa CE

-Objetivo 2.12 Conocer el grado de satisfacción de las familias del Grupo Experimental tras la implementación del Programa CE

8.1.7 Segundo Ciclo. Conclusiones sobre el profesorado

-Objetivo 2.5 Conocer la opinión del profesorado del Grupo Control y del Grupo Experimental, relativa al desarrollo socio-afectivo del alumnado del 2.º Ciclo de Educación Infantil, y las estrategias pedagógicas que se usan antes de la implementación del Programa

-Objetivo 2.6. Comprobar la equivalencia entre el profesorado participante del Grupo Control y Grupo Experimental, respecto a su implicación en el desarrollo socio-afectivo y las estrategias pedagógicas de EE que utilizan, antes de la implementación del Programa

-Objetivo 2.8 Analizar la acción educativa durante la implementación del programa por parte de la maestra investigadora

-Objetivo 2.13 Valorar la implementación del Programa por parte de la maestra tutora y de la maestra de apoyo del Grupo Experimental

8.2 Fortalezas de la investigación e implicaciones educativas

8.3 Limitaciones de la investigación y líneas futuras de trabajo

En este último capítulo de la Tesis Doctoral, se presenta la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación. Debido a la diversidad metodológica y a la complejidad y extensión del estudio realizado, cabe señalar que no resulta fácil elaborar unas conclusiones finales que recojan todos los procesos llevados a cabo, por lo que en este apartado serán reflejados aquellos aspectos más significativos y concluyentes de la investigación. Del mismo modo, la escasez de investigaciones similares destinadas a esta franja de edad (dos a tres años) dificulta el contraste de resultados con otras investigaciones afines en lo que a la Educación Emocional se refiere.

Antes de proceder a las conclusiones es preciso recordar que las emociones evaluadas (*Alegría, Miedo, Tristeza y Enfado*), antes y después de la implementación del Programa CE, son universales (Darwin, 1982), es decir su expresión facial es reconocible en las personas de distintas culturas en todo el mundo (incluido en pueblos no civilizados) y no son exclusivas de la especie humana (Ekman, 2003). Estas cuatro emociones están programadas biológicamente (Braza, Sánchez-Sandoval & Carreras, 2016) y poseen una tendencia particular a la acción, es decir cada una de ellas se asocia a una conducta específica (por ejemplo; la *Ira* con el ataque o el *Miedo* con la huida), siendo esenciales para la supervivencia de la persona (Fernández-Abascal, 2013). No obstante, la *Alegría* no posee una conducta específica, ya que la *sonrisa Duchenne* es común a todas las emociones positivas (Baptista, 2013).

En esta investigación, hemos pretendido comprobar la mejora del desarrollo de la Conciencia Emocional en el niño de edades tempranas (2-3 años) comparando los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica del alumnado con los de la evaluación final, con objeto de concluir si el niño de dos a tres años, tras la implantación del Programa Piloto, mejora en tres de las dimensiones evaluadas de dicho aprendizaje emocional (*identificación, verbalización y atribución causal*) siendo capaz de:

1. Asociar estas cuatro emociones universales (sentidas por el protagonista de una historia narrada) con la imagen de su expresión emocional facial (señalar).
2. Verbalizar dichas emociones.

3. Atribuir causas a dichas emociones, a pesar de que el niño de 2 a 3 años no posee todavía la denominada Teoría de la Mente (TDM) ya que la inferencia sobre la emoción del otro requiere una toma de perspectiva (Ortiz, 2015) y esta capacidad se adquiere en torno a los 4 años (Palacios, Marchesi & Coll, 1999).

Por todo ello, hacemos constar que nuestro alumnado no posee todavía esta capacidad, por lo que el Programa de Intervención diseñado es un auténtico desafío. No obstante, se considera que es propicio trabajar la atribución emocional en esta franja de edad porque Hoffman (1992) postula que el niño de 2-3 años se sitúa en la etapa de la “empatía con los sentimientos de los demás” y puede sentir cómo siente el otro y compartir (en algún grado) su estado emocional, aunque la empatía implique también el proceso cognitivo (TDM) (Fuentes, 2005). Además, atendiendo a los estudios de Rizzolati y Sinigaglia (2006) las neuronas espejo (neuronas de la empatía) nos permiten captar las reacciones emotivas de los demás y sentirlas como si nos sucediera a nosotros mismos activándose en la corteza cerebral de la persona las mismas zonas que se ven involucradas cuando uno mismo experimenta la emoción.

8.1 Discusión y conclusiones

A continuación, describimos las conclusiones atendiendo a cada uno de los objetivos planteados en la presente Investigación-Acción en ambos ciclos.

8.1.1 Primer Ciclo (Estudio Piloto) y Segundo Ciclo. Conclusiones sobre el diseño del Programa

Objetivo 1.3 Diseñar un Programa Piloto para la mejora de la Conciencia Emocional en el alumnado de edades tempranas, en base a la evaluación diagnóstica efectuada a las familias y al alumnado durante el curso 2013-2014.

Objetivo 2..7 Adaptar el Programa para la mejora de la Conciencia Emocional durante el Segundo Ciclo de investigación (Curso 2014-2015) en base a la reflexión sobre el Estudio Piloto y a la evaluación diagnóstica realizada a toda la comunidad educativa (alumnado, familias y profesorado).

A continuación, presentamos las conclusiones relativas al Programa diseñado en el Primer Ciclo y adaptado para el Segundo Ciclo, por lo que responden a los dos objetivos indicados.

La conclusión principal relativa al Programa de Conciencia Emocional diseñado en el Estudio Piloto y adaptado para el Segundo Ciclo, hace alusión a que se trata de un Programa cuyo diseño presenta un nivel de calidad notable. En este sentido, tomando como referencia la Escala de Estimación de Indicadores (EEIPESE) propuesta por Pérez-González (2008) para la evaluación del diseño de programas de educación socioemocional, podemos constatar que nuestro Programa Piloto cumple con la mayoría de los criterios de calidad propuestos en dicha escala.

En concreto, afirmamos que el diseño del Programa para el Estudio Piloto y su adaptación para el Segundo Ciclo:

1. Se adecua de manera elevada a las necesidades de los destinatarios, evaluadas inicialmente, con objeto de ofrecer una respuesta educativa lo más ajustada posible respecto al desarrollo de la Conciencia Emocional del alumnado.
2. Se adecua al contexto en el que se va a implementar, ya que constituye una propuesta educativa compartida con las familias del alumnado participante.
3. Su contenido parte de un marco teórico sólido referente al modelo competencial del GROPE, lo que se justifica exhaustivamente con anterioridad en el marco teórico.
4. El contenido que supone el eje del Programa Piloto, la CE se trabaja en tres de sus cuatro dimensiones (Identificación, Verbalización y Atribución causal), atendiendo al modelo teórico citado. Cabe destacar que se ha optado por trabajar específicamente la CE, porque constituye la base de

la EE, tal y como afirma Bisquerra (2009). En este sentido, Sala y Abarca (2001) señalan que la inclusión de los contenidos socioemocionales tiene que ser coherente con el desarrollo emocional del alumnado, por lo que se justifica que el presente Programa esté focalizado en esta capacidad y no pretenda abarcar la totalidad de competencias emocionales descritas por el GROPE. En la misma línea, Goleman (1996) considera que los programas de prevención son más eficaces si se centran en enseñar un núcleo de competencias específicas.

5. En relación a la calidad técnica del Programa consideramos que reúne la mayor parte de requisitos que se consideran primordiales, siendo conscientes de la necesaria mejora del sistema de evaluación que incluye el Programa.
6. Dispone de un cuaderno del alumnado (Ficha de trabajo, Anexo 15 y Anexo 23). Estos materiales didácticos se han mejorado desde el Estudio Piloto al Segundo Ciclo de la I-A.
7. El Programa es evaluable, puesto que se han diseñado instrumentos *ad hoc* específicos para dar respuesta a cada uno de los objetivos del mismo.
8. El diseño del Programa es totalmente viable, por el compromiso inicial de los centros educativos participantes, sus equipos directivos, el profesorado, así como las familias y el alumnado participantes, siendo la maestra investigadora docente en activo de Educación Infantil.

8.1.2 Primer Ciclo (Estudio Piloto). Conclusiones sobre el alumnado

Objetivo 1.1 Analizar las tres dimensiones de la CE (*identificación, verbalización y atribución causal*) de cuatro emociones básicas (*alegría, miedo, tristeza, y enfado*) en el alumnado, antes de la implementación del Programa Piloto.

Respecto a la *Identificación* de las emociones en el alumnado del Estudio Piloto antes de la implementación del Programa, se concluye que la emoción más

identificada por el alumnado en esta evaluación diagnóstica es el *Miedo* seguida de la *Alegría*. Este resultado nos sorprende bastante ya que Carvajal, Vidriales y Martín (2004) sostienen que la expresión facial de la *Alegría* es la que con mayor facilidad y rapidez se identifica en todas las culturas. En este sentido Fernández-Abascal (2013) afirma que la *Alegría* posee el mayor porcentaje de reconocimiento correcto por encima de las otras expresiones emocionales negativas. No obstante, no debemos olvidar que el *Miedo* cumple una función muy importante para la supervivencia del niño, y la *Alegría* y las demás emociones positivas no son tan urgentes para sobrevivir (Fernández-Abascal, 2013).

En relación a la *Verbalización* podemos concluir que el alumnado participante en el Estudio Piloto no está muy habituado a verbalizar emociones. A pesar de ello, se puede destacar que la emoción más verbalizada correctamente es el *Enfado*, pues la mitad del alumnado la verbaliza adecuadamente. La segunda emoción más verbalizada adecuadamente es *Alegría*, pero con un porcentaje muy bajo en relación al grupo-clase. Esto contrasta con lo señalado por Del Barrio (2005) quien afirma que las emociones positivas son las primeras en verbalizarse. Ello nos puede llevar a pensar, en un primer momento que, en general, los progenitores y adultos tendemos a verbalizar y a dar mayor relevancia a las emociones consideradas negativas que a las positivas. De ahí que se puede concluir que la mayoría del alumnado tampoco verbalice dicha emoción. En esta línea, destaca el hecho que, a partir de la Segunda Guerra Mundial, el campo de la psicología se focalizara principalmente en la psicopatología, es decir estaba centrada en el estudio exhaustivo de las emociones negativas, vinculadas a enfermedades mentales según Seligman et al. (2005). Sin embargo, en la actualidad, la psicología positiva otorga relevancia al estudio de las emociones positivas como la felicidad, el amor o el bienestar personal. En relación a las emociones consideradas negativas como *Tristeza* y *Miedo*, tampoco han presentado en nuestro estudio unos niveles altos de verbalización correcta (casi nulos). En la misma línea, Denham y Couchoud (1990) sostienen que los niños de dos años son más precoces en etiquetar emociones positivas que negativas, lo que se cumpliría en nuestro

estudio en relación a la escasa verbalización de *Tristeza* y *Miedo*, no así a la de *Enfado*.

Atendiendo a la *Atribución causal* del alumnado en el Estudio Piloto, afirmamos que en el momento Pretest, el alumnado participante no está muy habituado a atribuir causas a las emociones, a lo que se une que nuestro alumnado en el momento de la evaluación diagnóstica (primer trimestre) no ha adquirido un adecuado desarrollo del Lenguaje oral. En concreto, es el *Miedo* la emoción que ha destacado por la atribución correcta del alumnado, al igual que sucede con su *identificación*. Es decir, la mitad de los niños de nuestro Estudio Piloto atribuyen correctamente la emoción *Miedo*. Los niños participantes de dos a tres años vinculan la emoción *Miedo* a seres imaginarios, monstruos y al lobo feroz. La emoción de *Tristeza* también es atribuida por los niños de modo correcto aunque en una proporción inferior al *Miedo*. Sin embargo, la *Alegría* y el *Enfado* no son atribuidos correctamente por la mayoría de los niños.

Diversas investigaciones revisadas por Del Barrio (2005), afirman que el niño de estas edades puede distinguir con mayor precisión las causas de un estado emocional negativo que de uno positivo, y ello concuerda con los resultados obtenidos en esta evaluación diagnóstica del alumnado, ya que el *Miedo* seguido de la *Tristeza* son las emociones más correctamente atribuidas y no la *Alegría*. También dichos estudios afirman que el niño es mucho más profuso en sus explicaciones cuando se refiere a sus propias emociones que cuando se refiere a las de otros. Sin embargo, nosotros al evaluar al niño sólo le hemos preguntado por las emociones de otro niño (el personaje *Manolito*) y no por las propias emociones, ya que al diseñar el Cuestionario CCE *ad hoc* partimos de la premisa que si al niño se le pregunta por las emociones del otro (interpersonal) y contesta adecuadamente es porque ya tiene adquirida la CE intrapersonal.

Objetivo 1.5 Analizar las tres dimensiones de la CE (identificación, verbalización y atribución causal) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado, después de la implementación del Programa Piloto.

En cuanto a la *Identificación*, después de la implementación del programa CE podemos concluir que la emoción más identificada por el alumnado participante en el Estudio Piloto es la *Alegría*, mostrando la totalidad del alumnado respuesta correcta respecto a la identificación de esta emoción positiva en la primera historia. La segunda emoción más reconocida por el grupo clase es la *Tristeza*, seguida de la emoción *Enfado*. La emoción del *Miedo* tiene la proporción más baja en su reconocimiento y ello contrasta con la evaluación diagnóstica del alumnado en el reconocimiento de esta emoción, ya que el *Miedo* fue la emoción más reconocida inicialmente.

Según diversas investigaciones revisadas por Del Barrio (2005) cuando se le presentan al niño emociones antagónicas (por ejemplo, *Alegría-Tristeza*) el nivel de acierto es mucho más elevado que si se presentan emociones parecidas. En la evaluación de nuestro alumnado se eleva el índice de error en la emoción de *Miedo* y podría ser debido a que dicha emoción se presenta al niño simultáneamente con las otras tres emociones, siendo dos de ellas parecidas y no antagónicas al *Miedo* (*Tristeza*, *Enfado*).

En relación a la *Verbalización*, podemos concluir que el alumnado participante en el Estudio Piloto se ha habituado a verbalizar de una manera destacada las emociones *Alegría* y *Tristeza* trabajadas tras la implementación del programa de CE. La tercera emoción más verbalizada adecuadamente es *Enfado*, mientras que destaca el *Miedo* la emoción menos verbalizada por el alumnado. En este sentido cabe señalar que la verbalización correcta de las emociones es una capacidad enriquecedora similar a aprender a discriminar los diferentes colores, olores o texturas (Muñoz Alustiza, 2007) y que ayuda al niño a comprender los estados afectivos (Ortiz, 2015). Por ello, la verbalización emocional es enseñada al niño pequeño a través del Programa CE familia-escuela de forma paralela en ambos contextos.

Sobre la *Atribución causal*, la conclusión que podemos extraer tras la implementación del Programa Piloto CE, es que el alumnado participante se ha habituado a atribuir causas a las emociones, siendo la *Alegría* la emoción que ha destacado por la atribución correcta de más de la mitad del grupo-clase. Los niños ya cumplidos los 3 años vinculan la emoción de *Alegría* a *helado/polo, pelota, beso, regalo, juego, pájaro, a que no le peguen y abrazo*.

No obstante, aunque la *Alegría* presenta el mayor nivel de atribución causal en nuestro Estudio Piloto, diversas investigaciones revisadas por Del Barrio (2005) sostienen que el niño de edades tempranas identifica mejor las causas y consecuencias de las emociones negativas que de las positivas.

Las emociones *Miedo*, *Tristeza* y *Enfado* también alcanzan niveles de atribución causal notables gracias a la intervención educativa sistemática llevada a cabo entre la escuela y la familia, con el uso de álbumes ilustrados como recurso. Especialmente esta dimensión de la Conciencia Emocional se ha visto reforzada por el juego “¿Cómo te/se sientes/n y por qué?”, anteriormente mencionado, ya que en esta edad tan temprana la atribución causal es más difícil de adquirir porque el niño no posee la TDM. Recordamos que en dicho juego el alumnado debe establecer una correspondencia entre los personajes (que aparecen en los dibujos animados, las ilustraciones, las fotografías de personas, de animales o de ellos mismos) y las emociones sentidas por Pacotico (contento, triste, enfadado o asustado) y posteriormente, tiene que atribuir causas a esas emociones. En algunas diapositivas de este juego, se visualiza la causa (por ejemplo, una niña está enfadada porque su compañera le ha roto su dibujo), y en otras no (por ejemplo, un niño está contento pero no se sabe la causa, de forma que al alumnado se le brinda la oportunidad de imaginar las causas y ponerse en la piel del otro.

Objetivo 1.8 Comprobar la mejora en el desarrollo de la Conciencia Emocional del alumnado participante en el Estudio Piloto, en función del momento Pretest-Postest.

Tras la aplicación del Programa Piloto en el alumnado participante concluimos que esta intervención educativa sistemática ha permitido una mejora significativa en el desarrollo de la Conciencia Emocional de nuestro alumnado de edades tempranas. Dicha mejora significativa tras la implementación del Programa se evidencia en la *Identificación* de todas las emociones básicas trabajadas (*Alegría*, *Miedo*, *Tristeza* y *Enfado*), así como en la *Verbalización* de las cuatro emociones citadas. No obstante, en cuanto a la *Atribución causal* son tres las emociones que podemos afirmar que han mejorado

significativamente (*Alegría, Tristeza y Enfado*), pues en la emoción de *Miedo* no se evidencia dicha mejora. Por tanto, concluimos que el programa CE implementado ha posibilitado un incremento notable de la Conciencia Emocional de los niños participantes en el Estudio Piloto, teniendo un efecto positivo sobre el desarrollo de esta dimensión de la EE.

8.1.3 Primer Ciclo (Estudio Piloto). Conclusiones sobre las familias

Objetivo 1.2 Conocer la opinión de las familias sobre el desarrollo socio-afectivo de sus hijos, así como su grado de implicación en el proceso lector de su pequeño, antes de la implementación del Programa Piloto.

En primer lugar, podemos concluir que en este Primer Ciclo de la investigación las familias, en general, no están muy habituadas al término de Educación Emocional, aunque aquellas que lo conocen se aproximan mucho a algunas de las dimensiones que se incluyen en su concepción actual. A pesar del desconocimiento, destaca la gran importancia que la mayoría concede a su desarrollo, tanto en la escuela como en la familia, incluso destacando la necesidad de la colaboración de ambos contextos en la EE del niño de edades tempranas.

La información por parte de las familias al tutor sobre el desarrollo socio afectivo del niño se da con cierta frecuencia, aunque ésta sería mejorable. Además, destaca el uso por parte de las familias de las reuniones trimestrales y de las tutorías individuales como principales vías de comunicación con el tutor de su hijo. Por ello y, aunque la participación de las familias en la vida escolar toma un mayor protagonismo en la etapa de Educación Infantil respecto a otras etapas posteriores (Garreta, 2008; Gomariz, Parra, García-Sanz, Hernández-Prados & Pérez-Cobacho, 2008), sería interesante fomentar otras vías de participación y, sobre todo, implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, dada la importancia de esta etapa en el desarrollo evolutivo de los pequeños. Algunas propuestas podrían ser diseñar intervenciones conjuntas

familia-escuela, realizando un seguimiento pormenorizado de las mismas, así como generar actividades de formación para familias desde el centro educativo, siendo ambos aspectos incluidos en el presente Programa de CE durante los dos ciclos de la Investigación- Acción.

En relación a los hábitos de lectura de cuentos en las familias, así como la estimulación de la lectura, detectamos necesidades de mejora. Mientras que las familias manifiestan que a casi todos los niños les gusta escuchar cuentos, esta actividad no se fomenta lo suficiente desde los progenitores, pues no forma parte de las rutinas familiares en gran parte de los casos. Además, destaca el hecho de que la visita a la bebeteca no aparece como una actividad muy frecuente en la vida familiar. Una implicación que se deriva de esta necesidad, podría consistir en diseñar una actividad complementaria implicando a las familias en la visita a la Biblioteca Municipal, mostrando su funcionamiento, dependencias, normas y personas que trabajan en la misma y ofreciendo pautas a las familias para animar a su hijo en el proceso de lectoescritura, así como a los beneficios asociados al aprendizaje emocional a partir de la lectura compartida de cuentos.

Objetivo 1.6 Conocer el grado de satisfacción de las familias participantes con la implementación del Programa Piloto.

En general, podemos afirmar que el nivel de satisfacción de las familias participantes con la propuesta educativa y con los recursos y estrategias empleados durante el Estudio Piloto es elevado.

En concreto, las familias participantes consideran la propuesta educativa desarrollada en colaboración con la escuela muy interesante, hasta el punto de que su extensión al Primer Ciclo de Educación Primaria la valoran como más que adecuada. También las familias consideran muy interesante la inclusión de Talleres de Educación Emocional para los progenitores en este tipo de intervenciones educativas. En esta línea, una de las actuaciones que son identificadas por Flecha, García, Gómez y Latorre (2009) para fomentar la participación de las familias en los centros y aumentar el éxito de estos sería la formación de familiares, aspecto trabajado desde nuestro Programa Piloto.

Respecto a la repercusión de esta propuesta en el niño, las familias consideran, en general, que les ha ayudado a que sus hijos comprendan las emociones de los demás, así como a tomar conciencia de las suyas propias, lo cual nos permite evidenciar que se ha producido un cierto nivel de generalización de la CE en el contexto familiar, tras la implementación del Programa Piloto.

En relación a los recursos y estrategias empleados durante la intervención, destaca la diversidad de opiniones respecto a la selección de cuentos realizada, aunque en general es positiva, lo que nos debe motivar a revisar algunos de los álbumes ilustrados seleccionados para futuras intervenciones. En cuanto a la utilidad de la guía y los folletos de ayuda diseñados, aun existiendo diversidad de opiniones, consideran que han sido bastante útiles pues les han orientado en su participación durante la propuesta educativa.

Por otro lado, las familias muestran que han disfrutado mucho de la propuesta, lo cual indica que la escuela debe implicar más frecuentemente a las familias en intervenciones educativas compartidas. Desde la escuela se ha de fomentar la corresponsabilidad en la tarea de educar a nuestros pequeños, facilitando la creación de comunidades de objetivos y prácticas compartidas (Paniagua, 2009), ampliando las vías de comunicación y participación activa entre familia y escuela, de modo que podamos avanzar desde modelos de participación familiar pasiva a prácticas de co-implicación de las familias en la labor educativa que desarrollan los centros educativos (Parra, García-Sanz, Gomariz & Hernández-Prados, 2014).

8.1.4 Primer Ciclo (Estudio Piloto). Conclusiones sobre el profesorado

Objetivo 1.4 Valorar la acción educativa durante la implementación del Programa Piloto por parte de la maestra investigadora.

La implementación del Programa Piloto se valora positivamente y se han recogido una serie de propuestas de mejora que se tienen en cuenta para su implementación durante el Segundo Ciclo como son:

1. La inclusión de la Medalla de Pacotico en la Maleta de Pacotico Emociones como elemento motivador del Programa (Anexo 18).
2. En el momento de la lectura del cuento introducir fórmulas de apertura y cierre como “Érase una vez...” y “Colorín colorado, este cuento se ha acabado”, para entrar y salir del mundo de la fantasía.
3. Eliminar la consigna del reverso de cada ficha. En esta ficha el niño tenía que colorear la cara contenta si le había gustado el cuento o la cara triste si no le había gustado el cuento. Esta dinámica ha resultado demasiado monótona para niños de edades tan tempranas (Anexo 15). Incluir un cuadrado en cada ficha y la maestra investigadora estampa con un sello una cara contenta o triste en función de la respuesta del alumnado ante la pregunta “¿Te ha gustado el cuento de hoy?”.
4. La modificación de algunas de las consignas de las fichas que hayan resultado complicadas para el alumnado.
5. Reducción del volumen de fichas de forma que en una sesión el alumnado trabaje una única ficha.
6. Enfatizar las emociones sentidas por los personajes de los cuentos sustituyendo las imágenes de los mismos por ilustraciones diseñadas a partir de éstas.
7. Mejorar la Guía Didáctica (Anexos 14 y 22) destinada a las familias y adjuntar ilustraciones de los cuentos sin color para que el alumnado las colore en casa junto a sus familias cuando los progenitores les lean cada cuento los fines de semana.
8. En el momento de formulación de preguntas de comprensión de las emociones reducirlas a dos: a) “¿Cómo se siente el protagonista del

- cuento?” y b) “¿Por qué se siente así?”, mostrando simultáneamente al alumnado las ilustraciones del álbum ilustrado empleado en cada sesión.
9. Diseñar el Libro viajero de Pacotico y el muñeco de trapo (Anexo 25).
 10. Diseñar el Boletín informativo destinado a las familias en el que se especifique la mejora de la CE de su hijo en sus tres dimensiones: identificación, verbalización y atribución causal (Anexo 26).

Objetivo 1.7 Valorar la intervención educativa de la maestra investigadora después de la implementación del Programa Piloto, por parte de la tutora del alumnado.

En definitiva, podemos constatar que el grado de satisfacción de la maestra tutora con el desarrollo del Programa Piloto es muy elevado.

Respecto a la acción educativa de la maestra investigadora concluimos que es valorada muy positivamente. No obstante, aparece un aspecto que podría ser susceptible de cierta mejora relacionado con el autocontrol de la maestra investigadora, lo cual somos conscientes que puede ir evolucionando conforme aumente la experiencia docente de la maestra investigadora.

En relación a la propuesta de Pacotico Emociones, la valoración obtenida por parte de la tutora es muy positiva, señalando como aspecto mejorable las fichas de trabajo para el alumnado.

En cuanto a los recursos didácticos y elementos motivadores utilizados durante la propuesta educativa se concluye que todos son idóneos desde la perspectiva de la tutora, salvo las fichas de trabajo empleadas, por lo que son modificadas y mejoradas para el Segundo Ciclo de la investigación.

Respecto a la relación de la maestra investigadora con las familias participantes se concluye, en opinión de la tutora, en una valoración excelente de esta dimensión.

8.1.5 Segundo Ciclo. Conclusiones sobre el alumnado

Objetivo 2.1 Analizar las tres dimensiones de la CE (identificación, verbalización y atribución causal) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado de dos a tres años del Grupo Control y del Grupo Experimental antes de la implementación del programa CE.

Concluimos que el desarrollo de la CE en el alumnado participante en la evaluación inicial de este Segundo Ciclo presenta niveles de variabilidad naturales tanto atendiendo a las tres dimensiones evaluadas, así como dependiendo del grupo (Control o Experimental) al que evaluemos, lo cual podría estar motivado por la diversidad de ritmos evolutivos de desarrollo del alumnado en estas edades tan tempranas. Además, destacamos que los niveles evaluados respecto a las tres dimensiones, *identificación*, *verbalización* y *atribución causal*, evidencian un desarrollo medio-bajo de la Conciencia Emocional del alumnado participante de ambos grupos, a excepción de la identificación de la emoción *Alegría* en el Grupo Control que muestra un nivel medio.

Respecto a *Identificación* destacamos que se muestran niveles muy diversos de reconocimiento de las cuatro emociones en ambos grupos, Control y Experimental. Mientras que en el Grupo Control la emoción más identificada con elevada frecuencia es la *Alegría*, en el Grupo Experimental es el *Miedo*, quedando la *Alegría* en tercer lugar. El *Miedo*, sin embargo, es la emoción menos reconocida por el alumnado del Grupo Control. La *Tristeza* es la única emoción que ocupa el mismo lugar, el tercero, respecto a la frecuencia de reconocimiento que muestra el alumnado de ambos grupos, Control y Experimental.

Esta diversidad en la identificación correcta de las cuatro emociones básicas nos confirma la necesidad de intervención educativa a edades tempranas, para favorecer un desarrollo adecuado de la Conciencia Emocional, de manera que podamos contribuir al desarrollo evolutivo natural del alumnado.

Respecto a la *Verbalización* en ambos grupos (Control y Experimental) hay coincidencia en la emoción más verbalizada, el *Enfado*. Para el resto de emociones, aparece de nuevo gran diversidad en el orden que ocupan respecto a una mayor o menor verbalización por parte del alumnado. Destaca la *Alegría* que es la segunda emoción más verbalizada por el alumnado del Grupo Control, mientras que es la menos verbalizada, junto con el *Miedo*, por el alumnado del Grupo Experimental. De nuevo, la emoción *Tristeza* es la tercera más verbalizada en ambos grupos.

Respecto a la Atribución causal se mantiene la diversidad respecto a los niveles mostrados por ambos grupos. Así, mientras que en el Grupo Control ocupan el primer lugar los niveles de atribución causal de *Alegría* y *Enfado*, en el Grupo Experimental ocupan dicho primer lugar *Tristeza* y *Enfado*.

Objetivo 2..2 Comprobar la presencia de niveles de Conciencia Emocional equivalentes en el alumnado participante del Grupo Control y el Grupo Experimental antes de la implementación del Programa CE.

Concluimos que respecto a *Identificación* de las emociones consideramos ambos Grupos (Control y Experimental) como equivalentes en lo que a aciertos en el reconocimiento de las emociones *Miedo*, *Tristeza* y *Enfado* antes de la implementación del Programa se refiere, siendo superior el reconocimiento mostrado en la emoción *Alegría* por el alumnado perteneciente al Grupo Control.

En relación a la *Verbalización* concluimos en la equivalencia de ambos grupos (Control y Experimental) en lo que a aciertos en la verbalización de las emociones *Miedo* y *Tristeza* antes de la implementación del Programa se refiere. En la verbalización de las emociones *Alegría* y *Enfado* el nivel de reconocimiento mostrado por el alumnado participante del Grupo Control es superior al mostrado por el del alumnado del Grupo Experimental.

Atendiendo a la *Atribución causal* concluimos en la equivalencia de ambos grupos (Control y Experimental) antes de la implementación del Programa, en lo que a atribución causal de las emociones *Miedo*, *Tristeza* y *Enfado* se refiere. En la emoción *Alegría* el nivel de atribución causal mostrado por el

alumnado del Grupo Control es superior al del alumnado del Grupo Experimental.

Por todo lo anterior, concluimos en la equivalencia de ambos Grupos (Control y Experimental) respecto a sus niveles globales de Conciencia Emocional antes de la implementación del Programa CE, resaltando niveles inferiores en las tres dimensiones exploradas (identificación, verbalización y atribución causal) en el Grupo Experimental frente al Grupo Control, lo que justifica la decisión de intervención educativa con el Programa de CE en el Grupo Experimental.

Objetivo 2.9 Analizar las tres dimensiones de la CE (identificación, verbalización y atribución causal) de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado del Grupo Control y del Grupo Experimental, después de la implementación del Programa CE.

Podemos concluir que los niveles de Conciencia Emocional evaluados a partir de la identificación, verbalización y atribución causal de las cuatro emociones básicas trabajadas, tras la implementación del Programa de CE en este Segundo Ciclo, nos muestran un desarrollo no uniforme en cada una de las tres dimensiones, así como diverso en función del grupo.

En concreto, el nivel más elevado en ambos grupos se da en la dimensión *Identificación*, situándose en el Grupo Control en un nivel medio y en el Grupo Experimental en un nivel alto, especialmente en lo que se refiere al reconocimiento de la emoción *Alegría*, que en ambos grupos es la emoción más identificada. Asimismo, la emoción *Enfado* muestra en ambos grupos el nivel más bajo de reconocimiento, aún considerando este nivel como promedio.

Respecto a la *Identificación*, el alumnado del Grupo Control muestra un mayor reconocimiento de la *Alegría*, seguido de la *Tristeza*, y por último el *Miedo* y *Enfado*, mientras que en el Grupo Experimental destaca el elevadísimo reconocimiento de la *Alegría*, ya comentado, seguido del *Miedo* y la *Tristeza* y, en último lugar, a distancia considerable, el *Enfado*.

En la *Verbalización*, el alumnado del Grupo Control muestra mayor competencia en denominar el *Enfado*, seguido de la *Alegría*, la *Tristeza* y el

Miedo. Por otro lado, en el Grupo Experimental el mayor dominio se produce también en la emoción *Enfado*, seguido del reconocimiento de *Alegría*, *Miedo* y *Tristeza*. Destacar en este aspecto, el nivel muy bajo que presenta la verbalización de la emoción *Miedo* en el Grupo Control.

Respecto a la *Atribución causal* en el Grupo Control se evidencia idéntica proporción de aciertos en tres emociones, *Miedo*, *Tristeza* y *Enfado*, seguida de la *Alegría* en frecuencia similar. Mientras, en el Grupo Experimental también se muestran niveles similares de aciertos en las cuatro emociones, encontrando la mayor proporción de aciertos en *Miedo*, seguida de *Alegría* y *Tristeza* y, en último aunque cercano lugar, el *Enfado*.

Objetivo 2..10 Evidenciar la existencia de diferencias significativas entre el Grupo Control y el Grupo Experimental en cuanto a la conciencia emocional del alumnado después de la implementación del Programa CE.

En relación a este objetivo, concluimos en la mejora significativa de la Conciencia Emocional del alumnado participante en el Grupo Experimental respecto del Grupo Control, especialmente en lo que a las dimensiones de *Identificación* y *Verbalización* se refiere, tras la implementación del Programa “La maleta de Pacotico Emociones y el carné lector emocional”.

Por ello, podemos afirmar que el Programa implementado ha conseguido en gran medida uno de los objetivos principales para los que fue diseñado, desarrollar la CE inter e intrapersonal del alumnado de dos a tres años en dos de las tres dimensiones trabajadas.

En relación tanto a la *Identificación* como a la *Verbalización* se han producido mejoras significativas en relación a las emociones *Alegría*, *Miedo* y *Tristeza*, no así respecto a la emoción *Enfado*. Esto nos lleva a concluir que tal vez sería pertinente una acción educativa focalizada en dicha emoción, lo que podría redundar en un aumento del reconocimiento y verbalización del *Enfado* en estas edades tempranas. Cabe destacar que los niños de esta edad presentan cierta dificultad cuando se les da a elegir entre el *Miedo* y la *Ira*,

aunque incrementan su identificación cuando se trata de emociones antagónicas (Del Barrio, 2005).

Al respecto de la *Atribución causal*, aunque la mejora evidenciada tras la implementación del Programa no es significativa, podemos concluir que ha aumentado de manera aceptable dicho nivel de atribución causal en el alumnado participante del Grupo Experimental, pues a nivel muestral las puntuaciones obtenidas por el Grupo Experimental son más altas que las obtenidas por el Grupo Control.

Objetivo 2.11 Comprobar la mejora en el desarrollo de la Conciencia Emocional en el alumnado participante, tanto en el Grupo Control como en el Experimental, en función del momento Pretest-Postest.

Concluimos que la mejora en el desarrollo de la Conciencia Emocional se produce de una manera muy notable y generalizada en todas las dimensiones (Identificación, Verbalización y Atribución causal) en el Grupo Experimental, tras la implementación del Programa CE. La mejora que se evidencia en el Grupo Control es muy puntual y reducida y no implica una evolución generalizada de la Conciencia Emocional en este Grupo Control sobre el que no se ha realizado la implementación del Programa CE. Podemos afirmar que el entrenamiento sistemático basado en el uso de álbumes ilustrados entre la escuela y la familia, contribuye a mejorar el desarrollo emocional de los niños en edades tempranas. Esta mejora se puede lograr a través del uso de diversos recursos pedagógicos, entre los que se podrían encontrar otros interesantes como la dramatización que, de acuerdo con Cruz, Caballero y Ruiz (2013) contribuye a mejorar el grado de expresión y reconocimiento de emociones, aunque se ha probado en niños de edades entre 9 y 10 años, que cursan la etapa de Primaria.

En concreto, en el Grupo Control se evidencia una mejora significativa en los niveles de identificación de la emoción *Miedo* y de una de las historias en la emoción *Tristeza*, en el Postest con respecto al Pretest. Asimismo, en este Grupo Control hay un aumento significativo de la verbalización de la emoción *Alegría* en el momento Postest. En línea con lo que afirma Del Barrio (2005), también se muestra un aumento notable de la atribución causal del *Miedo* en el

alumnado participante del Grupo Control, a pesar de no haber recibido intervención educativa sistemática para el desarrollo de este aspecto de la CE, lo cual se explica atendiendo a que de forma natural los niños de edades tempranas tienden a atribuir las causas y consecuencias de las emociones negativas antes que las de las positivas, aunque suceda de forma inversa en la Verbalización (Del Barrio, 2005).

Si atendemos a la mejora de la Conciencia Emocional en el alumnado participante en el Grupo Experimental, podemos comprobar cómo el Programa CE ha tenido un efecto positivo en el desarrollo de las tres dimensiones evaluadas. En la dimensión *Identificación* se produce un aumento muy significativo del reconocimiento de las cuatro emociones básicas trabajadas en el momento Postest, tras la implementación del Programa CE.

En relación a la Verbalización, podemos concluir que el alumnado participante en el Grupo Experimental ha desarrollado notablemente la capacidad de verbalizar las emociones *Alegría*, *Miedo*, *Tristeza* y *Enfado* tras su participación en el Programa CE.

Por último, en cuanto al grado de *Atribución causal*, concluimos que el alumnado participante en el Grupo Experimental presenta una notable capacidad para atribuir causas a las cuatro emociones trabajadas en el Programa CE, a pesar de que el alumnado de estas edades no posee la capacidad innata cognitiva de la TDM (Palacios, Marchesi & Coll, 1999).

Todo lo anterior nos lleva a afirmar que gracias al Programa “La maleta de Pacotico Emociones y el carné lector emocional”, que incluye el uso del álbum ilustrado como principal recurso pedagógico y la implicación compartida entre la escuela y la familia, el alumnado del Grupo Experimental ha alcanzado un elevado desarrollo de sus niveles de Conciencia Emocional inicial.

8.1.6 Segundo Ciclo. Conclusiones sobre las familias

Objetivo 2..3 Conocer la opinión de las familias del alumnado del Grupo Control y del Grupo Experimental sobre el desarrollo socio-afectivo de sus hijos, así como su grado de implicación en el proceso lector de su

pequeño, antes de la implementación del Programa CE.

Podemos concluir que tanto las familias pertenecientes al Grupo Control como las del Grupo Experimental muestran un nivel de conocimiento moderado acerca de la Educación Emocional. Asimismo, valoran la importancia de la educación de las emociones en edades tempranas, desde la escuela y desde la familia.

Respecto al grado de comunicación con el tutor, las familias de ambos grupos emplean con mayor asiduidad las reuniones trimestrales y las actividades complementarias como principales vías de comunicación. No obstante, la información por parte de las familias al tutor sobre el desarrollo socio afectivo del niño sería mejorable. En este sentido, se confirmaría lo evidenciado por otros estudios (Gomariz et al., 2008) en los que uno de los contenidos más habituales en la comunicación tutor-familia se centra en los aspectos negativos o dificultades de aprendizaje, casi en la misma proporción con la que se trata sobre los aspectos positivos del alumno e hijo.

Atendiendo al fomento de la lectura en sus hijos, más de la mitad de las familias participantes de ambos grupos afirman que a su hijo le gusta escuchar cuentos constituyendo la lectura de los mismos una rutina antes de irse a dormir. No obstante, resalta el hecho de que para las familias participantes del Grupo Experimental la visita a la bebeteca no es una actividad frecuente en la vida diaria familiar. Con objeto de dar respuesta a esta necesidad detectada se diseña una actividad complementaria internivelar (incluida en el Programa CE) en la que el alumnado de 6.º de Primaria (bajo la coordinación de sus tutoras) dramatiza cuatro cuentos destinados al alumnado 2.º ciclo de Infantil. La sesión de “emocuentos” tuvo lugar en la Biblioteca Municipal de la Pedanía en la que se ubica el Centro educativo y su balance fue muy positivo tanto para el profesorado como para el alumnado.

Cabe destacar la elevada tasa de respuesta a las preguntas abiertas que realizan las familias participantes de ambos grupos, lo cual denota su gran

predisposición positiva hacia su implicación en el Programa de desarrollo de la CE a través de la lectura de cuentos compartida familia-escuela.

Objetivo 2.4 Evidenciar la equivalencia entre las familias participantes del Grupo Control y el Grupo Experimental respecto a su implicación en el desarrollo socio afectivo y el proceso lector de sus hijos, antes de la implementación del Programa CE.

A partir de la interpretación de los resultados obtenidos al contrastar las variables incluidas en el instrumento inicial aplicado a las familias del alumnado participante, partimos de la consideración de las familias pertenecientes a ambos grupos (Grupo Control y Grupo Experimental) como grupos equivalentes, en cuanto a su opinión sobre el desarrollo de la Conciencia Emocional en edades tempranas, la importancia de la implicación de la escuela y la familia, el grado de comunicación con el tutor para temas de desarrollo afectivo, las vías de comunicación más empleadas en dicha comunicación, así como en el fomento de la lectura de cuentos en sus hijos.

Objetivo 2.12 Conocer el grado de satisfacción de las familias del Grupo Experimental tras la implementación del Programa CE.

En definitiva, podemos constatar que el nivel de satisfacción de las familias participantes con el Programa CE “La maleta de Pacotico Emociones y el carné lector emocional”, y con los recursos y estrategias empleados en el mismo es muy elevado.

Los progenitores afirman que el presente programa de intervención familia-escuela es muy interesante. También piensan que su extensión al primer ciclo de Educación Primaria sería muy adecuada.

Además, los progenitores valoran como muy interesante la inclusión de Talleres de Educación Emocional para las familias en este tipo de intervenciones educativas.

En relación a la repercusión de este programa de intervención en el niño, las familias afirman que les ha ayudado enormemente a que sus hijos tomen conciencia de sus propias emociones, así como a ayudar a sus hijos a comprender las emociones de los demás. Esta valoración de las familias participantes nos permite concluir que se ha producido cierta generalización de la CE al contexto familiar, cumpliendo con otro de los propósitos principales de esta investigación.

Para las familias participantes, a partir de este Programa CE ha aumentado su interés tanto para educar las emociones de su hijo, como su interés hacia la literatura infantil.

En relación a los recursos y estrategias empleados durante la intervención, se ha de subrayar que las familias consideran que los álbumes ilustrados seleccionados en el programa CE para trabajar la comprensión de las emociones en niños de 2 a 3 años, son adecuados. Además, tanto las familias como los niños han disfrutado de los cuentos seleccionados y de su lectura compartida.

Las familias afirman que su hijo ha disfrutado de la estancia del muñeco Pacotico Emociones (mascota del programa) en casa, pero en cuanto al establecimiento de la correspondencia entre emociones de su hijo y las sentidas por este muñeco hay más diversidad de opiniones, situándose las dos terceras partes de familias participantes entre las opciones *Bastante* y *Mucho*. Además, señalan que han disfrutado realizando junto a sus hijo la lámina del libro de Pacotico Emociones.

Para las familias, ha sido útil la reunión inicial para explicar los objetivos y el desarrollo del Programa CE, posibilitando el seguimiento de la propuesta en casa.

Las familias asistentes valoran muy positivamente las actividades formativas destinadas a las familias organizadas en el programa de CE.

Los progenitores piensan que ha despertado interés en su hijo la visita a la Biblioteca Municipal y consideran muy positivamente que se desarrollen talleres de Educación Emocional para las familias.

En lo que respecta a las canciones utilizadas en el Programa CE los progenitores afirman que a su hijo le gustan.

Respecto a los materiales facilitados: la guía didáctica, el carné lector emocional, los folletos de ayuda y los boletines informativos, las familias consideran que les han sido útiles para orientarse en su participación durante el Programa CE.

Las familias participantes afirman que el stand de “Pacotico Emociones”, expuesto en la XXIII Jornada de Convivencia del centro, les ha mostrado con claridad el desarrollo del programa CE implementado y consideran que a sus hijos les han gustado los materiales entregados al finalizar el mismo (diploma, medalla y fotografía de grupo-clase enmarcada).

En resumen, los progenitores muestran que han disfrutado del Programa CE, lo cual nos permite concluir que se ha conseguido el segundo de los objetivos que perseguía el Programa “La maleta de Pacotico emociones y el carné lector emocional” dirigido a Implicar a los progenitores en el Programa con objeto de generalizar dicho aprendizaje emocional al contexto familiar.

8.1.7 Segundo Ciclo. Conclusiones sobre el profesorado

Objetivo 2.5 Conocer la opinión del profesorado del Grupo Control y del Grupo Experimental, relativa al desarrollo socio-afectivo del alumnado del 2.º Ciclo de Educación Infantil, y las estrategias pedagógicas que usan antes de la implementación del Programa.

Podemos concluir que tanto el profesorado perteneciente al Grupo Control como al Grupo Experimental manifiestan que la dimensión emocional es trabajada en el Centro educativo y en la familia aunque encontramos una gran diversidad de opiniones en cuanto a la frecuencia.

La mayoría del profesorado de ambos grupos sostiene que los programas o propuestas de EE deben abarcar todas las competencias o capacidades emocionales. Destaca el hecho que gran parte del profesorado del Grupo

Control no posea conocimiento sobre metodologías, programas o recursos para trabajar la EE en su aula, aunque el profesorado de ambos grupos dota de importancia a la verbalización y atribución causal de las emociones desde edades tempranas.

Respecto a la evaluación de la EE, la mayoría del profesorado participante afirma evaluar algún aspecto emocional en su alumnado y entre sus aportaciones cualitativas destacan como principal instrumento de evaluación la observación directa y sistemática.

La mayoría del profesorado participante afirma leer asiduamente cuentos a su alumnado tanto tradicionales como modernos.

El profesorado participante de ambos grupos informa a las familias sobre el desarrollo socio-afectivo de sus hijos empleando las actividades complementarias, reuniones trimestrales y entrevistas individuales como principales vías de comunicación, aunque estas dos últimas son prescriptivas para el profesorado. Destaca que en ambos grupos las actividades de formación destinadas a las familias no se realizan frecuentemente.

Por último, la mayoría del profesorado participante considera que la formación universitaria que recibió para trabajar las emociones es nula o insuficiente.

Objetivo 2.6 Comprobar la equivalencia entre el profesorado participante del Grupo Control y Grupo Experimental, respecto a su implicación en el desarrollo socio afectivo y las estrategias pedagógicas de EE que utilizan, antes de la implementación del Programa.

Todo lo anterior, además del contraste de variables realizado, nos permite afirmar que los contextos centro y profesorado participantes en ambos grupos (Grupo Control y Grupo Experimental), al respecto de la EE y las estrategias pedagógicas para su desarrollo, parten de una situación inicial similar en su grado de conocimiento y uso de ambos aspectos relacionados con el contenido del Programa CE diseñado e implementado durante nuestra investigación. Por tanto, concluimos que se trata de dos grupos equivalentes, en cuanto al profesorado de cada uno de los centros participantes en la presente I-A.

Objetivo 2.8 Analizar la acción educativa durante la implementación del programa por parte de la maestra investigadora.

Tras la valoración de la maestra investigadora de su acción docente durante la implementación del Programa CE del Segundo Ciclo, podemos concluir que dicha intervención ha sido muy satisfactoria y en la que se ha producido una mejora notable respecto a su acción pedagógica. No obstante, considera que existen diferencias entre los distintos grupos de alumnos en los que se ha implementado el Programa (Grupo del Primer Ciclo-Piloto y Grupo Segundo Ciclo-Experimental), lo que implica ir adaptando la intervención educativa paulatinamente a las características, necesidades y demandas del alumnado. En concreto, a rasgos generales, podemos afirmar que el Grupo del Segundo Ciclo ha supuesto un mayor reto para la maestra investigadora por su extensión, por las características concretas de este Grupo, por su ratio más elevada y por la presencia de alumnado con NEE, aspecto que en el Grupo del Estudio Piloto no aparecía.

Objetivo 2.13 Valorar la implementación del Programa por parte de la maestra tutora y de la maestra de apoyo del Grupo Experimental.

Se puede llegar a afirmar que el grado de satisfacción de la maestra tutora y maestra de apoyo con el desarrollo del Programa “La maleta de Pacotico Emociones y el Carné Lector Emocional” es muy elevada.

Respecto a la acción educativa de la maestra investigadora concluimos que es valorada muy positivamente. Sin embargo, aparecen algunos aspectos que podrían ser susceptibles de cierta mejora relacionada con el autocontrol y la paciencia de la maestra investigadora, de los cuales somos conscientes que pueden ir mejorando conforme aumente la experiencia docente de la maestra investigadora. No obstante, las opiniones de la maestra tutora y de apoyo difieren en uno de estos aspectos, en concreto, una de ellas considera que la maestra investigadora es muy paciente con el alumnado.

La valoración del Programa “La maleta de Pacotico y el Carné Lector Emocional” también ha sido muy positiva. No obstante, una de ellas considera que el uso del sello durante la dinámica del Programa no es útil.

En cuanto a los recursos didácticos y elementos motivadores utilizados en la implementación del Programa durante este Segundo Ciclo se puede concluir que la mayoría son idóneos, desde la perspectiva de ambas maestras. Una de las maestras resalta la Visita a la Biblioteca (“sesión de emocuentos”) como una actividad muy motivadora para los pequeños y ambas consideran el empleo de la mascota (muñeco de Pacotico) muy idóneo. También evalúan muy positivamente el Juego digital “¿Cómo te/se sienten y por qué?”, la Guía Didáctica destinada a las familias y el folleto con orientaciones para trabajar la CE en el ámbito familiar.

Respecto a la relación de la maestra investigadora con las familias participantes ambas maestras consideran que ha sido excelente, valorando muy positivamente el Taller y Charla de formación en CE destinados a las familias.

Para finalizar las conclusiones de la presente investigación podemos afirmar la calidad del Programa “La maleta de Pacotico emociones y el Carné Lector Emocional”, así como su efecto positivo en el desarrollo de la CE en el alumnado participante de edades tempranas, tanto en el Estudio Piloto como en el Segundo Ciclo desarrollado, destacando la relevancia de la implicación de las familias para alcanzar la deseada generalización de los aprendizajes emocionales en la vida del niño.

8.2 Fortalezas de la investigación e implicaciones educativas

Atendiendo a Cabello (2011a) gran parte de la investigación educativa que se realiza en nuestro contexto se plantea desde fuera de la escuela, evidenciando, a veces, una distancia entre los resultados de investigación y la práctica educativa cotidiana. En otras ocasiones, investigaciones muy pertinentes, pueden no conseguir la deseable visibilidad y proyección en las aulas. Por ello, consideramos una fortaleza de la presente investigación educativa su origen desde la práctica y para la práctica educativa, destacando la implicación de la maestra investigadora que ha diseñado, implementado y evaluado el Programa en consonancia con los postulados de la teoría de la Educación Emocional.

Respecto al alumnado destinatario del Programa (su edad temprana, los grupos naturales, la presencia de alumnado con NEE y de nacionalidad no española) y su inicio en el primer trimestre, cuando se acaba de iniciar su primer contacto con la escuela y nos encontramos con el periodo de adaptación, ha supuesto un verdadero reto que se ha afrontado por parte de la maestra investigadora con ilusión y dedicación y ha obtenido los efectos positivos esperados.

Si tuviéramos que destacar otra fortaleza de la investigación, sería sin duda, el instrumento diseñado *ad hoc* para evaluar la CE en sus dimensiones de Identificación, Verbalización y Atribución causal, pues supone una aportación preliminar para seguir avanzando en el diseño de instrumentos rigurosos destinados a estas edades tan tempranas.

El propio Programa “La maleta de Pacotico Emociones y el carné lector emocional” creemos que supone una gran aportación al ámbito educativo, por su nivel de calidad, exhaustividad, recursos diseñados e implementados, minuciosidad, así como la selección exhaustiva de cuentos realizados. Nuestra intención es que este Programa no se quede aquí, sino que Pacotico, al igual que ha sucedido con la CE de los niños de tres años, siga evolucionando, mejorando, creciendo y se pueda aplicar y visibilizar en otros contextos educativos.

Y por último, y no menos importante, nos gustaría destacar la dimensión de Programa compartido escuela-familia como otra de las aportaciones de la presente investigación, pues se ha conseguido una colaboración e implicación con las familias, aspecto clave en la educación de hoy día, facilitándoles información, guía, asesoramiento, recursos y formación durante todo el proceso del Programa.

8.3 Limitaciones de la investigación y líneas futuras de trabajo

En este apartado describimos brevemente las limitaciones que se derivan de la evaluación del proceso de Investigación-Acción desarrollada planteándonos futuras líneas de investigación en el ámbito de la EE en edades tempranas.

Una de las primeras limitaciones encontradas es la carencia de instrumentos en el marco del modelo teórico competencial asumido por esta investigación, para evaluar la Conciencia Emocional en el alumnado de dos a tres años. Por ello, consideramos primordial seguir investigando y generando instrumentos válidos y fiables para evaluar las emociones en esta franja de edad. El principal inconveniente que hemos encontrado al evaluar al alumnado es su inmadurez dado que no poseen todavía la denominada Teoría de la mente (TDM), y que los niños de esta edad tampoco tienen adquirido un adecuado desarrollo del lenguaje oral. Además, cabe destacar que dicha limitación es incrementada en el caso del alumnado de origen extranjero.

En relación al instrumento de evaluación de la CE diseñado (CCE), como propuesta de mejora planteamos la posibilidad de sustituir la narración de historias (empleadas en la 1.^a sección, *identificación*) por situaciones emocionales dramatizadas con marionetas o muñecos. Dichas situaciones serían visualizadas por el alumnado en una Pizarra Digital Interactiva (PDI) o *Tablet* de forma individualizada y fuera del aula de referencia. En base a la visualización de estas situaciones emocionales dramatizadas se formularían al niño preguntas relativas a la *verbalización* y *atribución casual* de las cuatro emociones básicas trabajadas en el Programa diseñado. Pensamos que al ver estas situaciones emocionales se activarán en el niño las denominadas neuronas espejo (Rizzolati & Sinigaglia, 2006) y le ayudarán a captar mejor las reacciones emotivas de los demás que si la maestra investigadora les cuenta una historia sin ayuda de ilustraciones.

La segunda limitación a destacar es que la mayoría del alumnado de dos a tres años todavía no tiene adquirido un adecuado desarrollo de la psicomotricidad fina por lo que en el primer trimestre del curso escolar no pueden representar (dibujar) en sus producciones las emociones sentidas por los protagonistas de los cuentos. Por esta razón, se diseñaron para el Programa fichas de trabajo con consignas sencillas. No obstante, consideramos que si la propuesta educativa es generalizada al nivel de 4 y 5 años las fichas pueden ser sustituidas por dibujos, ya que el niño gozará de mayor madurez.

La tercera limitación se refiere a la extensión del Programa. Es preciso considerar la Programación Docente y las secuenciación temporal de la Programación de Aula a la hora de programar la intervención educativa con el Programa CE, ya que supone una gran dedicación de tiempo y esfuerzo de la maestra implicada. Por ello, consideramos oportuno reducir las sesiones a una única sesión semanal en lugar de las dos previstas y desarrolladas en nuestra propuesta.

La cuarta limitación está relacionada con el reducido grado de atribución causal de las emociones evaluadas en el momento de la evaluación diagnóstica del alumnado (primer trimestre) que puede deberse, en parte, a que nuestro alumnado no ha adquirido un adecuado desarrollo del lenguaje. Por ello, consideramos como propuesta de mejora realizar la evaluación inicial del alumnado e implementación del Programa en el segundo trimestre, cuando el alumnado es un poco más maduro y ha evolucionado su nivel de desarrollo del lenguaje oral.

Una última limitación que podemos señalar se refiere a los espacios y recursos disponibles durante la implementación del Programa, pues el alumnado de estas edades tempranas se aproxima mucho a la maestra investigadora, buscando contacto físico, en el momento de la lectura del cuento. Una propuesta de mejora sería disponer de bancos suecos en el aula que ayudan a delimitar el espacio destinado a la asamblea y lectura del cuento, lo que facilitaría la visualización del mismo por parte de todo el alumnado, sin distorsiones.

Centrándonos en las propuestas de mejora así como futuras líneas de trabajo, consideramos de interés para futuras investigaciones ampliar los análisis estadísticos realizados, teniendo en cuenta variables predictoras como el género del alumnado, y otras variables respecto al profesorado como edad, experiencia docente, si es tutor o no, etapa educativa, ente otras.

Asimismo, una vez comprobados los efectos positivos del Programa CE, sería deseable aplicar dicho Programa al alumnado participante en el Grupo Control, una vez finalizado el proceso de investigación-acción, facilitando el desarrollo en este alumnado de sus niveles de Conciencia Emocional.

Para próximas investigaciones en esta línea, se podría planificar un diseño pretest-posttest-retest, con la finalidad de valorar la continuidad de los aprendizajes emocionales desarrollados a partir de la implementación del Programa CE.

Teniendo en cuenta las propuestas aportadas tanto por los docentes participantes como por las familias implicadas en la investigación, sería interesante ampliar y generalizar el Programa CE a todo el centro educativo, ampliando progresivamente su implantación en los niveles de 4 y 5 años de Educación Infantil, y paulatinamente en la etapa de Educación Primaria, consiguiendo fomentar la incorporación al mismo por toda la comunidad educativa como un proyecto de centro. Para llevar a cabo esta propuesta sería aconsejable incluir en el Programa una evaluación de la CE del profesorado y familias participantes, de cara a adaptar más adecuadamente el Programa y la formación a las necesidades emocionales de todos los agentes implicados. Este objetivo, contemplado inicialmente en la presente investigación, fue descartado por falta de tiempo.

Respecto a la implicación de las familias en el Programa, consideramos muy relevante dinamizar la inclusión de actividades formativas en EE destinadas a las familias, especialmente. Esto se ha detectado como una necesidad en los dos centros participantes en la investigación, lo que nos conduce a proponer implicar aún más a los progenitores en este tipo de actividades (tales como sesiones informativas y talleres de formación) que posibilitan la generalización de los aprendizajes emocionales, así como la implicación de las familias en propuestas educativas compartidas escuela-familia.



TERCERA PARTE: REFERENCIAS Y ANEXOS

9.1 Referencias

9.1.1 Referencias bibliográficas

Abril, P. (2014). *Los dones de los cuentos*. Barcelona: Octaedro.

Adolphs, R. (2005). Could a robot have emotions? Theoretical perspectives from social cognitive neuroscience. En J. M. Fellows y M. A. Arbib (Eds.) *Who needs emotions? The brain meets the robot* (pp. 9-25) Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Adolphs, R. (1999). Social cognition and the human brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 469-479.

Agirrezabala, R., y Lizarralde, A. (2008). *Inteligencia emocional educación Infantil segundo ciclo*. Guipuzcoa, España: Diputación de Gipuzkoa .

Agudo, I. (1990) El juego en el área de la expresión corporal. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 7, 101-111.

Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid, España: Alianza.

Ainsworth, M. D. S., y Bell, S. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 41(1), 49-67.

Ainsworth, M. D. S., y Wittig, B. A. (1969). Attachment and exploratory behavior of 1-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss. (Ed.). *Determinants of Infant Behavior, IV* (pp. 111–136). Londres, Inglaterra: Methuen.

Ainsworth, M. D. S., y Bell, S. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 41(1), 49-67.

Ainsworth, M. D. S., y Wittig, B. A. (1969). Attachment and exploratory behavior of 1-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss. (Ed.). *Determinants of Infant Behavior, IV* (pp. 111–136). Londres, Inglaterra: Methuen.

Alcántara, R. (2007). *Óscar ya no se enfada*. Madrid, España: Alfaguara.

- Alemagna, B. (2012). *Esa gigantesca pequeña cosa*. Madrid, España: SM.
- Alguacil, M. (2006) *La tutoría en Educación Infantil*. En S. Gallego y J. Riart. (Eds.). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. (pp. 117-123). Barcelona, España: Octaedro.
- Aliaga, R., y Cerro, M. (2015). *Enfadados*. Huesca, España: Ed. La Fragatina.
- Allancé, M. (2001). *¡No, no y no!* Barcelona, España: Ed. Corimbo.
- Álvarez González, M. (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid, España: Wolters Kluwer.España.
- Álvarez- González, B. (2003). *Orientación familiar, intervención familiar en el ámbito de la diversidad*. Madrid, España: Ed. Sanz & Torres .
- Álvarez González, M (1995). *Orientación profesional*. Barcelona, España: CEDECS.
- Álvarez- González, M., Riart, J., Martínez, Muñoz , M., y Bisquerra, R. (1998). *El modelo de programas*. En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica* (pp. 85-102). Barcelona, España: Praxis.
- Amavisca, L., y Guridi (2016). *Sin agua y sin pan*. Madrid, España: Nubeocho ediciones.
- Amavisca, L., y Zacarias, B. (2017). *El espejo en la casa de mama / el espejo en la casa de papa*. Madrid, España: Nubeocho ediciones.
- Andreae, G. (1999). *La felicidad tiene sabor a miel*. Barcelona, España: Elfos.
- Antony, S. (2016). *La rabieta de Julieta*. Madrid, España: Ed. Nubeocho ediciones.
- Arias, L. y Giménez-Dasí, M. (2009) *La difícil tarea de evaluar las emociones y afectos en niños pequeños: la escala EJA o una medida a través del juego*. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero , y R. Cabello. (Eds.). *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 509-5013). Santander, España. Fundación Botín.

- Arnáiz, V. (1992). La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor. *SIGNOS*, 51, 40-43.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality. Vol. I: Psychological aspects; v. II: Neurological and physiological aspects*. Nueva York, Estados Unidos: Columbia University Press.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (2014) *Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Madrid, España: Editorial CEPE.
- Asís, N. (2008). *El síndrome de Burnout en los docentes de educación infantil y educación primaria en la Zona del Vallés Occidental* (Tesis Doctoral). Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, España.
- Aspinwall L. G. (2001). *Dealing with adversity: Self-regulation, coping, adaptation, and health*. En A. Tesser, N. Schwarz (Eds.). *The Blackwell handbook of social psychology: Vol 1. Intrapersonal processes* (pp. 159–614). Maiden, Estados Unidos: Blackwell.
- Austin, J. (1995). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, España: Paídos.
- Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. *American Psychologist*, 38(11), 1145-1160.
- Averill, J.R. (1982). *Anger and aggression. An essay on emotion*. NEW YORK: Springer-Verlag New York
- Avis, J., y Harris, P (1991) Belief- desire reasoning among Baka children: evidence for a universal conception of mind. *Child development*, 62,460-467.
- Bach, E. y Dader, P. (2002). *Sedueix-te per seduir*. Barcelona, España: Ed. 62.
- Bâdescu, R. y, Chaud, B. (2013). *Los colores de Pomelo*. Madrid, España: Ed. Kókinos.
- Bâdescu, R. y, Chaud, B. (2005). *Pomelo es feliz*. Madrid, España: Ed. Kókinos.

- Balada Herrera, M. (2012). *Un rey muy testarudo*. Barcelona, España: Ed. Carambuco.
- Balmes, S. (2011). *Yo mataré monstruos por ti*. Barcelona, España: Ed. Principal de los libros.
- Baltodano, G. (2017). *Los cuatro pilares de la Educación desafío del siglo XXI*. Recuperado de <http://educandoparaemancipar.weebly.com/>.
- Baptista, A (2013) Emociones positivas. Perspectiva evolucionista. En Fernández- Abascal, E (Coords)(2013) Emociones positivas. Madrid: Pirámide pp 47-61
- Baron- Cohen, S, Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bar-On, R. (1997). *Bar- On Emotional Quotient Inventory (EQ- i): Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi Health System.
- Bauer, J. (2015). *Madrechillona*. Salamanca, España: Lóquez.
- Bauer, J. (2015). *Emma llora*. Salamanca, España: Loguez ediciones.
- Bauer, J. (2008). *Selma*. Madrid, España: Los cuatro azules.
- Bauer, J. (2008). *Emma ríe*. Salamanca, España: Loguez Ediciones.
- Baumrind, D. (1977). Socialization determinants of personal agency. En James Gallagher (Dir.). Ponencia llevada a cabo en el Congreso *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. Nueva Orleans, Estados Unidos.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Bibler, J., y Mass, F. (1993) Development of theory of mind in individuals with MR. *American Journal on Mental Retardation*, 98, 427-433.
- Bic, L. (2014). *El pequeño Edu no está enfadado*. Barcelona, España: Ed. Juventud.

- Bisquerra, R. (2016). *Universo de emociones*. Valencia, España: PalauGea. 2ª edición.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona, España: Praxis - Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2005) La educación Emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2001) Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Ágora digital*, 2, 1-13.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra, R. (1988). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona, España: Ceac.
- Bisquerra, R., y Pérez- Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra R, Pérez –González J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia Emocional en educación*. Barcelona, España: Editorial Síntesis.
- Blake, S. (2010). *¡Aaaah! ¡El dentista, no!* Barcelona, España: Ed. Corimbo.
- Bonafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México D. F., México: Océano Travesía.
- Books, C. P. (2014). *¿Estás ahí, monstruo?* Madrid, España: Ed. Bruño.

- Borke, H. (1973). The development of empathy in chinese and America children between 3 and 6 years of age. *Developmet Psychology*, 9,102-108.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children. *Developmet Psychology*, 5, 2, 263-269.
- Bourgeois, P. (1998). *Franklin en la oscuridad*. Barcelona, España: Grupo editorial Norma.
- Bowbly, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. I: Attachment*. Londres, Inglaterra: Hogarth Press.
- Brami, E. y, Mendo Valiente, M. A. (2000). *Como todo lo que nace*. Madrid, España: Kókinos.
- Braza, P., Sánchez- Sandoval, Y., y Carreras, R. (2016). *El desarrollo socioemocional en educación infantil*. En C. Martin, y J. I. Navarro (Coord.) (2016). *Psicología evolutiva en Educación Infantil y Primaria* (pp. 155-174). Madrid, España: Pirámide.
- Brenifier, O. y, Després, J. (2012). *El sentido de la vida*. Madrid, España: Ediciones SM.
- Brenman, I. (2011). *Las princesas también se tiran pedos*. Alzira, España: Algar Editorial.
- Bridges,K. B. (1936). Le développement des émotions chex le jeune enfant . *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 33,40-97.
- Brofenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Browne , A.(1991). *Gorila*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica .
- Bruer, J. T. (2000). *El mito de los tres primeros años*. Barcelona, España: Paídos.
- Bruno, P. (2009). *Un lugar donde ser feliz (caracoles en su tinta)*. Jaén, España: Ed. Mil y un cuentos.

- Bullock, M. y Russell, J. A. (1984). Preschool children's interpretation of facial expressions of emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 7, 193-214.
- Burfoot, E. (2008). *Mi amiga la oscuridad*. Madrid, España: Ed. Edilupa.
- Cabello, M. J. (2011a). El maestro/a de Educación infantil como profesional autónomo que investiga reflexionado sobre su práctica. *Pedagogía Magna*, 11, 171-177.
- Cabello, M. J. (2011b). La importancia de la Inteligencia Emocional como contribución al desarrollo integral de los niños y niñas de Educación Infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 178-188.
- Cabello, M. J. (2011c). La relación entre la familia y la escuela infantil: apoyo al desarrollo de los niños y niñas. *Pedagogía Magna*, 79-84.
- Cabello, M. J. (2011d). Aprender jugando en educación infantil: *Pedagogía Magna*, 11, 164-170.
- Cabello, R., Ruiz- Aranda, D., y Fernández- Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Caivano, F. (1988). *El reto de la educación en relación con fines de la cohesión social*. En L. Nuñez,, C. Romero y P. Infante (Eds.). *Educación y cohesión social*. Sevilla, España: Preuspínola.
- Calderón, F. y, Álvarez, M. (2010). *Educación emocional a través de los cuentos*. En L. Abad y L.A. Flores (Dirs). *Emociones y sentimientos, enfoques interdisciplinares: la construcción sociocultural del amor* (pp. 429-443). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Campos, J. J., Barrett, K. C., Lamb, M. E., Goldsmith, H. H., y Stenberg, R. (1983). Socioemotional development. En M. M. Haith y J. J Campos (eds.) *Infancy and Development Psychology*. Nueva York, Estados Unidos: Wiley.
- Canals Botines, M. (2014). *Las estrellas de colores (la alegría)*. Barcelona, España: Salvatella.

- Cansino, E. (2009). *Julián tiene miedo*. Madrid, España: Ed. Anaya.
- Carrasco, P. (2003). Posibilidades terapéuticas de la literatura infantil. *CLIJ Cuadernos de literatura Infantil y juvenil*, 158, 44-53.
- Carrier, I. (2007). *El cazo de Lorenzo*. Barcelona, España: Juventud. 8ª Edición.
- Caruana, A., y Tercero, M. P. (2011). *Cultivando Emociones. Educación Emocional de 3 a 8 años*. Valencia, España: GENERALITAT VALENCIANA.
- Carvajal, F., Vidriales, R., y Martín, P. (2004). Effect of the changes in facial expression and/or identity of the model on a face discrimination task. *Psicothema*, 16 (4), 587-591.
- Carver, C. S. (1998). *Resilience and Thriving: Issues, Models, and Linkages*. *Social Issues*. 54, (2), 245–266.
- Casalderrey, F. (2009). *Félix, el coleccionista de miedos*. Pontevedra, España: Ed. Oqo.
- CASEL – Collaborative to Advance Social and Emotional Learning- (<http://www.casel.org/>).
- CASEL (2013). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL; 2013). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs- Preschool and elementary school edition*. Chicago, Estados Unidos: CASEL.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., y Braungart, J. (1992). Family-peer connections: the roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603–618.
- Celdrán, J., y Ferrándiz, C. (2012) Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: eficacia de un programa educativo para reconocer las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1321-1342.

- Cencerrado Malmierca, L. M. (2003). Imaginario de la violencia en el álbum para niños. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil CLIJ*, 160, 7-16.
- Chabas, J. (2012). *La cólera de Banshee*. Madrid, España: Ed. SM.
- Chambers, A. (2007). *¿Quieres que te cuente un cuento? Una guía para narradores y cuentacuentos. "Formemos lectores"*. Caracas, Venezuela: Banco del libro.
- Chica, L. (2013). *¿Quién eres tú?* Barcelona, España: Alienta editorial.
- Chukovsky (1963). *From two to five*. Los Ángeles, Estados Unidos: University of California Press.
- Cinetto, L. (2013). *Hay un monstruo debajo de mi cama*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Del Naranja.
- Clouder, C. (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008*. Santander, España: Fundación Marcelino Botín.
- Cobb, C.D., y Mayer J.D (2000). Emotional Intelligence: What the research says. *Educational Leadership*, 58(3), 14-18.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237.
- Cole, B. (1998). *Mamá puso un huevo o cómo se hacen los niños*. Barcelona, España: Destino.
- Cole, B. (1990). *El príncipe Ceniciento*. Barcelona, España: Destino.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL; 2013). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs- Preschool and elementary school edition*. Chicago, Estados Unidos: CASEL.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL; 2003) *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence based Social and Emotional Learning (SEL) programs*. Chicago, Estados Unidos: CASEL.

- Colomer, T (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Colomer, T. (2007). *Simposio Álbumes ilustrados y cambio de valores en cambio de siglo. Septiembre*. Barcelona, España: Casa de Convalecencia.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- Colomer, T. (1996) El álbum y el texto. *Peonza*, nº39, 27-31.
- Colomer, T., y Fons, M. (2010). Narratives grafiques. *Didáctica de la Lengua i de la Lliteratura*, 52, 85-98.
- Cortés Arboleda, M. R. (2011). *Desarrollo y consecuencias de la competencia emocional*. En J. Cantón Duarte, M.R. Cortés Arbolada y D. Cantón Cortés (eds). *Desarrollo socio-afectivo y de la personalidad* (pp 101-130) Madrid, España: Alianza Editorial.
- Costa, M., y Busó, P. (2014). *El papel de las emociones en el juego de los niños actuales: juegos, juguetes y videojuegos*. En R. González Barrón, y L. Villanueva (2014). *Recursos para educar las emociones. De la teoría a la acción*. Barcelona, España: Pirámide.
- Cowell, C., y Gordon, I. (2006). *El bebé llorón*. Madrid, España: Ed. Sm.
- Crimi, C. (2000). *No necesito amigos*. Barcelona, España: Ed. Obelisco.
- Courtin, T. (2001). *Chupi se enfada*. Barcelona, España: Ed. La Galera.
- Cristóbal, P. (1996). *Controlar las emociones*. Madrid, España: Temas de hoy.
- Crowhter, K. (2005). *¡Scric scrac bibib blub!*. Barcelona, España: Ed. Corimbo.
- Cruz, V., Caballero, P., y Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410.

- Dader, P. (2003). *Las emociones y la educación*. En E. Adam (dir.) *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela* (pp. 11-16). Barcelona, España: Editorial Graó. 7^o edición.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Espinosa*. Barcelona, España: Destino.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. Londres, Inglaterra: John Murray.
- Dashiell, J.F (1927) A new method of measuring reactions to facial expression of emotion. *Psychological Bulletin*, 24, 174-175.
- De Andrés Vilorio, 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 formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-124.
- De Hann, L., y Nijland, S. (2005). *Rey y rey*. Barcelona, España: Ed. Serres.
- De Pennart, G. (2004). *El lobo sentimental*. Barcelona, España: Ed. Corimbo.
- De Vries, A., y Min, W. (2009). *Grisela*. Pontevedra, España: Ed. Faktoría K de libros.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., y Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, 1-8.
- Del Barrio, M. V. (2005). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Del Barrio, M. V. (1999). Concepto y técnicas actuales en la evaluación de la depresión infantil En. F Silva (coord.) *Avances en evaluación psicológica*. Valencia, España: Promolibro.
- Del Barrio, V. (1998). Educación y nuevos tipos de familia. *Psicología educativa*, 4(1), 23-48.
- Del Mazo, M. (2011). *¡A mí no me comas!* Pontevedra, España: Ed. OQO.

- Delors J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santiago de Chile, Chile: Ed. Unesco.
- Denham, S. A., y Couchoud , E. A. (1990). Young preschoolers´ understanding of equivocal emotion situation. *Child Study Journal*, 20,193-202.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194 –201.
- Denham, S. A, Ji , P. y Hamre , B. (2010). *Compendium of preschool Through Elementary School Social- Emotional Learning and Associated Assessment Measures*. Chicago, Estados Unidos: CASEL.
- DeVellis, R. (2003) (2.^a ed.). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.
- Díaz Reguera, R. (2017). *¿Qué le pasa a Uma?* Madrid, España: Nubeocho Ediciones.
- Diekstra, R. F. W. (2008) Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. En B. Heys (Ed.). *Social and emotional education: an international analysis* (pp. 225-312). Santander, España: Fundación Marcelino Botín.
- Diéz, E., y González, R. (2002). *Valorandía. Educación Infantil*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Dolto C. (2014). *Los mimos*. Barcelona, España: Ed. Picarona.
- Dolto, C. (2014). *Los disgustos*. Barcelona, España: Ed. Picarona.
- Dolto, C. (2014). *Las rabietas*. Barcelona, España: Ed. Picarona.
- Domitrovich, C., Greenberg, M., Kusche C., y Cortes, R. (2004). *PATHS preschool program*. South Deerfield, Estados Unidos: Channing Bete Company.
- Donaldson, J. y Scheffler, A. (2016). *El grúfalo*. Madrid, España: Ed. Bruño.
- Dunbar, P. (2005). *Lola con alas*. Barcelona, España: Ed. Serres.

- Dunbar, J., y Gliori, D. (1998). *Cuéntame algo ALEGRE antes de ir a dormir*. Barcelona, España: Timun mas.
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona, España: Octaedro.
- Durlak, J. A. Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. R. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- D'Urso, V. (1988). *La ira, algunos hechos y muchas opiniones*. En F. Palmero y A. Brea (Coords.) *Estrés, de la adaptación a la enfermedad*. Valencia, España: Promolibro.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed. Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Nueva York, Estados Unidos: Henry Holt.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., y otros (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Estados Unidos: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Enzensberger, H. M. (2009). *Beto y el Cesto de los Deseos*. Madrid, España: Ed. Siruela.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport, Estados Unidos: Praeger.
- Erro, A. (2000). La ilustración en la literatura infantil. *RILCE: Revista de filología hispánica, 16* (3), 501-511.
- Escudie, R. (2004). *Paco y Álvaro se pelean*. Zaragoza, España: Ed. Edelvives.
- Escoffier, M., y Di Giacomo, K. (2013). *A todos los monstruos les da miedo la oscuridad*. Madrid, España: Ed. Kókinos.

- Eudave, C., y Muñoz, J. (2010). *Papá oso*. Barcelona, España: Ed. A buen paso.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004) El papel de la Inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE Revista electrónica de Investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Falcón, G. (2014). *Nube*. Barcelona, España: Ed. Alba
- Farr, J. (2011). *¿Por qué no vas al baño?* México, D.F., México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández- Abascal, E. (2013). *Emociones positivas, psicología positiva y bienestar*. En Fernández- Abascal, E. (2013). *Emociones positivas*. (pp. 47-61). Madrid, España: Pirámide.
- Fernández- Abascal, E. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid, España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E., Jiménez, M. P, y Martín, M. D. (2007). *Emoción y Motivación. La adaptación humana*. Madrid, España: Centro de estudios Ramón Areces.
- Fernández Abascal , E. y Martín, M.D. (2013). *La alegría y la felicidad*. En Fernández- Abascal, E. (2013). *Emociones positivas*. (pp. 104-128). Madrid, España: Pirámide
- Fernández- Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos, N. (2005). *Corazones inteligentes*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Fernández- Berrocal, P. y Ruiz- Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 411-436.

- Fernández Castillo, A (2002) *Cómo analizar y abordar problemillas de comportamiento en la infancia temprana*. Valencia, España. Promolibro.
- Fernández- García, J. L. (2003). *Las competencias básicas*. Ciudad Real, España: Magisterio.
- Fernández-Llamazares, A. (2014). *Pollito llorón*. Granada, España: Ed. GEU (Grupo Editorial Universitario).
- Fernández Lópiz, E. (2000) *Explicaciones sobre el desarrollo humano*. Barcelona, España: Psicología Pirámide.
- Filella, G, Ribes, C, Agulló, M. J. y Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educación*, 30, 159-167.
- Flaker, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona, España: Ariel.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en las escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. Cultura y Educación. *Revista de teoría, investigación y práctica*, 21(2), 183-196.
- Fredrickson, B. L. (2003). The Value of Positive Emotions. *American Scientist*, 91(4), 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L., y Losada, M. F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678-686.
- Freyman, S., y Elffers, J. (2003). *Vegetal como sientes: alimentos con sentimientos*. Barcelona, España: Ed. Tuscania.

- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349-358.
- Fuentes, M. J. (2005). *Compartir sentimientos*. En P. Fernández Berrocal y N. Ramos Díaz, (Eds.) *Corazones inteligentes* (pp. 269-287). Barcelona, España: Kairós.
- Funke, C. (2008). *El hada de la suerte*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Gabel, W. (1999). *Bastían y la palabra mágica*. León, España: Ed. Everest.
- Gabriel, C (2008). *¿Qué emoción?* Madrid, España: SM.
- García Fernández, M. y Giménez- Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.
- García Hernández, M. D., Ramírez, G., y Lima, A. (2001). *La construcción de valores en la familia*. En M. J. Rodrigo y J. Palacios. (Coord.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid, España: Alianza.
- García Navarro, E (2011). La Educación Emocional en la familia. En R. Bisquerra. (Dir.). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias* (pp. 205-248). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- García- Sanz, M. P., Gomariz, M. A., Hernández- Prados, M. A., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- García Sobrino, J. (2006) .Todos los cuentos. *Peonza*, 75/76,53-66. Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Madrid, España: Paidós.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Madrid, España: Paidós.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, España: Basic Book Paperback.

- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Madrid, España: CEAPA.
- Gassó, A. (2007). *Emociones*. Barcelona, España: Casals.
- Geis, P. (2010). *¡Sentimientos!* Barcelona, España: Ed. Combel.
- Geller, S. R. (1993). *Al,s Pals: Kids Making Healthy Choices*. Samhsa model programs.
- Giménez Dasí, M., Fernández- Sánchez, M., y Marie- France, D. (2013). *Pensando las emociones. Programa de intervención para educación infantil*. Madrid, España: Pirámide.
- Gimeno- Bayón, A (1996). *Comprendiendo como somos*. Bilbao, España: DDB.
- Girona, R. (2008). *El Pájaro de la Felicidad: Cuento del Tíbet*. Barcelona, España: Libros del zorro rojo.
- Gliori, D. (2005). *Siempre te querré, pequeñín*. Barcelona, España: Ed. Planeta.
- Goldin, D. (2006) El álbum, un género editorial que pone en crisis nuestro acercamiento a la lectura. *Nuevas hojas de lectura*, 12, 12-17.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Nueva York, Estados Unidos: Bantam Books.
- Gomariz, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Hernández, M. A. y Pérez, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia, España: Consejo Escolar de la Región de Murcia. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Gómez, S. y Aparicio, A. (2014). *Rabietas*. Barcelona, España: Ed. Takatuka
- González, N. (2012). *Circo Alegría*. Madrid, España: Editorial Jaguar.
- González- Barrón, R., y Ordoñez, A. (2014). *Las emociones y sus constructos afines*. En R, González- Barrón y L. Villanueva (Coords.). *Recursos para*

- educar las emociones. De la teoría a la acción.* (pp. 22-55), Madrid, España: Pirámide. Colección ojos solares.
- Gordillo M., Gómez Acuña, M., Sánchez Herrera, S., Gordillo, T. y Vicente, F. (2011) El juego infantil en el mundo de cambio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 197-206.
- Gottman, J., y De Claire, J. (1997). *Inteligencia emocional e a arte de educar nossos filios (29ed)*. Rio de Janeiro, Brasil: Objetiva.
- Grañeras Pastrana, M., y Parras Laguna, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid, España: Ministerio de Política Social y Deporte.
- Greenberg, M. T, Weissberg, R. P, O'Brien, M. U., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., y otros. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6-7), 466-474.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). *Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs*. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Guijo, V. (2002). *Estudio Multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años* (Tesis Doctoral). Universidad de Burgos, Burgos.
- Guijo, V. y Calderón, S. (2010). *Desarrollo de competencias para la convivencia escolar: la influencia del profesor*. En J. J. Gázquez Linares y M. C. Pérez-Fuentes. (Coords.). *Investigación en convivencia escolar: variables relacionadas* (pp. 125-130). Granada, España: Ed. GEU.
- Guijo, V, Güemes, A., y Manzanares, C. (2009). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: análisis de una intervención. En P. Fernández Berrocal. (Coord.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 529-534). Santander, España: Fundación Marcelino Botín.

- Guil, R., Mestre, J. L, González, G; y Foncubierta, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el curriculum de Educacion Infantil. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), 131-144.
- Guirao, S. (2016). *Una aventura emocionante: cuaderno de actividades de educación emocional*. Murcia, España: Consejería de Educación y Universidades. CARM.
- Harlow ,C. (1986) *The evolution of Harlow research*. En C. M. Harlow. (Ed), *From learning to love: The selected papers of H.F. Harlow* (pp 34-35). Nueva York, Estados Unidos: Praeger.
- Harris, P. L. (2008). *Children´s understanding of emotion*. En Lewis, J. M. Haviland- Jones y L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp 320-331). Nueva York, Estados Unidos: Guilford Press.
- Harris, P. L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid, España: Alianza.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion. The development of psychological understanding*. Oxford, Inglaterra: Basil Blackwell.
- Harris, A., y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 6, 9.
- Hebb, D. O. (1949). *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*. Nueva York, Estados Unidos: Wiley and Sons.
- Heras, C. (2010). *Cuando a Matías le entraron ganas de hacer pis en la noche de Reyes*. Pontevedra, España: Ed. Kalakandra
- Hernández, G., y Llavina, J. (2011). *Cuentos para ser feliz: Historias para ayudar a los más pequeños a vivir mejor (Luna Papel)*. Barcelona, España: La osa menor.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30(1), 26-28.

- Hoffman, M.L. (1992a). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (eds) , *La empatía y su desarrollo* (pp 59-93) Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Hoffman, M. L. (1992b). *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Cornellá del Lobregat, España: Idea Books.
- Hoffman, M. L. (1970). Conscience, personality and socialization techniques. *Human Development*, 13, 90-126.
- Hoffman, M., y Asquith, R. (2013). *El gran libro de las emociones*. Barcelona, España: Ed. Juventud.
- Hortigüela Bodi, F. (2003). *Colorines*. Barcelona, España: Ed. La Galera.
- Howe, P. A., y Silvern, L. E. (1981). Behavioral observation during play therapy: Preliminary development of a research instrument. *Journal of Personality Assessment*, 45, 168–182.
- Ibarrola, B. (2009). *El ladrón de estrellas (cuentos para sentir emociones) amor*. Madrid, España: Ed. SM.
- Ibarrola, B. (2009). *El oso gruñón*. Madrid, España: Ed. SM.
- Ichikawa, S., y Bonameau, I. (2010). *¡A la cama, monstruos!* Barcelona, España: Ed. Corimbo.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Nueva York, Estados Unidos: Plenum.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205.
- Jamie R., y Lynne, C. (2003). *Risco el chivito y el miedo a las alturas*. Barcelona, España: Ed. Beascoa.
- Jandl, E., y Junge, N. (2005). *Ser quinto*. Salamanca, España: Ed. Loguez ediciones.
- Jeffers, O. (2010). *El Corazón y la botella*. México D.F., México: Ed. Fondo de Cultura Económica.

- Jones, R. E. (1999). *Donde viven los monstruos de Maurice Sendak: la poesía del libro –álbum*. En J.I. Muñoz-Tébar, M. C. Silva-Díaz, M. F. Paz Castillo (Eds.). *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*, (pp. 149-162), Caracas, Venezuela: Banco del Libro.
- Kellehalls J. y Montandon C. (1977). *Les styles éducatifs*. En F. De Singly, (Dir.). *La famille légitat des savoirs* (pp. 194-200). Paris, Francia: Éditions La Découverte.
- Kemmis, S. (1989). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Kenhiri, T. (2011). *¿Tiene miedo, Señor Coc?* Zaragoza, España: Ed. Luis Vives (Edelvives).
- Kleinginna, P. R; y Kleinginna, A. M (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 263-291.
- Klibanski, M. (2006). El origen de una especie. Los libros álbum de Anthony Browne. *CLIJ. Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 190, 7-14.
- Kruz Iguerabide, J. (1998). *Jonás y el frigorífico miedoso*. León, España: Ed. Everest.
- Kruz Iguerabide, J. y Valverde, M. (2000). *La pena de Jonás*. León, España: Ed. Everest.
- Kubler, A. (2006). *¿Qué hora es lobo?* Barcelona, España: Ed. Planeta.
- Lalana, F. (2006). *Monstruos nocturnos. Serie Minimiedos divertidos (nº1)*. Madrid, España: Ed. Bruño.
- Lalana, F. (2006). *El malvado sacamuelas. Serie Minimiedos divertidos (nº2)*. Madrid, España: Ed. Bruño.
- Lalana, F. (2006). *Oscurísima oscuridad. Serie Minimiedos divertidos (nº3)*. Madrid, España: Ed. Bruño.

- Lalana, F. (2006). *Ferocísimos perros. Serie Minimiedos divertidos (nº4)*. Madrid, España: Ed. Bruño.
- Lamb, M.E. y Sutton-Smith, B. (1982). *Sibling relationships: Their nature and significance across the lifespan*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Erlbaum.
- Lang, R. J. (1968). *Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct*. En J.M. Shlien (Ed.), *Research in psychotherapy* (Vol. 3). Washington, Estados Unidos: American Psychological Association.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid, España: Aguilar.
- Latimer, M. (2008). *El tigre de Emilia*. Barcelona, España: Ed. Intermon Oxfam.
- Latorre, A. (2003) *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Lázaro, A., y Asensi, J. (1987). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid, España: Narcea.
- Lazarus, R. S. (1993). From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-22.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona, España: Ariel- Planeta.
- Ledoux, J. (1991). Emotion and the limbic system concept. *Concepts in Neuroscience*, 2. 169-199.
- Leighton, C. (1992). *El desarrollo social en los niños pequeños*. Barcelona, España: Gredisa.
- León, C. R (2010). Tipos de respuestas de los niños a álbumes infantiles de educación sentimental. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 2, 51-71.

- Leslea, N. (2003). *Paula tiene dos mamás*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Letts, N. (1997). *Creating a caring classroom*. New York, Estados Unidos: Scholastic.
- Levy, D., y Turrier, F. (2004). *El imaginario de los sentimientos de Felix*. Madrid, España: Ed. SM
- Lewis, M., Sullivan, M. W. y Michalson, L. (1984). *Cognitive- emotional fugue*. En C. E. Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc. (Eds.). *Emotions, Cognition and Behavior* (pp 264-288). Londres, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Li, J. L., Burnett Heyes, S., MacLeod, C., y Holmes, E. A. (2016). Emotional Mental Imagery as Simulation of Reality: Fear and Beyond-A Tribute to Peter Lang. *Behavior Therapy*, 47, 702-719.
- Lionni, L. (1999). *Antes de las imágenes*. En J.I. Muñoz-Tébar, M. C. Silva-Díaz, M. F. Paz Castillo (Eds.). *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*, (pp. 133-139), Caracas, Venezuela: Banco del Libro.
- Lionni, L. (1959). *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*. Leicester, Gran Bretaña: Brockhampton Press.
- Llenas, A. (2016). *Si yo fuera un gato*. Barcelona, España: Planeta.
- Llennas, A. (2015). *Vacío*. Granada, España: Ed. Barbara Fiore.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113–118.
- López, F. (1995). *Necesidades de la Infancia y Protección Infantil. I Fundamentación teórica, Clasificación y Criterios Educativos de las Necesidades Infantiles*. Madrid, España: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F. (1991). *Desarrollo social y de la personalidad*. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación (vol. 2)*. Madrid, España: Alianza Psicología.

- López Cassà, E. (2016). *La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria*. En J. L. Soler Nages, L. Aparicio Moreno, O. Díaz Chica, E. Escolano Pérez, y A. Rodríguez Martínez. (Coords.). *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 557-570). Zaragoza, España: Ediciones Universidad de San Jorge.
- López -Cassá, E. (2011a). *Educación Emocional. Programa 3-6 años*. Madrid, España: Wolters Kluwer España.
- López-Cassá, E. (2011b). *Educación emocional en la Infancia (de 0-6 años) Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid, España: Wolters Kluwer España.
- López Cassá, E. (2011c). *Bases didácticas de la educación emocional: un enfoque práctico*. En R. Bisquerra. (Coord.) *Educación emocional. Propuesta para padres y educadores* (pp. 71-88). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- López- Cassá, E. (2005). La educación Emocional en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López Franco, E. (1988). La familia, nuevo contexto educativo entre el conflicto y la esperanza. *Revista Complutense de Educación*, 9 (2), 79-100.
- López- Goñi, I., y Goñi, J. M. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de educación*, 357, 205-206.
- López- Sánchez, N., Gomariz Vicente, M. A. y García Sánchez, F. A. (2012) Análisis de la percepción de los padres de la acción tutorial en educación infantil en alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Murcia. En J.J. Maquilón, T. Izquierdo y C.J. Gómez (Eds.) *Experiencias de investigación en Educación infantil y Educación Primaria*.(pp 8-15). Universidad de Murcia.
- López- Sánchez, F., y Ortiz M. J. (2015). *El desarrollo del apego durante la infancia*. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz. *Desarrollo afectivo y social* (pp. 41-65). Madrid, España: Psicología Pirámide.

- López- Sánchez, N., Gomariz Vicente, M. A. y García Sánchez, F. A. (2012). *Análisis de la percepción de los padres de la acción tutorial en educación infantil en alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Murcia*. En J.J. Maquilón, T., Izquierdo, y C. J. Gómez (Eds.) *Experiencias de investigación en Educación infantil y Educación Primaria* (pp 8-15). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- López Soria, M. (2015). *SuperBerta y los primos*. Barcelona, España: Edebé.
- Lozano, J., y Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapo: propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales*. Madrid, España: Wolters Kluwer Educación.
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803–855.
- MacCoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: parent- child interaction*. En E. M. Hetherington, y P. H. Mussen. (Eds). *Handbook of child psychology: vol 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). Nueva York, Estados Unidos: Wiley.
- Main, M., y Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24(3), 415-426.
- Marbán, J. M., Robledo, P., Díez, C., García, J. N., y De Caso, A. M. (2011). *Desarrollo emocional y social*. En C. Martín Bravo y J. I. Navarro Guzmán (Coords.). *Psicología del desarrollo para docentes* (pp. 115-130). Madrid, España: Pirámide.
- Marchesí, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación* , 36-37, 15-35.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona, España: Anagrama.

- Martínez González, R. A (1996). *Familia y educación: fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo, España: Servicios de Publicaciones. Universidad de Oviedo.
- Martínez- Sánchez, F, Páez D., y Ramos, N. (2005). *Emoción y adaptación. Introducción al concepto científico de emoción*. En P. Fernández- Berrocal, y N. Ramos (2005). *Corazones inteligentes* (pp. 51-75). Barcelona, España: Kairos.
- Martín-Moreno Carnero (2013). *Irene y el enfado*. Madrid, España: Ed. Mandala.
- Martínez, R. (2006). *El monstruo de Ricardo*. Sevilla, España: Ed. Kalandraka Ediciones Andalucía.
- Martínez, R. (2004). *Gato Guille y los monstruos*. Pontevedra, España: Ed. Kalandraka.
- Mary, I. (1967). *El globito rojo*. Milán, Italia: Emme Edizioni.
- Mayer, M. (2013). *Hay un cocodrilo debajo de mi cama*. Barcelona, España: Ed. Corimbo.
- Mayer, M. (2004). *Una pesadilla en mi armario*. Pontevedra, España: Ed. Kalakandra.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. Sluyter. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet, Version 2.0*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
- McBratney S. (2011). *Lo siento*. León, España: Everest.
- McKee, D. (2007). *Dos monstruos*. Madrid, España: Ed. Anaya.

- McNamee, A., y Lynn, M. (2014). *Maneras en las que los maestros pueden utilizar libros ilustrados para andamiar la capacidad de empatía de los niños*. En *ECRP Investigación y Práctica de la Niñez Temprana*, 9 (1), 50-65.
- Mecca, E. (1998). Teaching children to care: The literature approach. *Early Childhood News*, 10(5), 36-37.
- Melling D. (2012). *Mauro necesita un abrazo*. Zaragoza, España: Luis Vives (Edelvives).
- Méndez, F. X. (2013). *Miedos y temores en la infancia. Ayudar a los niños a superarlos*. Barcelona, España: Psicología Pirámide.
- Méndez, L., Ruiz, J. M. Rodríguez, E., y Rebaque, M. (2002). *La tutoría en educación infantil*. Barcelona, España: Praxis.
- Molina, F. J. y Amador, M. C (2010). Theory of Mind in Young People with Down's syndrome. *International Journal of Psychology and Psychiatric Therapy*, 10(3), 363-385.
- Molina, L, y Jiménez; N. (1989). *La escuela infantil: lugar de acción y coparticipación*. Barcelona, España: Laia.
- Monjas, M. I. (2011). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid, España :CEPE.
- Monjas, M. I. (1999). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (Pehis). Para niños y adolescentes*. Madrid, España: CEPE.
- Moost, N., y Bücker, J. (2003). *Donde brillan las chalupas*. Salamanca, España: Ed. Loguez.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Moreno, C. (2011). *Miedo, ansiedad y estrés*. En R. Bisquerra (Coord.) *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias (pp. 86-104)* Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

- Moreno, P., y Gutiérrez, A. (2012). *Los niños, el miedo y los cuentos. Cómo contar cuentos que curan*. Urduliz, España: Desclée De Brouwer.
- Morrill, W. H. (1989). *Program Development*. En U. Delworth, G.R Hanson, y Asociados (Eds.). *Student Services: A Handbook for the Profession (2º Ed.)* (pp. 420-439). San Francisco, Estados Unidos: Jossey- Bass.
- Morrill, W. H.; Hurst, J. C, y Oetting, E. R. (1980). *Dimensions of Intervention for Student Development*. Nueva York, Estados Unidos: John Wiley.
- Moses, B., y Gordon, M. (2013). *Emma Enfadosauria*. Madrid, España : Ed. Anaya.
- Mueller, N. (1996). The Tedy Bear's Picnic. Four –years-old- children's, personal construct in relation to behavioral problems and to teacher global concern. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37,381-382.
- Muñoz Alustiza, C. (2007). *Inteligencia emocional: el secreto para una familia feliz. Una guía para aprender a conocer, expresar y gestionar nuestros sentimientos*. Madrid, España: Dirección General de Familia, Comunidad de Madrid. B.O.C.M.
- Nesse, R. M. (1990) Evolutionary explanations of emotions. *Human nature*, 1(3), 261-289.
- Neuro U2 (2017). *Neuropedagogía*. Recuperado de <https://neuropedagogiau2.jimdo.com/sistema-limbico-y-funciones/>.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkely, Estados Unidos: University of California Press.
- Norac, C. (2010). *Monstruo, no me comas*. Granada , España: Ed. Barbara Fiore.
- Norac, C. y Dubois, C. K. (1998). *Las palabras dulces*. Barcelona, España: Corimbo.
- Núñez, C., y Romero, R. (2013). *Emocionario. Di lo que sientes*. Madrid, España: Palabras Aladas.

- Olmedo, M. (2009) *Pautas para el desarrollo de la inteligencia emocional en los primeros años de escolarización*. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero , y R. Cabello. (Eds.). *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional. I Congreso internacional de Inteligencia Emocional* (pp 449-453). Santander, España: F. Botín.
- Olten, M. (2007). *Verdaderos amigos*. Salamanca, España: Ed. Loguez ediciones.
- Oram, H. y Kitamura, S. (2002). *Fernando Furioso*. Caracas, Venezuela. Ed. Ekaré.
- Ordoñez, A., y González Barrón, R. (2016) *Las emociones y constructos afines*. En R. González Barrón, y L. Villanueva (Eds.) *Recursos para educar las emociones. De la teoría a la práctica*. Madrid, España: Pirámide Psicología.
- Oros, L. B., Manucci, V., y Richaud de Minzi, M. C. (2011). *Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar*. *Educacion y Educadores*, 14(3), 493-509.
- Ortega, P., y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 15, 33-56.
- Ortiz, M. J (2015). *El desarrollo emocional*. En F. López Sánchez, I. Etxebarria, M. J. Fuentes, y M. J. Ortiz (Coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 95-124). Madrid, España: Psicología Pirámide.
- Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. 1 Psicología evolutiva. Psicología y Educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Palomera, R. (2013). *Educando la felicidad*. En E. Fernández- Abascal. (Coord.). *Emociones positivas* (pp. 247-274). : Madrid, España: Pirámide.
- Palomera, R., Fernández- Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los

- docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Nº 15, 6(2), 437-454.
- Palou, S. (2008) *Sentir y Crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Barcelona, España: Graó.
- Paniagua, G. (2009). El desarrollo de la Educación Infantil: un crecimiento costoso. *CEE participación Educativa*, 12 (monográfico Una mirada a la Educación Infantil), 20-34.
- Pardo, A., y Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Parets Luque, C. (2014). *Paula y su cabello multicolor*. Autoeditado.
- Parr, T. (2009). *The feelings book*. Londres, Reino Unido. Ed. UK Time Warner.
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A. (2014). *Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos*. En Consejo escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (127-148). Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Peña, M (2006). *El libro álbum: un objeto cultural. Compartiendo el libro álbum*. Santiago de Chile, Chile: Centro Cultural Español.
- Peñalver, C. y Martínez, N. (2016). *Hoy estoy alegre*. Barcelona, España: Ed. Beascoa.
- Peñalver, C. y Martínez, N. (2016). *Hoy estoy triste*. Barcelona, España: Ed. Beascoa.
- Peñalver, C. y Martínez, N. (2015). *Hoy estoy enfadado*. Barcelona, España: Ed. Beascoa.
- Pérez Antón, P. (2014). *El intruso*. Barcelona, España: Ed. A buen paso.
- Pérez- Escoda (2016) *Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional*. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano,

- A. Rodríguez. (Coords.). *INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR II Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 694-705). Zaragoza, España. Ed. Universidad San Jorge.
- Pérez- Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de Educación Emocional para profesorado de Primaria. *Educación XXI*. 16(1), 233-254.
- Pérez- González, J. C. (2012). *Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo*. En R. Bisquerra (Coord.) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Barcelona, España: Hospital Sant Joan de Déu.
- Pérez- González, J. C., Extremera, N., Rey, L., Ruiz-Aranda, D., Cabello, R.,.....,Filella, G. (2011). Programas de Educación Emocional basados en la Investigación. En Padilla Carmona, M. T. (dir.). *Investigación y educación en un mundo en red*. Simposio llevado a cabo en el XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de investigación Educativa. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Madrid, España.
- Pérez- González, J. C (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 434-442.
- Pérez González; J. C., Cejudo, M. J., y Benito-Moreno, S. (2015). *Educación emocional en la teoría y en la práctica*. Madrid, España: Síntesis.
- Pérez-González J. C., y Pena; P. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y maestros*, 342, 32-35.
- Pérez- González, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2007). *La medida de la inteligencia emocional de rasgo*. En J.M. Mestre y P. Fernández- Berrocal, (Eds.). *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 81-98) Madrid, España: Pirámide.
- Perret, D. (2006). *Yo, el lobo y las galletas (de chocolate)*. Madrid, España: Ed. Kókinos.

- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Pichardo, M. C, Justicia, F., y Fernández Cabeza, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento psicológico*, 6(13), 37-48.
- Plutchik, R. (1970). *Emotions evolution and adaptive processes*. En M. Arnold (ed.) *Feelings and Emotion* (pp.384-402). Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.
- Podesta, V. (2009). *¿Qué siente Lolo?* Buenos Aires, Argentina: Ed. La bruja de papel.
- Poulou, M. (2005). Educational psychology within teacher education. *Teachers and Teaching*, 11(6), 555-574.
- Puigcerver, A. (2005). *Emociones cerebrales*. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos. (Eds). *Corazones inteligentes* (pp. 40-50). Barcelona, España: Kairós.
- Pujol, E. (2015). *El gran libro de las emociones*. Badalona, España: Ed. Parramón.
- Punset, E. (2011). *Inocencia radical. La vida en busca de pasión y sentido*. Madrid: Santillana.
- Quintero, A. (2013). *No hace falta la voz*. Pontevedra, España: OQO editora.
- Ramón, E. (2004). *No es fácil pequeña ardilla*. Pontevedra, España: S.L. Kalakandra Editora.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México D. F., México: McGraw- Hill.
- Rizzolati, G., y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona, España: Paidós transiciones.

- Robberecht, T., y Masson, A. (2013). *¡No me dejan hacer nada!* Madrid, España: Ed. Bruño.
- Robberecht, T., y Goosens, P. (2003). *¡Soy un dragón!* Zaragoza, España: Ed. Edelvives.
- Rodríguez Espinar, S., Álvarez González, M., Bisquerra, R., y Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona, España: PPU.
- Rodenas, A. (2004). *Un puñado de besos*. Madrid, España: Anaya.
- Rojas Marcos, L. (2000). *Nuestra felicidad*. Madrid, España: Espasa.
- Romera, M (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Barcelona, España: Destino.
- Rosell, J. F. (2008). *Don Agapito el apenado*. Sevilla, España: Ed. Kalandraka Ediciones Andalucía.
- Rosenman, I. J., y Smith, C. A. (2001). *Appraisal Theory: Overview, assumptions, varieties, controversies*. En K. R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone. (Eds.). *Appraisal processes in emotions. Theory, methods, research* (pp. 3-19). Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nueva York, Estados Unidos: Holt, Rinehart & Winston.
- Rotemberg, B. (1970) Children's social sensitivity and the relationships to interpersonal competence, inter personal confort and intelectual level. *Developmental Psychology*, 2, 335-350
- Rovira, F. (1998). Com saber si un és emocionalment intelligent *Aloma*, 2. 57-68.
- Ruiz de Miguel, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 289-304.

- Saarni, C; Campos, J. J; Camras, L. y Witherington, D (2006). *Emotional development: Action, communication, and understanding*. En W. Damon, R. M. Lerner, y N. Eisenberg. (Eds). *Handbook of Child Psychology. Vol 3.: Social, emotional and personality development* (pp 226-299). Nueva York, Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- Sala, J., y Abarca, M. (2001) *La educación emocional en el curriculum. Teoría educativa*, 13, 209-232.
- Salovey, P., y Mayer; J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. ENSAYOS. *Revista de la facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- Sainz, P. y De Pablo, P. (Coord). (1990) *Educación a los tres años*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sandoval, J. A. (2009). *Murmullos bajo mi cama*. Madrid, España: Ed. SM.
- Sauermann, M. y Heidschötter, U. (2013). *El niño y la bestia*. Barcelona, España: Ed. Obelisco.
- Sayavera Yebra, S. y Amago, A. (2012). *Los juguetes enfadados (leo y releo)*. Madrid, España: Ed. Las siete leguas.
- Schärer, K. (2011). *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!* México D.F., México: Ed. Océano.
- Schulewitz, U. (1997) *Writing with Pictures: How to Write And Illustrate Children's Books*. Nueva York, Estados Unidos: Watson-Guipil.
- Schulewitz, U. (1980). *¿Qué es un libro álbum?* En J.I. Muñoz-Tébar, M. C. Silva-Díaz, M. F. Paz Castillo (Eds.). *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*, (pp. 72-78), Caracas, Venezuela: Banco del Libro.
- Segura, M., y Arcas, M. (2004) *Relacionarnos bien. Programas de Competencia social para niños y niñas de 4-12 años*. Madrid, España: NARCEA.

- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sendak, M. (2014). *Donde viven los monstruos. Edición 2014*. Pontevedra, España: S.L. Kalakandra Editora.
- Sendak, M. (2005). *Donde viven los monstruos. 12 Edición*. Málaga, España: Ed. Alfaguara.
- Sendak, M. (1963). *Donde viven los monstruos*. Nueva York, Estados Unidos: Harper & Row.
- Serrano, L. (2012). *¡Buenas noches, monstruos!* Madrid, España: Ed. Anaya.
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional en los niños*. Barcelona, España: Grupo Zeta.
- Sifneos, P. (1991). Affect, Emotional Conflict, and Deficit: An Overview. *Pschoterapy and Psychosomatics*, 56, 116-122.
- Silva Díaz, C. (2007). *Posmodernidad y literatura para niños y jóvenes: la invención del álbum ilustrado, un nuevo género "omnívoro" para un nuevo milenio*. Recuperado de: http://cefirevalencia.edu.gva.es/infantil/descarregues/compartim/lectura_postmoderna.pdf.
- Silva-Díaz, C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza*, 75-76.
- Smallman, S. y Pedler, C. (2009). *¡Te aseguro que los monstruos no existen!* Barcelona, España: Ed. Elfos.
- Smee, N. (2006). *Caritas divertidas*. Madrid, España: Ed. Altea.
- Snicket, L. (2015). *La Oscuridad*. Barcelona, España: Ed. Océano.
- Soldevila, A., Filella, G. y Agulló; M. J., (2007). *Educar las emociones en la escuela: formación al profesorado*. En P. Fernández Berrocal (Coord.). Ponencia presentada en el I Congreso internacional de Inteligencia Emocional. Málaga.

- Soler, J. L. (2004). *Orientación y tutoría: Congreso internacional de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía*, Zaragoza, España.
- Solotareff, G. (2001). *3 brujas*. Barcelona, España: Ed. Corimbo. Spielberger, C. D. (1973). *Manual for State-Trait Anxiety Inventory in Children*. Palo Alto, Estados Unidos: Consulting Psychologists Press.
- Spelman, C. M. (2015). *Cuando me enfado*. Barcelona, España: Ed. Picarona.
- Spelman, C. M. (2015). *Cuando estoy triste*. Barcelona, España: Ed. Picarona.
- Starkoff, V. (2010). *Bailar en las nubes*. Pontevedra, España: Kalakandra.
- Steiner, C. (2013) *Educación Emocional*. Sevilla, España: Jeder.
- Steiner, C. (1979). *Healing Alcoholism*. Nueva York, Estados Unidos: Grove Press.
- Stenberg, R. J. (2001). Amor y odio. *Congreso de la Sociedad. En M. Urrea, (Presidencia), La Psicología Interamericana en Chile*. Simposio o conferencia llevada a cabo en el Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) 2001. Santiago de Chile, Chile.
- Taberero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Tellegen, T., y Boutavant, M. (2014). *¿No Hay Nadie Enfadado?* Zaragoza, España: Ed. Edelvives.
- Torío S., Peña, J. V. y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178.
- Ungerer, T. (2007). *Los tres bandidos*. Sevilla, España: Ed. Kalakandra ediciones Andalucía.
- Vaello Ort, J. (2009) *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona, España: Graó.

- Valdivia, C. (2008). La familia, cambios y nuevos modelos. *La revue du REDIF*, 1, 15-22.
- Vallés, A. (2000a). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid, España: Editorial EOS Instituto De Orientación Psicológica Asociados.
- Vallés, A. (2000b). *S.I.C.L.E: Siendo Inteligente Con Las Emociones*. Valencia, España: Promolibro.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid, España: Editorial EOS Instituto De Orientación Psicológica Asociados.
- Van Genechten, G. (2010). *El libro de los abrazos*. Madrid, España: SM.
- Vasta, R., Haith, M., y Miller, S. (1996). *Psicología infantil*. Barcelona, España: Ariel Psicología.
- Vázquez, C., y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar*. Madrid, España: Alianza.
- Vecina, M. L (2006) Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Velthuijs, M. (2003). *Sapo tiene miedo*. Barcelona, España: Ed. Ekaré.
- Verplancke, K. (2012). *Compota de manzana*. Barcelona, España: Ed. Ekaré.
- Vera Poseck, B. (2006) Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Vidal, D. (2004). *Crecer y aprender. Habilidades sociales y emociones*. Madrid, España : Ed. ICCE (Inst. Calasanz de CC de la Educación).
- Villanueva, L., y Górriz, A. B. (2014). *La Conciencia emocional y su relación con el bienestar infantil y juvenil*. En R. González Barrón, y Villanueva, L. (Coords.). *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la práctica* (pp. 151-173). Madrid, España: Psicología Pirámide.
- Vivas, M. Gallego , D. & González, B. (2007). *Educación las emociones*. Venezuela: Producciones editoriales C.A.

- Watt, M. (2010). *La ardilla miedosa*. Barcelona, España: Almadraba Editorial.
- Webster-Stratton C, Reid, M. J., y Stoolmiller, M. (2008) Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high risks school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.
- Weisfield, G. E (1997). *Discrete emotions theory with specific reference to pride and shame*. En N. L. Sagal, G. E. Wesfiels, y C. C. Wesfield. (Eds.). *Uniting Psychology and Biology* (pp.419-443). Washington, Estados Unidos: APA.
- Weissberg, R.P., Durlak, J. A., Domitrovich C. E., y Gullota, T. P. (2015). *Social and Emotional Learning: past, present, and Future* en J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta. (Eds.). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 3-19). Nueva York, Estados Unidos: Guilford Press.
- Weitze, M. y Battut, E. (2005). *Por qué el pequeño elefante rosa se puso triste y cómo volvió a sonreír*. Barcelona, España: Ed. Juventud.
- Wilhem, H. (1992). *Un chico valiente como yo*. Barcelona, España: Ed. Juventud.
- Willis J. (2006). *Gorilón*. Caracas, Venezuela: Ed. Ekaré.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in Young childrens´ understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Winnicott , D.W. (1981) *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona, España: Ed Laia.
- Witek, J. (2015). *Mis pequeños miedos*. Madrid, España: Ed. Bruño.
- Ybarrola, B .(2005) *Sentir y pensar: programa de inteligencia emocional para niños de 3-6 años*. Madrid, España: SM.
- Yirmiya, N., Erel, O. Shaked, M., y Solomonica- Levi, D. (1998). Meta- analyses comparing theory of mind abilities duals with autism, individuals with mental

retardation, and normally developing individuals. *Psychological Bulletin*, 124, 283-307.

Zabalza, M. A (1997). *Áreas, Medios y evaluación*. Madrid, España: Narcea.

Zelazo, P. D, Burack, J. A, Benedetto, E., y Frye, D (1996). Theory of mind and rule use in individuals with Down's syndrome: A test of the uniqueness and specificity claims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 479- 484.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., y McCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96.

Zentner, J. (2001). *Comemiedos*. Barcelona, España: Ed. Destino.

Ziefert, H. (2014). *¡Mamá, quiero dormir en tu cama!* Barcelona, España: Ed. Juventud.

Zins, M., Weissberg, R. P., Wang , M. C., y Walberg H. J. (2004) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.

Ziraldó, A. P. (1968). *Flicts*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Continente.

9.1.2 Referencias normativas

Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM del 6 de agosto de 2008).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE-A-2006-7899).

Orden de 22 de septiembre de 2008 de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil. (Boletín Oficial de la Región de Murcia de 11-10-2008).

Real Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM de 6 de agosto).



Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE de 4 de enero de 2007).

9.2 Anexos

ANEXO 1 CCE ESTUDIO PILOTO

INSTRUMENTO PRETEST-POSTEST (ESTUDIO PILOTO)

APELLIDOS Y NOMBRE DEL ALUMNO/A:.....

.....EDAD: 2 AÑOS 3 AÑOS

FECHA:.....

1ª SECCIÓN. RECONOCIMIENTO / IDENTIFICACIÓN

INSTRUCCIONES: el examinador/a, sentado frente al niño/a, colocará cuatro piezas de madera en las que se refleja el rostro de un niño (Manolito). Cada pieza trabaja la expresión de una de las distintas emociones a evaluar. La disposición de las piezas, encima de la mesa, será siempre el mismo (de izquierda a derecha): 1) Alegría, 2) Miedo, 3) Tristeza y 4) Enfado.

Posteriormente, el examinador/a contará al niño/a historias sobre Manolito acompañadas de preguntas (dos para cada emoción). El niño/a deberá SEÑALAR con el dedo la ficha correspondiente a la emoción sugerida en la historia. Finalmente, el examinador/a anotará la señalización (lenguaje no verbal) dada por el niño/a.

**Emoción 1: ALEGRÍA
HELADO**

Historia 1:

A Manolito le encantan los helados. Manolito desea comerse uno de chocolate.

Pregunta 1: *¿Cómo crees que se sentirá Manolito si su mamá le compra un helado?*

CONTENTO

ASUSTADO

TRISTE

ENFADADO

**Emoción 1: ALEGRÍA
CUMPLEAÑOS**

Historia 2:

A Manolito le encanta ir a los cumpleaños. Si tú lo invitases a tu fiesta de cumpleaños.

Pregunta 2: *¿Cómo crees que se sentiría Manolito?*

CONTENTO

ASUSTADO

TRISTE

ENFADADO

**Emoción 2: MIEDO
PESADILLA**

Historia 1:

Una noche Manolito estaba dormido y soñó que un lobo enorme lo perseguía por el bosque.

Pregunta 1: *¿cómo crees que se sintió Manolito cuando soñó que el lobo*

<i>enorme le perseguía?</i>							
	CONTENTO		ASUSTADO		TRISTE		ENFADADO
Emoción 2: MIEDO			Historia 2:				
TRUENOS							
<i>Una noche Manolito estaba durmiendo en su cama pero de repente el sonido de un trueno le despertó.</i>							
Pregunta 2: <i>¿cómo crees que se sintió Manolito al escuchar el trueno?</i>							
	CONTENTO		ASUSTADO		TRISTE		ENFADADO
Emoción 3: TRISTEZA			Historia 1:				
AMIGO							
<i>A veces Manolito quisiera jugar con alguien pero hoy no puede encontrar a alguien que juegue con él.</i>							
Pregunta 1: <i>¿Cómo crees que se sentirá Manolito?</i>							
	CONTENTO		ASUSTADO		TRISTE		ENFADADO
Emoción 3: TRISTEZA			Historia 1:				
PÁJARO							
<i>Manolito tenía un pájaro de mascota que quería muchísimo, pero un día salió a darle su comida y se encontró con que su pájaro se había marchado.</i>							
Pregunta 2: <i>¿cómo crees que se sintió Manolito cuando se enteró que su mascota se había ido para siempre?</i>							
	CONTENTO		ASUSTADO		TRISTE		ENFADADO
Emoción 4: ENFADO			Historia				
1:PELOTA							
<i>Manolito está jugando con su pelota y de repente un niño le quita la pelota y no se la quiere dar.</i>							
Pregunta 1: <i>¿cómo crees que se sentirá Manolito?</i>							
	CONTENTO		ASUSTADO		TRISTE		ENFADADO
Emoción 4: ENFADO			Historia 2:				
DIBUJO							
<i>Manolito estaba haciendo un dibujo precioso para su mamá. De repente, llega</i>							



una niña y se lo rompe.

Pregunta 2: ¿cómo crees que se sentirá Manolito?

	CONTENTO	ASUSTADO	TRISTE	ENFADADO
OBSERVACIONES:				
.....				
.....				
.....				
.....				
.....				

2ª SECCIÓN: VERBALIZACIÓN

INSTRUCCIONES: el examinador/a, frente al niño/a, colocará cuatro piezas de madera en las que se refleja el rostro de un niño (Manolito). Cada pieza refleja la expresión de una emoción. El orden de disposición de las piezas encima de la mesa será: (de izquierda a derecha): 1) Alegría, 2) Miedo, 3) Tristeza y 4) Enfado.

El examinador/a señala cada una de las fichas y repite la siguiente consigna:

(señalando la ficha de alegría) SI MIRAS LA CARA DE MANOLITO ¿CÓMO CREES QUE SE SENTIRÁ?

Si fuese necesario, el examinador/a podrá ayudar al niño/a repitiendo una vez más la consigna. Mira la cara de Manolito ¿cómo crees que se siente? (el examinador/a señala con una cruz en la casilla correspondiente si ha repetido consigna al niño/a).

FICHA	CONSIGNA	VERBALIZACIÓN NIÑO/A	REPITE CONSIGNA (RC)
ALEGRÍA	SI MIRAS LA CARA DE MANOLITO ¿CÓMO CREES QUE SE SENTIRÁ?		
MIEDO	SI MIRAS LA CARA DE MANOLITO ¿CÓMO CREES		



	QUE SE SENTIRÁ?		
TRISTEZA	SI MIRAS LA CARA DE MANOLITO ¿CÓMO CREES QUE SE SENTIRÁ?		
ENFADO	SI MIRAS LA CARA DE MANOLITO ¿CÓMO CREES QUE SE SENTIRÁ?		
OBSERVACIONES:			

3ª SECCIÓN: ATRIBUCIÓN CAUSAL

INSTRUCCIONES. El examinador/a mostrará al niño/a la primera ficha (alegría) y preguntará al niño/a *¿Por qué crees que Manolito se siente ALEGRE?* Registrará la respuesta dada por el niño/a. Repetirá la acción cuatro veces, una para cada emoción. Al formular la pregunta estará ante el niño/a sólo la emoción evaluada.

1ª ALEGRÍA | ¿Por qué crees que Manolito se siente/está contento?

2ª MIEDO | ¿Por qué crees que Manolito se siente/está asustado?



3ª TRISTEZA	¿Por qué crees que Manolito se siente/está triste?
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
4ª ENFADO	¿Por qué crees que Manolito se siente/está enfadado?
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	



ANEXO 2 CUESTIONARIO FAMILIAS ESTUDIO PILOTO

PRESENTACIÓN

Estimada familia;

Además de saludarles, deseamos invitarles a responder el presente cuestionario. Sus respuestas, confidenciales y anónimas, tienen por objeto recoger su importante opinión sobre el desarrollo socio afectivo de su hijo/a, así como conocer su grado de implicación en el proceso lector de su pequeño/a, a través de cuentos infantiles.

Ello con el fin de evaluar y optimizar el desarrollo de la propuesta educativa: *El carné lector emocional*; en la que su centro educativo va a participar. Dicha propuesta formará parte de un estudio de investigación e innovación educativa de la Universidad de Murcia, cuyo objetivo es mejorar la práctica educativa del profesorado y posibilitar la generalización de los aprendizajes emocionales al contexto familiar.

Su aportación será muy relevante para contribuir en la mejora de la educación de su hijo/a.

Recordarles que no existen respuestas buenas o malas y les rogamos que contesten con sinceridad.

Por favor, marque con una X sus respuestas.

**DATOS DE IDENTIFICACIÓN:**

Género de su hijo/a: Niño Niña

Edad de su hijo/a: 2 años 3 años

N.º hermanos/as de su hijo/a :

Ninguno/a 1 hermano/a 2 hermanos/as 3 hermanos/as o más.

Posición que ocupa su hijo/a entre sus hermanos/as:

1º 2º 3º Otra posición:.....

Estado civil del padre y de la madre:

Casados Separados/ Divorciados Pareja de hecho

Madre soltera Otros:.....

Estudios de la madre:

Sin estudios Enseñanza obligatoria Bachiller/FP Universitarios

Estudios del padre:

Sin estudios Enseñanza obligatoria Bachiller/FP Universitarios

Nacionalidad de la madre: Española Otras:

Nacionalidad del padre: Española Otras:

Situación laboral de la madre: Activa Desempleada

Situación laboral del padre: Activa Desempleado

Edad de la madre:

Edad del padre:.....

Persona que contesta el presente cuestionario:

Padre Madre Ambos Otros:.....

DESARROLLO SOCIO AFECTIVO

1. ¿Ha oído hablar de la educación emocional?

Nunca Casi nunca Algunas veces asi siempre empre

(Por favor, si su respuesta es afirmativa describa en qué consiste)

.....

2. ¿Considera importante que se trabaje la dimensión emocional en la escuela? (Por favor, señale una única opción)

Nunca Casi nunca Algunas veces asi siempre empre

¿Por qué? (Por favor, justifique su respuesta)

.....

3. ¿Informa al tutor/a sobre el desarrollo socio-afectivo de su hijo/a?

Nunca Casi nunca Algunas veces asi siempre empre

Las vías de comunicación que utiliza el tutor/a para la comunicación y participación familia-escuela sobre el desarrollo socio-afectivo de su hijo/a son.... (Puede señalar más de una opción)

1=NUNCA 2=CASI NUNCA 3=ALGUNAS VECES 4=CASI SIEMPRE 5=SIEMPRE

	1	2	3	4	5
Reuniones trimestrales					
Entrevistas individuales					
Actividades en las que participa la familia.					
Blog					
Actividades complementarias. (Fiesta de Navidad, Jornada de Convivencia, excursiones, etc.)					
Agenda escolar					
Otras:.....					

4 ¿Considera importante que se trabaje la dimensión emocional en la familia?

Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

¿Por qué? (Por favor, justifique su respuesta)

.....
.....
.....
.....

5. ¿Considera importante que su hijo/a comience a comprender y a verbalizar las emociones desde edades tempranas?

Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

¿Por qué? (Por favor, justifique su respuesta).

.....
.....
.....

DESARROLLO EMOCIONAL A TRAVÉS DE LOS CUENTOS

1. ¿Lee usted delante de su hijo/a?

Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

2. ¿Su hijo/a ha visitado una bebeteca? *(Espacio dirigido a niños/as de 0-5 años y a sus familiares o responsables. En este espacio se llevan a cabo actividades de animación lectora: cuentacuentos)*

Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

3 ¿Le gusta escuchar cuentos a su hijo/a?

Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

¿Por qué? (Por favor, justifique su respuesta).

.....
.....
.....



4. ¿Qué cuentos le gustan más a su hijo/a? (Por favor, enumérelos y escriba el título de los mismos)

.....

5. ¿Qué personajes prefiere su hijo/a que aparezcan en los cuentos?

- Animales Príncipes/as Reyes/ reinas Dragones/ monstruos/ brujas
 Un niño/a como él/ella Otros:

6. ¿Cuándo le gusta más que le cuenten cuentos?

- Antes de dormir
 Cuando se siente cansado
 Cuando se siente nervioso/a
 En cualquier momento
 Otros:.....

7. ¿Tiene su hijo/a un sitio preferido para escuchar los cuentos?

- En la cama
 En el sofá
 En la escuela
 En el coche
 Le da igual
 Otros:.....

8. ¿Quién prefiere que se los cuente?

- Su mamá
 Su papá

- Su abuela
- Su abuelo
- Su maestro/a
- Le da igual
- Otros:.....

9 ¿A su hijo/a le producen miedo algunas ilustraciones de los cuentos?

- Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

Si su respuesta es afirmativa, por favor, describa el miedo que manifiesta su hijo/a:

.....
.....
.....
.....

10. ¿Sufre pesadillas su hijo/a?

- Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

Si su respuesta es afirmativa, por favor, describa el tipo de pesadilla manifestada por su hijo/a:

.....
.....
.....

11. ¿Le cuenta un cuento a su hijo/a antes de irse a dormir?

- Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

¿Por qué? (Por favor, justifique su respuesta).

.....
.....
.....

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 3. ESCALA SATISFACCIÓN FAMILIAS ESTUDIO PILOTO

Estimadas familias, como ya se les informó, en el aula de sus hijos/as, se está implementando la **propuesta educativa “La maleta de Pacotico Emociones”** de la cual ustedes son partícipes a través del seguimiento del *Carné lector* en casa. Nos gustaría conocer su opinión al respecto.

Les rogamos respondan las cuestiones con sinceridad. Su aportación será muy relevante para contribuir en la mejora de la educación de su hijo/a. Sus respuestas servirán para realizar modificaciones y poder mejorar nuestra práctica educativa. Cualquier comentario que deseen realizar lo pueden escribir en el recuadro que aparece al final.

Por favor, marque con una X el número que mejor exprese su opinión siguiendo la siguiente escala:

1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Mucho

1	Me parece interesante la propuesta educativa <i>La maleta de Pacotico emociones</i> .	1	2	3	4
2	La intervención educativa ha sido positiva para mi hijo/a.	1	2	3	4
3	La propuesta educativa permite a mi hijo/a comprender las emociones de los demás (alegría, tristeza, miedo y enfado).	1	2	3	4
4	La intervención educativa ayuda a mi hijo/a a tomar conciencia de sus propias emociones.	1	2	3	4
5	La intervención educativa ayuda a mi hijo/a a expresar cuando se siente contento/ triste, enfadado o asustado.	1	2	3	4
6	Los cuentos seleccionados son adecuados para trabajar la comprensión de las emociones en niños/as de 2 a 3 años.	1	2	3	4
7	He disfrutado contando a mi hijo/a los cuentos seleccionados en la propuesta.	1	2	3	4
8	Mi hijo/a ha disfrutado de la lectura compartida (hijo/a – familia) de cuentos.	1	2	3	4
9	La propuesta educativa debería mantenerse en el primer ciclo de Educación Primaria (6-7 años).	1	2	3	4
10	Me ha parecido interesante asistir al Taller de Educación emocional. (Por favor, conteste solo si ha asistido).	1	2	3	4
11	Considera importante que se desarrollen Talleres de Educación emocional para las familias.	1	2	3	4
12	La guía didáctica facilitada para llevar a cabo la propuesta educativa en casa es útil.	1	2	3	4



13	Los folletos de ayuda facilitados han sido de utilidad para la educación de las emociones.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

Le animamos a escribir en este recuadro cualquier comentario, opinión, crítica o sugerencia que desee hacer. Servirá para mejorar nuestra acción educativa:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



ANEXO 4. ESCALA DE VALORACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA PILOTO

ESCALA DE VALORACIÓN DE LA PROPUESTA: “LA MALETA DE PACOTICO EMOCIONES”

Destinatario: Maestra Tutora

Estimada compañera, me gustaría conocer su opinión sobre la propuesta piloto implementada en su aula (2-3 años) “*La maleta de Pacotico Emociones*” y sobre mi intervención con su grupo-clase, con el propósito de mejorar mi acción educativa para el próximo curso escolar. Para ello, le facilito las grabaciones de vídeo de cada una de las sesiones.

Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. Conteste con sinceridad, aportando, si lo desea, propuestas de mejora o sugerencias. Recuerde que su aportación será muy relevante para contribuir en la mejora de la educación del alumnado de edades tempranas, así como para enriquecer y mejorar mi intervención en el aula. Cualquier comentario que desee realizar lo puede escribir en el recuadro que aparece al final.

Por favor, marque con una X el número que mejor exprese su opinión siguiendo la siguiente escala:

1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Mucho

LA ACCIÓN EDUCATIVA DE LA MAESTRA INVESTIGADORA					
1	Capta la atención del alumnado en la rutina inicial (Canciones de presentación: <i>El indio de la tribu Chinganguri, una mano sube, Listen to me...</i>)	1	2	3	4
2	Capta la atención del alumnado cuando procede a contar el cuento	1	2	3	4
3	Cuenta el cuento con un tono de voz y entonación adecuados	1	2	3	4
4	Formula al alumnado preguntas adecuadas de comprensión lectora relativas al cuento trabajado	1	2	3	4
5	Capta la atención del alumnado en el momento de explicación de la ficha de trabajo	1	2	3	4
6	Explica la ficha de trabajo al alumnado de forma clara y precisa	1	2	3	4
7	Fomenta la cohesión grupal.	1	2	3	4
8	Genera un ambiente mágico y apto para edades tan tempranas	1	2	3	4
9	Escucha adecuadamente al alumnado	1	2	3	4
10	Elogia adecuadamente al alumnado	1	2	3	4
11	Disfruta de la acción docente	1	2	3	4
12	Facilita que el alumnado disfrute de la propuesta de intervención	1	2	3	4
13	Posee autocontrol	1	2	3	4
14	Utiliza un tono de voz agradable durante toda la intervención	1	2	3	4
15	Es cariñosa con el alumnado	1	2	3	4
16	Responde adecuadamente a las necesidades del alumnado	1	2	3	4
17	Genera emociones positivas en el aula	1	2	3	4
18	Aprovecha cualquier situación para verbalizar las emociones	1	2	3	4
19	Educa con el ejemplo	1	2	3	4
20	Ignora la conducta inapropiada del alumnado (<i>siempre y cuando no genere malestar a otro compañero</i>)	1	2	3	4
21	Usa la técnica del aislamiento adecuadamente (<i>Ejemplo: Si un alumno/a se porta mal deja de estar con su grupo-clase y se va a su silla o bien a un rincón</i>)	1	2	3	4
22	Potencia la autoestima del alumnado	1	2	3	4
LA PROPUESTA DE PACOTICO EMOCIONES					
23	Es idónea para trabajar la verbalización de las emociones.	1	2	3	4
24	Es pertinente para trabajar la comprensión de las emociones	1	2	3	4

25	Las fichas de trabajo ayudan a tomar conciencia de las emociones de los protagonistas de los cuentos	1	2	3	4
26	Las fichas de trabajo incrementan la verbalización de las emociones	1	2	3	4
27	Considera pertinente trabajar una única ficha por cuento	1	2	3	4
28	La escala de autoevaluación situada en el reverso de la ficha de trabajo (Carita triste y carita contenta) es útil para que el niño/a comience a expresar preferencias	1	2	3	4
29	Con esta propuesta se aumenta el grado de verbalización de las emociones	1	2	3	4
30	Con esta propuesta aumenta el grado de comprensión de las emociones del alumnado	1	2	3	4
31	Esta experiencia potencia la empatía en los alumnos	1	2	3	4
32	La propuesta influye en el desarrollo de conductas prosociales del alumnado	1	2	3	4
33	Considera interesante generalizar la propuesta educativa a todo el ciclo de Educación Infantil.				
34	Tras finalizar la implementación de la propuesta considera que la <i>identificación, verbalización y atribución causal</i> de las emociones debería figurar como criterio de evaluación en los boletines de calificación del alumnado de edades tempranas.	1	2	3	4
RECURSOS DIDÁCTICOS Y ELEMENTOS MOTIVADORES					
Valore el grado de adecuación de cada uno de los recursos y elementos motivadores utilizados en la propuesta					
35	Las canciones utilizadas	1	2	3	4
36	Los cuentos seleccionados son adecuados	1	2	3	4
37	Las fichas de trabajo diseñadas	1	2	3	4
38	Los cuentos digitalizados	1	2	3	4
39	El uso de la PDI (Pizarra Digital Interactiva)	1	2	3	4
40	El juego digital de visualización de imágenes para trabajar la verbalización de las emociones	1	2	3	4
41	El juego digital de visualización de imágenes para trabajar la comprensión de las emociones	1	2	3	4
42	El marca-páginas de <i>Pacotico Emociones</i>	1	2	3	4
43	El mural de las Partes de <i>Pacotico Lector</i>	1	2	3	4
44	El carné lector <i>Pacotico Emociones</i>	1	2	3	4
45	La guía didáctica del carné lector emocional, facilitada a las familias	1	2	3	4

46	El folleto de ayuda (con orientaciones y actividades) , facilitado a las familias	1	2	3	4
47	El <i>silenciador mágico</i>	1	2	3	4
48	Los felicitadores de <i>Pacotico</i>	1	2	3	4
49	El diploma de honor	1	2	3	4
50	El taller de Educación Emocional	1	2	3	4
LA RELACIÓN CON LAS FAMILIAS					
51	Están satisfechas con la propuesta	1	2	3	4
52	Esta experiencia educativa es adecuada para animar la lectura en familia	1	2	3	4
53	Esta propuesta es adecuada para trabajar la comprensión de las emociones de manera conjunta con las familias.	1	2	3	4
54	Esta propuesta es adecuada para trabajar la verbalización de las emociones de manera conjunta con las familias.	1	2	3	4
55	La actividad diseñada para las Jornadas de Convivencia es pertinente para trabajar la autoconciencia emocional (comprensión de las propias emociones)	1	2	3	4
56	La actividad para las Jornadas de Convivencia la considera oportuna para trabajar la conciencia emocional interpersonal (comprensión de las emociones de los demás)	1	2	3	4
57	La propuesta educativa anima a los progenitores a implicarse en la educación emocional de sus hijos/as	1	2	3	4
58	Considera interesante generalizar El taller de Educación Emocional a todo el ciclo de Educación Infantil.	1	2	3	4

A continuación, le animo a escribir en este recuadro los elementos positivos observados en mi intervención educativa, las dificultades encontradas, así como propuestas de mejora/sugerencias y por último su opinión sobre la estructura de la sesión.

ELEMENTOS POSITIVOS:

--



DIFICULTADES ENCONTRADAS:

PROPUESTAS DE MEJORA:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



ANEXO 5. CCE SEGUNDO CICLO

INSTRUMENTO PRETEST-POSTEST

APELLIDOS Y NOMBRE DEL ALUMNO/A:.....

..... EDAD: 2 AÑOS 3 AÑOS

FECHA:.....

1.ª SECCIÓN. RECONOCIMIENTO / IDENTIFICACIÓN

INSTRUCCIONES: el examinador/a estará sentado frente al niño/a. Formulará la historia y las preguntas. Inmediatamente después, se colocarán las láminas encima de la mesa siguiendo el orden de izquierda a derecha: 1) Alegría, 2) Miedo, 3) Tristeza, y 4) Enfado.

El niño/a señalará con el dedo la lámina fotográfica correspondiente a la emoción sugerida en la historia. El examinador/a anotará la emoción señalada por el niño/a.

Si fuese necesario, el examinador/a podrá ayudar al niño/a repitiendo una vez más la consigna y señalará la casilla correspondiente (RC).

EMOCIÓN 1: ALEGRÍA

Historia 1: HELADO

A Mario/María (M) le encanta los helados. Mario/María desea comerse un helado de chocolate.

Pregunta: *¿Cómo se siente M si su mamá le compra un helado? ¿Qué cara tiene M si su mamá le compra el helado?*

Muestra con el dedo cómo se siente M.

1ª vez: Alegre Asustado Triste Enfadado

2º vez: Alegre Asustado Triste Enfadado

RC

Historia 2: CUMPLEAÑOS

A Mario/María (M) le gusta ir a cumpleaños. Si tú lo invitas a tu fiesta de cumpleaños...

Pregunta: *¿Cómo se siente M si lo/a invitas a tu fiesta de cumpleaños? ¿Qué cara tiene M si lo invitas a tu fiesta de cumpleaños?*

Muestra con el dedo cómo se siente M.

1ª vez: Alegre Asustado Triste Enfadado

2º vez: Alegre Asustado Triste Enfadado

RC

EMOCIÓN 2: MIEDO

Historia 1: PESADILLA

Mario / María (M) está dormido y sueña que un lobo enorme le persigue por el bosque.

Pregunta: ¿Cómo se siente M cuando sueña que el lobo enorme le persigue? ¿Qué cara tiene M si el Lobo le persigue?

Muestra con el dedo cómo se siente M.

1ª vez: Alegre Asustado Triste Enfadado

2º vez: Alegre Asustado Triste Enfadado

RC

Historia 2: TRUENOS

Mario/María (M) está durmiendo en su cama pero de repente el sonido de un trueno le despierta.

Pregunta: ¿Cómo se siente M al escuchar el trueno? ¿Qué cara tiene M al escuchar el trueno?

Muestra con el dedo cómo se siente M.

1ª vez: Alegre Asustado Triste Enfadado

2º vez: Alegre Asustado Triste Enfadado

RC

EMOCIÓN 3: TRISTEZA

Historia 1: AMIGO

Mario/María (M) quiere jugar con alguien pero hoy no encuentra a ningún niño/a que juegue con él.

Pregunta: ¿Cómo se siente M si no puede jugar con ningún amigo? ¿Qué cara tiene M cuando no puede jugar con ningún amigo/a?

Muestra con el dedo cómo se siente M.

1ª vez: Alegre Asustado Triste Enfadado

2º vez: Alegre Asustado Triste Enfadado

RC

Historia 2: PÁJARO

Mario/María (M) tiene un pájaro que quiere muchísimo, pero un día sale a darle su comida y se encuentra con que su pájaro se ha ido.

Pregunta: ¿cómo se siente M cuando sabe que su pájaro se ha ido para



siempre? ¿Qué cara tiene M al ver la jaula vacía?

Muestra con el dedo cómo se siente M.

- 1ª vez: Alegre Asustado Triste Enfadado
 2º vez: Alegre Asustado Triste Enfadado
 RC

EMOCIÓN 4: ENFADO

Historia 1: PELOTA

Mario/María (M) está jugando con su pelota y de repente un niño le quita la pelota y no se la quiere dar.

Pregunta: ¿cómo se siente M? ¿Qué cara tiene M cuando el niño le quita su pelota?

Muestra con el dedo cómo se siente M.

- 1ª vez: Alegre Asustado Triste Enfadado
 2º vez: Alegre Asustado Triste Enfadado
 RC

Historia 2: DIBUJO

Mario/María (M) está haciendo un dibujo precioso para su mamá. De repente, llega una niña y se lo rompe.

Pregunta: ¿Cómo se siente M? ¿Qué cara tiene M cuando la niña le rompe su dibujo?

Muestra con el dedo cómo se siente M.

- 1ª vez: Alegre Asustado Triste Enfadado
 2º vez: Alegre Asustado Triste Enfadado
 RC

OBSERVACIONES:

.....

2.ª SECCIÓN: VERBALIZACIÓN

INSTRUCCIONES: el examinador/a, frente al niño/a, colocará la lámina de la emoción a evaluar. Señalando la lámina, el examinador/a formulará la siguiente pregunta: si *miras la cara de Mario/María (M)* ¿Cómo se siente? Repetirá la acción cuatro veces, una para cada emoción.

El niño/a verbalizará la emoción evaluada. El examinador/a anotará la emoción verbalizada por el niño/a.

Si fuese necesario, el examinador/a podrá ayudar al niño/a repitiendo una vez más la consigna y señalará la casilla correspondiente (RC).

EMOCIÓN 1: ALEGRÍA

Pregunta: si miras la cara de M, ¿cómo se siente?

- 1ª vez: Alegre Asustado Triste Enfadado
 2º vez: Alegre Asustado Triste Enfadado
 RC

EMOCIÓN 2: MIEDO

Pregunta: si miras la cara de M, ¿cómo se siente?

- 1ª vez: Alegre Asustado Triste Enfadado
 2º vez: Alegre Asustado Triste Enfadado
 RC

EMOCIÓN 3: TRISTEZA

Pregunta: si miras la cara de M, ¿cómo se siente?

- 1ª vez: Alegre Asustado Triste Enfadado
 2º vez: Alegre Asustado Triste Enfadado
 RC

EMOCIÓN 4: ENFADO

Pregunta: si miras la cara de M, ¿cómo se siente?

- 1ª vez: Alegre Asustado Triste Enfadado
 2º vez: Alegre Asustado Triste Enfadado
 RC

4ª ENFADO	Pregunta: ¿Por qué M se siente/está enfadado?	RC

OBSERVACIONES:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borke, H. (1973). The development of empathy in Chinese and American children between three and six years of age: a cross-cultural study. *Development Psychology*, 9,102-108
- Borke, H. (1971) Inter- personal perception of young children: egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-269.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guijo, V., Garcedo, R & Saiz, C. (2011) *Estudio del reconocimiento de emociones y su relación con algunos aspectos del desarrollo social*. Actas del II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Howe, A. Pit-ten Cate, I. M., Brown, A. & Hadwin, J. A. (2008). Empathy in preschool children: The development of the Southampton Test of Empathy for Preschoolers (STEP). *Physiological Assessment*, 20, 305-309.
- Leighton, C.J. (1992) *El desarrollo social en los niños pequeños*. Barcelona: Gedisa.
- López- Cassá, E. (2011) *Educación de las emociones en la infancia (de 0-6 años)*. Reflexiones y propuestas prácticas. Madrid: Wolters kluwer España Educación.

ANEXO 6. CUESTIONARIO FAMILIAS SEGUNDO CICLO

Estimada familia,

Además de saludarles, deseamos invitarles a responder el presente cuestionario. Sus respuestas, confidenciales y anónimas, tienen por objeto recoger su importante opinión sobre el desarrollo socio afectivo de su hijo/a, así como conocer su grado de implicación en el proceso lector de su pequeño/a, a través de cuentos infantiles.

Todo ello con el fin de evaluar y optimizar el desarrollo de la propuesta educativa: *La maleta de Pacotico Emociones y el carné lector emocional*; en la que su centro educativo va a participar. Dicha propuesta formará parte de un estudio de investigación e innovación educativa de la Universidad de Murcia, cuyo objetivo es mejorar la práctica educativa del profesorado y posibilitar la generalización de los aprendizajes emocionales al contexto familiar.

Su aportación será muy relevante para contribuir en la mejora de la educación de su hijo/a.

En el cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas. Su sinceridad es muy importante para lograr los objetivos.

Por favor, marque con una **X** sus respuestas y conteste por escrito en aquellas preguntas que requieran una información más detallada.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN**1. Persona que contesta el cuestionario:**

Padre Madre Ambos Otros:.....

2. Su hijo es: Niño Niña

3. Edad de su hijo/a: 2 años 3 años

4. N.º hermanos/as de su hijo/a:

Ninguno/a 1 hermano/a 2 hermanos/as 3 hermanos/as o más.

5. Posición que ocupa su hijo/a entre sus hermanos/as:

1º 2º 3º Otra posición: _____

6. Estado civil del padre y de la madre:

Casados Separados/Divorciados Pareja de hecho
 Soltera/o Otros:.....

7. Estudios de la madre:

Sin estudios Enseñanza obligatoria Bachiller/FP
Universitarios

8. Estudios del padre:

Sin estudios Enseñanza obligatoria Bachiller/FP
Universitarios

9. Nacionalidad de la madre: Española Otras:

10. Nacionalidad del padre: Española Otras:

11. Situación laboral de la madre: Activa Desempleada

12. Situación laboral del padre: Activa Desempleado

13. Edad de la madre:

14. Edad del padre:.....

DESARROLLO SOCIO AFECTIVO

15. ¿Ha oído hablar de la Educación Emocional?

- Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

15. a (Por favor, si su respuesta es afirmativa describa en qué consiste)

.....

16. ¿Considera importante que se trabaje la dimensión emocional en la escuela? (Por favor, señale una única opción)

- Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

16. a ¿Por qué? (Por favor, justifique su respuesta)

.....

17. ¿Informa al tutor/a sobre el desarrollo socio-afectivo de su hijo/a?

- Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

18. Valore las vías de información que utiliza el tutor/a para la comunicación y participación familia-escuela sobre el desarrollo socio-afectivo de su hijo/a

- 1=Nunca 2= Casi nunca 3=Algunas veces 4=Casi siempre 5=Siempre**

	1	2	3	4	5
Reuniones trimestrales					
Entrevistas individuales					
Actividades en las que participa la familia.					
Blog					
Actividades complementarias (<i>Fiesta de Navidad, Jornada</i>					

de Convivencia, excursiones, etc.)					
Agenda escolar					
Otras:.....					

19. ¿Considera importante que se trabaje la dimensión emocional en la familia?:

- Nada importante Poco importante Algo importante Importante Muy importante

19. a ¿Por qué? (Por favor, justifique su respuesta)

.....

20. ¿Considera importante que su hijo/a comience a identificar, comprender y a verbalizar las emociones desde edades tempranas?

- Nada importante Poco importante Algo importante Importante Muy importante

20. a ¿Por qué? (Por favor, justifique su respuesta).

.....

DESARROLLO EMOCIONAL A TRAVÉS DE LOS CUENTOS

21. ¿Lee usted delante de su hijo/a?

- Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

22. ¿Su hijo/a ha visitado una *bebeteca*? (Espacio de las bibliotecas dirigido a niños/as de 0-5 años y a sus familiares o responsables. En este espacio se llevan a cabo actividades de animación lectora: cuentacuentos)

- Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

23 ¿Le gusta escuchar cuentos a su hijo/a?

- Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre



23. a ¿Por qué? (Por favor, justifique su respuesta):

.....

24. Enumere el título de 6 cuentos favoritos de su hijo/a. (Por favor, indique autor/a y editorial).

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

25. Valore los personajes que su hijo/a prefiere que aparezcan en los cuentos.

1=Nunca 2= Casi nunca 3=Algunas veces 4=Casi siempre 5=Siempre

	1	2	3	4	5
Animales					
Príncipes/princesas/reyes/reinas					
Dragones/monstruos/brujas					
Niños/as como él/ ella					
Otros personajes: _____					

26. Valore las situaciones en las que su hijo/a prefiere que le cuenten cuentos.

1=Nunca 2= Casi nunca 3=Algunas veces 4=Casi siempre 5=Siempre

	1	2	3	4	5
Antes de dormir					
Cuando se siente cansado					
Cuando se siente nervioso/a					
En cualquier momento					
Otras situaciones: _____					

27. Valore con qué frecuencia su hijo/a escucha cuentos en los siguientes lugares.

1=Nunca 2= Casi nunca 3=Algunas veces 4=Casi siempre 5=Siempre

	1	2	3	4	5
En la cama					

En el sofá					
En la escuela					
En el coche					
Le da igual					
Otros lugares: _____					

28. Valore con qué frecuencia prefiere su hijo/a que le cuenten cuentos cada una de estas personas.

1=Nunca 2= Casi nunca 3=Algunas veces 4=Casi siempre 5=Siempre

	1	2	3	4	5
Su mamá					
Su papá					
Su abuela					
Su abuelo					
El maestro/a					
Otros: _____					
Le da igual					

29. Suelo contar a mi hijo cuentos: Modernos Tradicionales Ambos

29. a ¿Por qué? (Por favor, justifique su respuesta):

.....

30. Valore los siguientes enunciados:

1=Nunca 2= Casi nunca 3=Algunas veces 4=Casi siempre 5=Siempre

	1	2	3	4	5
A mi hijo/a le producen miedo algunas ilustraciones de los cuentos					
Mi hijo/a sufre pesadillas					
Le cuento cuentos a mi hijo/a antes de dormir.					
Entre los regalos y/o compras que hacemos a mi hijo/a se encuentran los cuentos					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 7. ESCALA DE SATISFACCIÓN FAMILIAS SEGUNDO CICLO (GRUPO EXPERIMENTAL)

Estimadas familias,

nos gustaría conocer su opinión sobre la implementación del programa de Conciencia Emocional Familias- Escuela: **“La maleta de Pacotico Emociones y el carné lector Emocional”**, del cual ustedes han sido partícipes este curso.

Les rogamos respondan las cuestiones con sinceridad. Su aportación será muy relevante para contribuir a la mejora de la educación de su hijo/a. Sus respuestas servirán para mejorar nuestra práctica educativa. Cualquier comentario que deseen realizar, lo pueden escribir en el recuadro que aparece al final.

Por favor, marque con una “X” el número que mejor exprese su opinión:

		Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	Me parece interesante el programa <i>La maleta de Pacotico Emociones y el carné lector Emocional</i> .	1	2	3	4
2	La intervención educativa ha sido positiva para mi hijo/a.	1	2	3	4
3	La propuesta educativa permite a mi hijo/a comprender las emociones de los demás (alegría, tristeza, miedo y enfado).	1	2	3	4
4	La intervención educativa ayuda a mi hijo/a a tomar conciencia de sus propias emociones.	1	2	3	4
5	La intervención educativa ayuda a mi hijo/a a expresar verbalmente cuando se siente contento/a, triste, enfadado/a o asustado/a.	1	2	3	4
6	Los cuentos seleccionados son adecuados para trabajar la comprensión de las emociones en niños/as de 2 a 3 años.	1	2	3	4
7	He disfrutado contando a mi hijo/a los cuentos seleccionados en la propuesta.	1	2	3	4
8	Mi hijo/a ha disfrutado de la lectura compartida (hijo/a – familia) de cuentos.	1	2	3	4
9	Mi hijo/a ha disfrutado de la estancia del muñeco Pacotico Emociones en casa.	1	2	3	4
10	Durante la estancia de Pacotico en casa mi hijo/a ha establecido una correspondencia entre sus emociones y las sentidas por Pacotico.	1	2	3	4

11	He disfrutado realizando junto a mi hijo/a la lámina del libro de Pacotico Emociones.	1	2	3	4
12	La reunión inicial para explicar a las familias los objetivos y desarrollo del programa me ha sido útil para llevar a cabo el seguimiento de la propuesta en casa (Por favor, conteste sólo si ha asistido).	1	2	3	4
13	Me ha parecido interesante la charla <i>Animación a la lectoescritura y a la toma de conciencia emocional a partir de álbumes ilustrados</i> , impartida por la Dra. Pilar Carrasco Lluch (maestra en aulas hospitalarias; por favor, conteste sólo si ha asistido).	1	2	3	4
14	Me ha parecido interesante el Taller de Educación Emocional titulado <i>Familia y escuela, un mismo compromiso: educar las emociones</i> , impartido por el Orientador de Atención Temprana. José Raúl Vicente Salar (Por favor, conteste sólo si ha asistido).	1	2	3	4
15	La visita a la Biblioteca Municipal ha despertado interés en mi hijo/a.	1	2	3	4
16	A mi hijo/a le gustan las canciones utilizadas en esta propuesta educativa (<i>"Somos los indios de la tribu chinganguri"</i> , <i>"Una mano sube"</i> , <i>"Fresa fresilla"</i> <i>"Listen to me"</i> y <i>"Osus que bien"</i>).	1	2	3	4
17	La propuesta educativa debería mantenerse en el primer ciclo de Educación Primaria (6-7 años).	1	2	3	4
18	Considero importante que se desarrollen talleres de Educación Emocional para las familias.	1	2	3	4
19	La Guía Didáctica facilitada para llevar a cabo la propuesta educativa en casa es útil.	1	2	3	4
20	El carné lector emocional facilitado es útil para el seguimiento de la lectura de los cuentos.	1	2	3	4
21	Los folletos de ayuda facilitados han sido de utilidad para educar las emociones.	1	2	3	4
22	El Stand de "Pacotico Emociones", expuesto en la <i>XXIII Jornada de Convivencia</i> del centro, me ha mostrado con claridad la propuesta educativa desarrollada.	1	2	3	4
23	Los boletines informativos relativos al programa me informan del desarrollo de la conciencia emocional de mi hijo/a.	1	2	3	4
24	Le han gustado a mi hijo/a los materiales entregados al finalizar el programa (diploma, medalla y fotografía de grupo-clase).	1	2	3	4
25	Esta propuesta educativa ha aumentado mi interés por educar las emociones de mi hijo/a.	1	2	3	4
26	Esta propuesta educativa ha aumentado mi interés por la literatura infantil.	1	2	3	4



Le animamos a escribir en este recuadro cualquier comentario, opinión, crítica o sugerencia que desee hacer. Servirá para mejorar nuestra acción educativa:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



ANEXO 8. CUESTIONARIO PROFESORADO 2º CICLO

Estimado/a maestro/a:

Además de saludarle, deseo invitarle a responder el presente cuestionario. Sus respuestas, confidenciales y anónimas, tienen por objeto recoger su opinión relativa al desarrollo socio afectivo del alumnado del 2º ciclo de Educación Infantil, así como recopilar formas (estrategias pedagógicas) que se podrían incluir en la educación emocional de los más pequeños/as. Todo ello con el fin de evaluar y optimizar el diseño, implementación y evaluación de un programa de educación emocional, en edades tempranas, implicando a las familias. Dicha propuesta formará parte de una investigación de la Universidad de Murcia, cuyo objetivo es posibilitar la generalización de los aprendizajes emocionales al contexto familiar y mejorar la práctica educativa del profesorado.

Su aportación será muy relevante para contribuir a la mejora de la educación. En el cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas. Su sinceridad es muy importante para lograr los objetivos.

Por favor, marque con una **X** sus respuestas y conteste a aquellas preguntas que requieran una información más detallada.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Sexo: Mujer Hombre

2. Edad:.....

3. Española Otras

Nacionalidad:

4. Titulación universitaria:.....

(En caso de poseer más de una titulación, especificar).

.....

.....

5. Estudios de Posgrado: Máster Doctorado

6. Años de experiencia docente en la etapa de Educación Infantil y/o Primaria:

1^{er} Ciclo (0-3 años): 2º Ciclo (3-6 años): Educación Primaria:

7. Actualmente, usted es: Funcionario/a Interino/a

8. Actualmente, usted ejerce como: Maestro/a de Infantil Maestro/a de Primaria

9. ¿Es tutor/a de aula actualmente?: Sí No Nivel:

ITEMS

10. ¿Conoce usted qué es la Educación Emocional? Sí No

10. a (Por favor, si su respuesta es afirmativa, describa en qué consiste)

11. ¿Se trabaja la dimensión emocional en su centro? (Por favor, señale una única opción)

Nada Poco Algo Bastante Mucho

11. a ¿Por qué? (Por favor, justifique razonadamente su respuesta)

12. ¿Se trabaja la dimensión emocional en la familia? (Por favor, señale una única opción)

- Nada Poco Algo Bastante Mucho

12. a ¿Por qué? (Por favor, justifique razonadamente su respuesta).

13. Los programas o propuestas de educación emocional deben focalizarse

- en una única competencia/capacidad emocional
- en varias competencias/capacidades emocionales
- en todas las competencias/ capacidades emocionales

13. a. ¿Por qué? (Por favor, justifique razonadamente su respuesta)

14. ¿Informa a las familias habitualmente sobre el desarrollo socio-afectivo de sus hijos/as? Sí No

14. a. Si su respuesta es afirmativa, valore la frecuencia de uso de las vías de información que utiliza como tutor/a para la comunicación y participación familias-escuela sobre el desarrollo socio-afectivo de su alumnado



VÍAS DE COMUNICACIÓN Y PARTICIPACIÓN FAMILIAS – ESCUELA	Nunca	Casi nunca	Algunas	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
Reuniones (además de las obligatorias)					
Entrevistas individuales					
Actividades de aula en las que participa la familia.					
Blogs					
Actividades complementarias (<i>Fiesta de Navidad, Jornada de Convivencia, Semana Cultural, excursiones, etc.</i>)					
Agenda escolar					
Actividades de formación destinadas a las familias: charlas de expertos, conferencias, talleres de formación, etc.					
Otras (especificar):.....					

15. ¿Conoce algún tipo de metodología, programa o recursos de apoyo para trabajar la Educación Emocional? Sí No

15. a .Por favor, si su respuesta es afirmativa, describa qué tipo de materiales curriculares, recursos o programas conoce.

16. ¿Utiliza actualmente algunos de estos métodos, programas, materiales o recursos con su alumnado? Sí No

17. ¿Considera importante que el alumnado comience a verbalizar las emociones (ej.: me siento triste) desde edades tempranas (2-3 años)? Sí No

17. a ¿Por qué? (Por favor, justifique su respuesta).

18. ¿Considera importante que el alumnado comience a atribuir causas a las emociones (ej.: me siento contento porque es mi cumpleaños y vamos a hacer una fiesta) desde edades tempranas (2-3 años)? Sí No

18. a. ¿Por qué? (Por favor, justifique su respuesta).

19. ¿Cómo calificaría la formación que recibió durante su formación universitaria para trabajar las emociones?

Nula Insuficiente Aceptable Buena Muy Buena

20. ¿Ha realizado actividades de formación (congresos, cursos, jornadas, seminarios, charlas, etc.) para aprender a educar las emociones? Sí No

20. a. Si su respuesta es afirmativa, ¿cómo calificaría la utilidad en su práctica docente de dichas actividades de formación?

Nula Insuficiente Aceptable Buena Muy Buena

21. Considera que la oferta de actividades formativas vinculadas a la Educación Emocional en edades tempranas del Centro de Profesores y Recursos (CPR) de la Región de Murcia es:

Nula Insuficiente Aceptable Buena Muy Buena

22. En su práctica diaria ¿evalúa algunos de estos aspectos o dimensiones en su alumnado? Sí No

22. a. Si su respuesta es afirmativa ¿Qué procedimiento y/o instrumento utiliza para evaluar las capacidades/ competencias emocionales de su alumnado?

23. Ordene los siguientes recursos pedagógicos, destinados a trabajar la educación emocional en el aula, de acuerdo a la frecuencia de uso, siendo el 1 el valor más bajo (menos utilizado) y el 4 el más alto (más utilizado).

Música Cuentos Títeres/Marionetas Juego/
Dinámicas

24. ¿Cuenta cuentos a su alumnado? Sí No

24a. Si su respuesta es afirmativa. Suele contar a su alumnado cuentos:

Modernos Tradicionales Ambos

25. El mejor momento de la jornada escolar para narrar un cuento es:

A primera hora Antes del recreo Después del recreo A última hora

En cualquier momento

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



ANEXO. 9. ESCALA DE VALORACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE (TUTORA Y APOYO) (GRUPO EXPERIMENTAL)

Estimada compañera,

Nos gustaría conocer tu opinión sobre el programa *La maleta de Pacotico Emociones y el Carné Lector Emocional*, implementado en el aula (2-3 años) y sobre la intervención educativa de *María de Damas González*, con el propósito de mejorarla. Para ello, facilitamos las grabaciones de vídeo (26) de cada una de las sesiones implementadas y la guía destinada a las familias. Te rogamos máxima discreción.

Tus respuestas serán confidenciales y anónimas. Contesta con sinceridad, aportando, si lo deseas, propuestas de mejora o sugerencias. Recuerda que tu aportación será muy relevante para contribuir a la mejora de la Conciencia Emocional (CE) del alumnado de edades tempranas, así como para enriquecer y mejorar la intervención en el aula.

Te agradeceríamos cualquier observación en cada uno de los ítems y para ello tienes un espacio en blanco debajo de cada uno de ellos. Los ítems versan sobre las siguientes dimensiones: **1) La acción educativa de la maestra; 2) El programa; 3) Recursos didácticos y elementos motivadores; y 4) La relación con las familias.**

Cualquier comentario que desees realizar lo puedes escribir en el recuadro que aparece al final, o bien si lo prefieres puedes elaborar tú misma un documento aparte.

Por favor, marca con una "X" el número que mejor exprese tu opinión siguiendo la siguiente escala:

1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Mucho

ÍTEMS

1ª DIMENSIÓN: LA ACCIÓN EDUCATIVA DE LA MAESTRA		1=Nada	2=Poco	3=Bastante	4=Mucho
1	Capta la atención del alumnado en la rutina inicial (canciones de presentación (“El indio de la tribu Chinganguri”, “una mano sube”, “Listen to me”,...)).	1	2	3	4
Observaciones:					
2	Capta la atención del alumnado cuando procede a contar el cuento.	1	2	3	4
Observaciones:					
3	Cuenta el cuento con un tono de voz adecuado.	1	2	3	4
Observaciones:					
4	Cuenta el cuento con una entonación adecuada.	1	2	3	4
Observaciones:					
5	Formula al protagonista del día (maquinista) preguntas adecuadas de comprensión lectora relativas al cuento trabajado: <i>¿Cómo se siente? ¿Por qué?</i>	1	2	3	4
Observaciones:					
6	Capta la atención del alumnado en el momento de explicación de la ficha de trabajo.	1	2	3	4
Observaciones:					



7	Explica la ficha de trabajo al alumnado de forma clara y precisa.	1	2	3	4
Observaciones:					
8	Fomenta la cohesión grupal.	1	2	3	4
Observaciones:					
9	Genera un ambiente apto para edades tempranas.	1	2	3	4
Observaciones:					
10	Escucha al alumnado.	1	2	3	4
Observaciones:					
11	Elogia al alumnado.	1	2	3	4
Observaciones:					
12	Disfruta de la acción docente (tiene vocación).	1	2	3	4
Observaciones:					
13	Facilita que el alumnado disfrute de la propuesta de intervención.	1	2	3	4
Observaciones:					
14	Posee autocontrol.	1	2	3	4
Observaciones:					

15	Utiliza un tono de voz agradable durante toda la intervención.	1	2	3	4
Observaciones:					
16	Es cariñosa con el alumnado.	1	2	3	4
Observaciones:					
17	Responde a las necesidades del alumnado.	1	2	3	4
Observaciones:					
18	Genera emociones positivas (alegría, cariño, entusiasmo...).	1	2	3	4
Observaciones:					
19	Aprovecha cualquier situación para verbalizar las emociones.	1	2	3	4
Observaciones:					
20	Educa con el ejemplo.	1	2	3	4
Observaciones:					
21	Ignora la conducta inapropiada del alumnado (siempre y cuando no genere malestar o daño a otro compañero/a).	1	2	3	4
Observaciones:					

22	Usa la técnica del aislamiento o tiempo- fuera adecuadamente (si un alumno/a se porta mal deja de estar con su grupo-clase, y se va a su silla o bien a un rincón).	1	2	3	4
Observaciones:					
23	Potencia la autoestima del alumnado.	1	2	3	4
Observaciones:					
24	Es paciente con el alumnado.	1	2	3	4
Observaciones:					
25	Gestiona adecuadamente el seguimiento o control de los cuentos que el alumnado se ha llevado cada jueves a casa.	1	2	3	4
Observaciones:					

2ª DIMENSIÓN: EL PROGRAMA “ LA MALETA DE PACOTICO EMOCIONES Y EL CARNÉ LECTOR EMOCIONAL” (CURSO2014/2015)		1=Nada	2=Poco	3=Bastante	4=Mucho
26	Es idóneo para trabajar la verbalización de las emociones en edades tempranas.	1	2	3	4
Observaciones:					
27	Es pertinente para trabajar la comprensión de las emociones a través de los personajes de los cuentos.	1	2	3	4
Observaciones:					

28	Las fichas de trabajo facilitan la comprensión de las emociones al alumnado.	1	2	3	4
Observaciones:					
29	Considera pertinente trabajar una única ficha por cuento al finalizar la lectura del mismo.	1	2	3	4
Observaciones:					
30	El uso del sello es útil para que el niño/a comience a expresar sus preferencias.	1	2	3	4
Observaciones:					
31	La formulación al protagonista del día (maquinista) de la pregunta <i>¿Por qué te ha gustado el cuento?</i> ha resultado idónea para que el alumnado se exprese verbalmente.	1	2	3	4
Observaciones:					
32	Aumenta el grado de verbalización de las emociones en el alumnado.	1	2	3	4
Observaciones:					
33	Incrementa el nivel de comprensión de las emociones en el alumnado.	1	2	3	4
Observaciones:					
34	Potencia la empatía en el alumnado.	1	2	3	4
Observaciones:					

35	Influye indirectamente en el desarrollo de <i>conductas prosociales</i> (conductas de ayuda hacia los demás).	1	2	3	4
Observaciones:					
36	Fomenta el gusto por la lectura.	1	2	3	4
Observaciones:					
37	Considera interesante generalizarlo al 1 ^{er} Ciclo de Primaria (6-7 años).	1	2	3	4
Observaciones:					
38	Tras finalizar la implementación de la propuesta considera que la <i>identificación, verbalización y atribución causal</i> de las emociones deberían figurar como indicadores de un criterio de evaluación en los boletines de información del alumnado de edades tempranas.	1	2	3	4
Observaciones:					

3ª DIMENSIÓN: RECURSOS DIDÁCTICOS Y ELEMENTOS MOTIVADORES		1=Nada	2=Poco	3=Bastante	4=Mucha
39.	Las canciones utilizadas (<i>El indio de la tribu Chinganguri, una mano sube, Listen to me, Fresa fresilla, De codín de codán, Osus que bien</i>).	1	2	3	4
Observaciones:					
40	Los cuentos seleccionados en la propuesta.	1	2	3	4
Observaciones:					
41	Las fichas de trabajo diseñadas.	1	2	3	4



Observaciones:					
42	El uso de la PDI (Pizarra Digital Interactiva).	1	2	3	4
Observaciones:					
43	El juego digital de visualización de imágenes (dibujos animados, animales y situaciones de personas).	1	2	3	4
Observaciones:					
44	El juego digital de visualización de sus propias fotografías y las de sus compañeros/as.	1	2	3	4
Observaciones:					
45	El marca-páginas de <i>Pacotico Emociones</i> (entregado al alumnado día de la presentación del programa).	1	2	3	4
Observaciones:					
46	El mural del Rincón de Biblioteca y Lectura <i>Pacotico Emociones</i> "El gran lector de cuentos y emociones" (coloreado por el alumnado).	1	2	3	4
Observaciones:					
47	El carné Lector Emocional <i>Pacotico Emociones</i> .	1	2	3	4
Observaciones:					
48	La Guía Didáctica facilitada a las familias.	1	2	3	4

Observaciones:					
49	El juego de la <i>varita mágica</i> para expresar corporalmente las emociones (La maestra le dice al alumno al oído - en secreto- una emoción y luego verbaliza las siguientes palabras mágicas - <i>Dibi diba dibi dibu muéstrame cómo te sientes tú-</i> y el niño debe expresarla corporalmente.	1	2	3	4
Observaciones:					
50	El juego de la <i>Ventanita</i> para verbalizar las emociones (la maestra se tapa el rostro con las manos y al descubrirse, el alumnado debe verbalizar cómo se siente ella).	1	2	3	4
Observaciones:					
51	El folleto de ayuda (con orientaciones y actividades) facilitado a las familias el día del Taller de José Raúl Vicente Salar (Atención Temprana).	1	2	3	4
Observaciones:					
52	Decálogo de los derechos de los niños a escuchar cuentos (incluido en el díptico entregado el día de la Charla de Dra. Pilar Carrasco Lluch).	1	2	3	4
Observaciones:					
53	El muñeco de Pacotico Emociones (mascota del programa) y su libro viajero.	1	2	3	4
Observaciones:					



54	El libro realizado por el alumnado con los dibujos y escritura del nombre <i>PACOTICO</i> .	1	2	3	4
Observaciones:					
55	Medalla "El gran lector de cuentos y emociones".	1	2	3	4
Observaciones:					
56	Fotografía de grupo-clase con Pacotico (Enmarcada).	1	2	3	4
Observaciones:					
57	El diploma de honor personalizado.	1	2	3	4
Observaciones:					
58	Actividad de conocimientos previos a la salida a la biblioteca. Presentación (<i>Power Point</i>) para animar la visita a la Biblioteca Municipal: canción y ficha alusiva).	1	2	3	4
Observaciones:					
59	Actividad previa a la visita a la Biblioteca. Cuento "La Biblioteca Nocturna".	1	2	3	4
Observaciones:					
60	Visita a la Biblioteca: Sesión <i>Emocuentos</i> a cargo del alumnado de 6º de Primaria (dramatización de cuatro álbumes ilustrados).	1	2	3	4
Observaciones:					

61	Portada de las producciones del alumnado (portada del programa).	1	2	3	4
Observaciones:					
62	Taller de Pintura de los distintos <i>Pacoticos</i> para decorar el stand de las Jornadas y para posterior decoración de aula.	1	2	3	4
Observaciones:					
63	Boletín de información a las familias sobre la implementación del programa.	1	2	3	4
Observaciones:					
64	La mascota del programa (Pacotico Emociones) es apta para el alumnado (le gusta al alumnado).	1	2	3	4
Observaciones:					
4ª DIMENSIÓN: LA RELACIÓN CON LAS FAMILIAS		1=Nada	2=Poco	3=Bastante	4=Mucho
65	Están satisfechas con el programa.	1	2	3	4
Observaciones:					
66	El programa anima a las familias a inculcar hábitos lectores a sus hijos/as.	1	2	3	4
Observaciones:					

67	Este programa es apto para trabajar la comprensión de las emociones de manera conjunta con las familias.	1	2	3	4
Observaciones:					
68	Esta propuesta es adecuada para trabajar la verbalización de las emociones conjuntamente con las familias.	1	2	3	4
Observaciones:					
69	Presentación del programa a las familias realizada por María (Presentación <i>Power Point</i> . 12 de noviembre).	1	2	3	4
Observaciones:					
70	Charla a las familias: <i>Animación a la lectoescritura y a la toma de conciencia emocional a partir de álbumes ilustrados</i> (Dra. Pilar Carrasco Lluch).	1	2	3	4
Observaciones:					
71	Taller de Educación Emocional destinado a las familias: <i>Familia y escuela, un mismo compromiso: educar las emociones</i> (Orientador en Atención Temprana: José Raúl Vicente Salar y María de Damas).	1	2	3	4
Observaciones:					
72	Los posters (6) colocados en el <i>Stand de Pacotico Emociones</i> en las <i>XXIII Jornadas de Convivencia del centro</i> clarifican a las familias el seguimiento del Programa: aspectos que trabaja, secuencia didáctica, actividades, evaluación...	1	2	3	4
Observaciones:					



73	La propuesta educativa anima a los progenitores a implicarse en la Educación Emocional de sus hijos/as.	1	2	3	4
Observaciones:					

A continuación, te animo a escribir en este recuadro, o bien en un folio aparte, los elementos positivos observados en la intervención educativa, las dificultades encontradas, así como propuestas de mejora/sugerencias o bien tu opinión sobre la estructura de la sesión u otras aportaciones que desees expresar.

ELEMENTOS POSITIVOS:
DIFICULTADES ENCONTRADAS:
PROPUESTAS DE MEJORA:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



ANEXO.10 CONSENTIMIENTO INFORMADO PRIMER CICLO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

D. /

Dña.....

.

padre / madre o tutor/a legal del
alumno/a:.....

He sido informado/a de la realización de una investigación, cuyo propósito es potenciar el desarrollo de la conciencia emocional de niños/as de edades tempranas; a través de la implementación de un programa de intervención focalizado en la colaboración escuela- familias. Durante este curso escolar 2013-14 tendrá lugar la experiencia piloto del estudio anteriormente mencionado, a través de la implementación de la propuesta educativa "*El carné lector emocional*".

A tal efecto, el tratamiento de los datos será tratado de forma estrictamente confidencial al amparo de la normativa vigente sobre protección de datos de carácter personal.

Una vez informado/a doy la conformidad.

En Javalí Nuevo a, de de 2013.

Fdo.: -----

DNI:-----



ANEXO 11. CONSENTIMIENTO INFORMADO 2º CICLO

D. / Dña.....

padre / madre o tutor/a legal del alumno/a:.....

He sido informado/a de la realización de una investigación, cuyo propósito es potenciar el desarrollo de la conciencia emocional de niños/as de edades tempranas; a través de la implementación de un programa de intervención focalizado en la colaboración escuela- familias. Durante este curso escolar 2014-15 tendrá lugar el segundo ciclo del estudio anteriormente mencionado, a través de la implementación de la propuesta educativa "*La maleta de Pacotico Emociones y el carné lector emocional*".

A tal efecto, el tratamiento de los datos será tratado de forma estrictamente confidencial al amparo de la normativa vigente sobre protección de datos de carácter personal.

Una vez informado/a doy la conformidad.

En Javalí Nuevo a, de de 2014.

Fdo.:

DNI:

ANEXO 12. PERMISO CONSEJERÍA



REGISTRO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA
Registro de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo
E 084 NI- 201300489972 15/10/13
12:42:55

Estimado Sr. Secretario General:

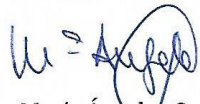
Desde el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia estamos desarrollando una investigación, enmarcada en el desarrollo de una Tesis Doctoral, relacionada con la Orientación y Acción Tutorial en Educación Infantil, realizada por la estudiante de Doctorado María de Damas González, bajo la dirección de las Profesoras M.^a Ángeles Gomariz Vicente y M.^a Cristina Sánchez López.

Esta investigación tiene como propósito potenciar el desarrollo de la conciencia emocional de niños y niñas en edades tempranas, a través de la implementación de un Programa de intervención focalizado en la colaboración escuela-familia. En una primera fase pretendemos implementar una experiencia piloto para recoger evidencias sobre los puntos fuertes y débiles del Programa, de cara a su aplicación posterior.

El motivo de la presente es solicitar la autorización de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo para recoger datos en el CEIP ~~XXXXXXXXXX~~ (Javalí Nuevo). Garantizamos que todos los datos recogidos contarán con un tratamiento confidencial. Asimismo, finalizada la investigación le facilitaremos un informe con los resultados y conclusiones obtenidas.

En espera de su respuesta, le saluda atentamente

Murcia, a 14 de octubre de 2013



Fdo. María Ángeles Gomariz Vicente

magovi@um.es

Tel. 868887731

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

ANEXO 13. APROBACIÓN DEL PERMISO

REGION DE MURCIA / Registro de la CARM / Registro Consejería de Educación, Univers. y Empleo/Secretaría General
Salida Nº. 201300249045 22/10/2013 09:33:21



Región de Murcia
Consejería de Educación, Formación y Empleo

Manuel Marcos Sánchez Cervantes
Secretario General

Universidad de Murcia
Facultad de Educación
Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en
Educación
D.ª. María Ángeles Gomariz Vicente
Campus de Espinardo
30100.- Murcia

Murcia, 18 de octubre de 2013

Estimada Sra. Gomariz:

Acuso recibo de su escrito de fecha 14 de octubre en el que solicita autorización de esta Consejería para recoger datos en el CEIP de Javalí Nuevo, con el fin de recabar información para la investigación que se está llevando a cabo enmarcada en el desarrollo de una Tesis Doctoral relacionada con la Orientación y Acción Tutorial en Educación Infantil, realizada por la estudiante de Doctorado D^a María de Damas González, bajo su dirección, le comunico que por parte de esta Consejería no hay inconveniente en que se lleve a cabo dicha recogida de datos.

Quedo a su disposición. Reciba un cordial saludo.




Manuel Marcos Sánchez Cervantes
Secretario General

ANEXO 14. GUÍA DIDÁCTICA ESTUDIO PILOTO

Esta guía formará parte del programa de intervención “Pacotico Emociones”

EL CARNÉ LECTOR EMOCIONAL

Cuentos para trabajar en familia la comprensión de las emociones básicas



Alegría

Tristeza

Enfado

Miedo

María de Damas

mariadedamas@hotmail.com

EL CARNÉ LECTOR EMOCIONAL: PACOTICO EMOCIONES

La propuesta educativa “*El carné lector emocional*” pretende facilitar al alumnado de 2-3 años, la comprensión de las emociones básicas propias y la de los demás, a través de la lectura de una serie de cuentos infantiles trabajados simultáneamente en la escuela y en el hogar.

Los cuentos pueden ayudar al niño/a a comprender las emociones, puesto que el cuento posibilita al pequeño/a su identificación con los personajes, con sus acciones y con lo que sienten. Sin embargo, el deseo de leer no es innato y el niño/a necesita de su familia para cultivar y contagiarse del amor por la lectura. Otro aspecto a tener en cuenta en la animación del hábito lector de los pequeños/as es la vivencia de emociones positivas vinculadas al acto de leer (*como la alegría, interés, amor, entusiasmo, etc.*), es decir, el niño/a debe siempre disfrutar cuando le cuenten un cuento.

En esta guía didáctica, las familias encontrarán:

1. LAS PAUTAS DE FUNCIONAMIENTO DEL CARNÉ LECTOR EMOCIONAL
2. BREVE EXPLICACIÓN DE LAS CUATRO EMOCIONES BÁSICAS TRABAJADAS EN EL CARNÉ LECTOR EMOCIONAL
3. LAS FICHAS TÉCNICAS DE LOS CUENTOS SELECCIONADOS.
4. ALGUNAS REFERENCIAS PARA INICIAR A LAS FAMILIAS EN LA EDUCACION EMOCIONAL DE SUS HIJOS/AS.

Señalar que todos los cuentos que trabajamos son álbumes ilustrados, de modo que el dibujo o ilustración tiene más relevancia que el texto. Estos cuentos son diferentes a los tradicionales, pues no figura la típica dicotomía entre buenos y malos.

Deseamos que con esta propuesta educativa, las familias y el profesorado trabajemos juntos, aunando esfuerzos y posibilitemos a nuestros niños/as una mochila cargada de buenos aprendizajes que les faciliten una mayor predisposición al proceso de la lectoescritura y la adquisición progresiva de la comprensión de las emociones básicas. Si la escuela, familias y la sociedad asumimos este reto las futuras generaciones serán más felices y la convivencia será mucho más fácil.

Esperamos que disfruten la propuesta.

1. LAS PAUTAS DE FUNCIONAMIENTO DEL CARNÉ LECTOR EMOCIONAL

Como ya les hemos comentado anteriormente, el objetivo del “*Carné lector emocional*” es que los niños/as de edades tempranas comiencen a comprender las emociones básicas, a través de la lectura compartida de cuentos infantiles, implicando a las familias en dicha propuesta. Para llevar con éxito la propuesta ustedes deben de seguir los siguientes pasos.

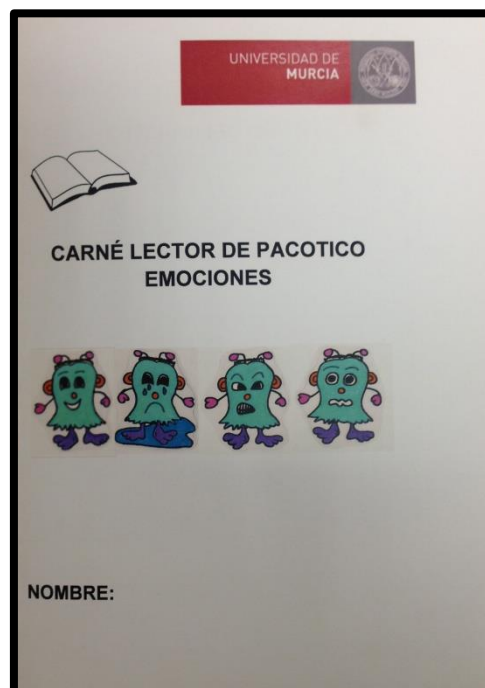
1.º PASO

El jueves (*21 de noviembre*) se le entrega al niño/a el **CARNÉ LECTOR: “PACOTICO EMOCIONES”** Y UN CUENTO dentro una carpeta de plástico.

Ustedes en casa deben ayudar a su hijo/a a cumplimentar la siguiente información que les solicitamos en dicho Carné:

EN LA PORTADA DEL CARNÉ:

- **El nombre y apellidos del niño/a** (Con letra mayúscula)
- **Pegar una fotografía** (tipo carné) **del niño/a** (junto al dibujo del libro)



TÍTULO DEL CUENTO	TÍTULO DEL CUENTO
1.	10.
2.	11.
3.	12
4.	13
5. CUANDO TENGO MIEDO 4/12/2013	14.
6.	15
7.	16
8.	17 LAS EMOCIONES DE NACHO 6/02/2014
9.	18.

2. ° PASO

EN LA CONTRAPORTADA DEL CARNÉ:

Después de contar el cuento a su hijo/a durante el fin de semana, **usted debe escribir el TÍTULO DEL CUENTO en la casilla correspondiente y LA FECHA DE LECTURA** (Cada cuento vendrá etiquetado con un número. Dicho número corresponderá a la casilla que debe usted rellenar con el título del cuento). Véase ejemplo arriba.

NOTAS IMPORTANTES:

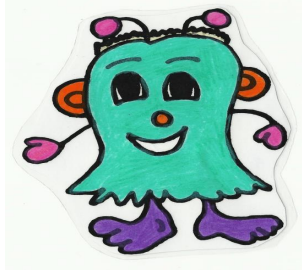
-TODOS LOS LUNES los niños/as deben devolver el cuento a su señorita.

-TODOS LOS JUEVES los niños/as se llevan a casa un cuento nuevo.

-Recordarles que cada cuento tiene un **distintivo de nuestra mascota “Pacotico Emociones”** atendiendo a la emoción que se trabaja.

2. EXPLICACIÓN DE LAS CUATRO EMOCIONES BÁSICAS TRABAJADAS EN EL CARNÉ LECTOR EMOCIONAL

LA ALEGRÍA

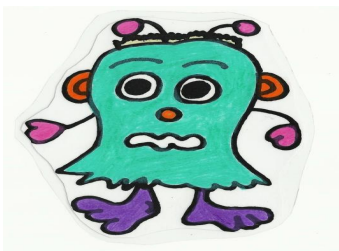


La alegría es una de las emociones básicas y es consecuencia de un acontecimiento favorable que le afecta al pequeño/a directa o indirectamente. La alegría le informa de que algo va bien, acorde a lo que desea. *Esta emoción sirve para animarle a repetir aquello que le hace sentirse bien.*

La alegría es considerada una emoción positiva y es la base del bienestar subjetivo del niño/a pequeño/a, pues le genera comportamientos de aproximación hacia las demás personas y por ello es muy importante cultivarla en el ámbito escolar y familiar, ya que favorece en el niño/a de edades tempranas el desarrollo de *conductas prosociales* (de ayuda o cooperación hacia los demás), le ayuda a incrementar su tolerancia a la frustración, le posibilita disminuir los efectos de las emociones negativas, y le facilita el aprendizaje de nueva información, entre otros muchos beneficios.

En resumen, las familias y maestros/as que generen y compartan momentos de alegría están posibilitando en el niño/a una mayor predisposición a aprender, a aumentar sus recursos intelectuales y mejorar su relación con sus iguales.

EL MIEDO



El miedo es otra emoción básica. Es una reacción de defensa ante el peligro o amenaza que experimenta el organismo de ser

dañado físicamente o de sentir malestar psicológico como consecuencia de algo que nos resulta desconocido y que potencialmente no sabemos cuál va a ser su alcance. *El miedo le sirve al niño para informarle y que esté alerta ante peligros o amenazas.* En estas situaciones, el niño/a ante el miedo puede reaccionar de manera defensiva: *huir, correr, nadar, etc.* Sin embargo si la reacción de miedo es máxima (pánico), puede llegar a paralizarle.

LA TRISTEZA.



La tristeza es otra emoción básica y universal. Está originada por la pérdida de algo: bien de alguna persona querida, o bien de aquello que se valora (bienes, salud, privilegios, situaciones personales y familiares, etc.). Estar triste constituye una respuesta a algo que ha ocurrido, es la consecuencia de la pérdida y se manifiesta conductualmente por la inhibición motora, la tendencia a no hacer nada o poco, a restringir la actividad física. La tristeza puede generar comportamientos de aislamiento o bien de distanciamiento hacia las demás personas. La tristeza informa al niño/a de que algo no está acorde a como nos gustaría, de una falta de interés, o de una pérdida. *La tristeza le sirve para facilitar el proceso del dolor, permitiendo aceptar la pérdida.*

EL ENFADO



El enfado es una emoción básica. Es una respuesta de irritación producida por alguna circunstancia, que a nuestro parecer, ha vulnerado nuestros derechos básicos, nuestra autoestima o nuestra dignidad

personal. El enfado genera comportamientos de hostilidad hacia las demás personas. Es necesario aprender desde pequeño/a a expresar el enfado y comunicarlo de forma adecuada, pues si no puede desembocar en resentimiento o en rencor. *El enfado le sirve al niño/a para informarle de que algo no va bien, acorde a lo que desea, algo le molesta o le hace daño.* El enfado se pone en funcionamiento cuando bloquea la conducta dirigida a una meta.

¿Por qué deseamos trabajar con emociones en esta propuesta educativa?

Nuestro propósito es servirnos de estas cuatro emociones (básicas e universales), reflejadas en los cuentos seleccionados, para comenzar a trabajar la *conciencia emocional* en los niños/as de edades tempranas.



“La conciencia emocional consiste en conocer las propias emociones y las emociones de las demás”

Rafael Bisquerra (2012:26)



“Tomar conciencia de nuestras propias emociones es la competencia emocional fundamental sobre la cual se construyen las demás”

Daniel Goleman (1996)

“La vida en familia supone nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional: en tan íntimo caldero aprendemos qué sentimientos abrigar hacia nosotros mismos y cómo reaccionarán otros a tales sentimientos; cómo pensar acerca de esos sentimientos y qué elecciones tenemos a la hora de reaccionar; cómo interpretar y expresar esperanzas y temores. Esta escuela emocional funciona no sólo a través de lo que los padres/madres dicen o hacen directamente a los niños/as, sino también en los modelos que ofrecen a la hora de manejar sus propios sentimientos y aquellos que tienen lugar entre marido y mujer”³

Goleman, en el prólogo de Elias, Tobias y Friedlander (1999:15)

³ Entiéndase que nuestra propuesta “El carné lector emocional” va destinada a todos los modelos de familias existentes en el mundo.

3. FICHAS TÉCNICAS DE LOS CUENTOS SELECCIONADOS

3.1. CUENTOS PARA TRABAJAR LA ALEGRÍA⁴

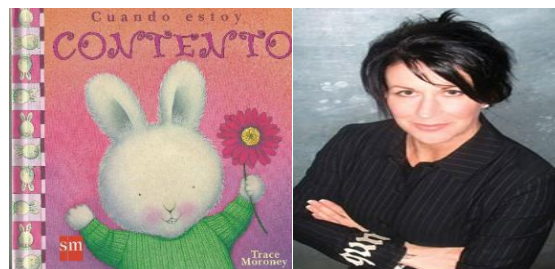
Cuento N°1: “Cuando estoy contento”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Trace Moroney
- + Año: 2007
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 5´
- + Editorial: SM
- + ¿Hay historia/ trama? No



- + Emoción trabajada: Alegría.



2. SINOPSIS:

Sentirse contento es muy agradable. Este cuento nos recuerda a través de las tiernas ilustraciones de un conejito blanco, las situaciones que generalmente hacen sentir contento al niño/a pequeño/a.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

En este cuento el niño/a se sentirá identificado con el conejito, tomando conciencia de su alegría y describiendo aquellas situaciones que le hacen estar contento/a a él/ella también. Además, seguramente intentará repetirlas. Tiene suma importancia la verbalización de esta emoción por parte del niño/a para que comience a tomar conciencia de la misma y por ello animamos a las familias a que, después de la lectura compartida del cuento, les formulen preguntas de tipo *¿Cómo se siente el conejito cuando....? (hace galletas con su abuelita, se va de camping con papá, etc.)*. De modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción (contento).

⁴ Los cuentos para trabajar la alegría que hemos seleccionado están vinculados al amor parental, pues en estas edades tempranas los pequeños/as tienen un gran apego a sus progenitores y lo manifiestan a través de la alegría al estar junto a ellos/as.

Cuento N°2: “El regalo ”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Gabriela Keselman
- + Ilustrador/a: Pep Monserrat
- + Año: 2009
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 10´
- + Editorial: La Galera

+ ¿Hay historia/ trama? SI



+ Emoción trabajada: Alegría.



Ilustrador

Autora

2. SINOPSIS:

El cuento narra la historia de unos padres, que días antes del cumpleaños de su hijo, no tienen ni idea de qué le van a regalar. Entonces le preguntan al niño y éste contesta con nueve adjetivos cómo le gustaría su regalo. Sus padres acaban de confundirse del todo y finalmente no encuentran nada para regalarle. El día de su cumpleaños le dan un fuerte abrazo, y este abrazo reúne todos los adjetivos nombrados por el niño del mejor regalo del mundo.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

Este cuento tiene un formato original de solapas que posibilita la sorpresa en el niño/a, focalizando su atención. Además, trabaja en los pequeños/a la emoción de la alegría ante la experiencia recíproca de dar y recibir un regalo y también es ideal para que los niños/as tomen conciencia de que los regalos no tienen que ser siempre cosas materiales. Los besos, los abrazos y las caricias son regalos más importantes.

La verbalización de las emociones está ligada a la toma de conciencia de las mismas y por ello, después de la lectura compartida del cuento, recomendamos a las familias formularle al niño/a las siguientes preguntas: *¿Cómo se siente Miguelito cuando recibe el abrazo de su papá y de su mamá? ¿Se sentirá contento o enfadado?* Permitimos que el niño/a solo,

Cuento N°3: “Te quiero un montón”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autor: Juan Carlos Chandro Ramírez
- + Ilustradora: M^a Luisa Torcida Álvarez.
- + Año: 2012
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 6´
- + Editorial: Bruño

- + ¿Hay historia/ trama? SI



- + Emoción trabajada: Alegría.



Ilustradora

Autor

2. SINOPSIS:

Garbancito se siente triste. Su papá está de viaje y su mamá tenía mucho trabajo y no podía jugar con él. Garbancito le pide a su mamá que le lea un cuento pero ella dice que tiene mucho trabajo. Después le ruega que le diga que le quiere y entonces su mamá le dice te quiero de un montón de formas divertidas, compartiendo risas y alegrías.

sin ningún tipo de ayuda, verbalice/ diga la emoción (contento).

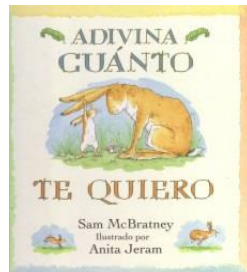
3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

Este cuento es ideal para generar risa en el niño/a de edades tempranas pero sobre todo para afianzar el vínculo de apego con sus progenitores. Además posibilita a las familias ser conscientes de la importancia de dedicar tiempo a sus hijos/as. Después de la lectura compartida del cuento, las familias pueden formularle a su hijo/a las siguientes preguntas: *¿Por qué se sentía triste Garbancito? ¿Qué hizo su mamá para que dejara de estar tan triste? ¿Cómo se sentía Garbancito cuando le dijo su mamá “te quiero” de muchas maneras distintas?* Permitimos que el niño/a solo, sin ningún tipo de ayuda verbalice/ diga la emoción (contento).

Cuento N°4: “Adivina cuánto te quiero”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autor: Sam McBratney
- + Ilustradora: Anita Jeram
- + Año: 2012
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 7'
- + Editorial: Kókinos
- + ¿Hay historia/ trama? SI
- + Emoción trabajada: Alegría.



Ilustradora

Autor

2. SINOPSIS:

La liebre pequeña color de avellana intenta encontrar el modo ideal de expresar el tamaño de su amor hacia su papá (la gran liebre). A lo largo del cuento tanto la liebre color de avellana y la liebre grande color avellana intentan medir el amor que sienten el uno por el otro.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

Este cuento es idóneo para trabajar el amor parental de forma tierna y sencilla. El niño/a se identificará con la liebre pequeña del cuento y tomará conciencia del amor que siente hacia sus progenitores y éstos hacia el niño/a. El amor que siente la pequeña liebre se refleja en la cara de felicidad de las ilustraciones.

Inciendo en la importancia de la verbalización de las emociones proponemos que, después de la lectura compartida del cuento, las familias formulen al niño/a la siguiente pregunta:

¿Cómo se sentía la pequeña liebre cuando la gran liebre color de avellana le dio un beso de buenas noches? Permitimos que el niño/a solo/a, sin ningún tipo de ayuda verbalice/ diga la emoción (contento).

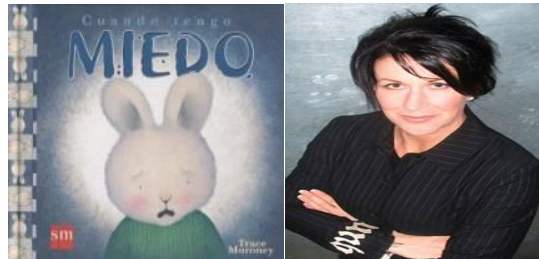
3.2. CUENTOS PARA TRABAJAR EL MIEDO⁵

Cuento N°5: “Cuando tengo miedo”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Trace Moroney
- + Año: 2007
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 5´
- + Editorial: SM
- + ¿Hay historia/ trama? NO

- + Emoción trabajada: Miedo



2. SINOPSIS:

Al conejo le dan miedo ciertas cosas pero hay cosas que le asustan que, en realidad, no debieran dar tanto miedo. En este cuento se reflejan, a través de preciosas ilustraciones de un conejito blanco, las situaciones que provocan miedo al niño/a, aportando al mismo tiempo soluciones para vencer sus miedos.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

En este cuento el niño/a se sentirá identificado con el conejito, tomando conciencia de sus miedos y describiendo aquellas situaciones que también le provocan miedo, así como diversas formas de afrontamiento. Animamos a las familias a que, después de la lectura compartida del cuento, les formulen preguntas de tipo *¿Cómo se siente el conejito cuando...?* (Ej. *ve a una araña*) De modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción (asustado). Así como formularle preguntas encaminadas a vencer el miedo *¿Qué hace el conejito cuando se siente asustado?* (Ej. *Hablar con alguien de las cosas que le dan miedo*).

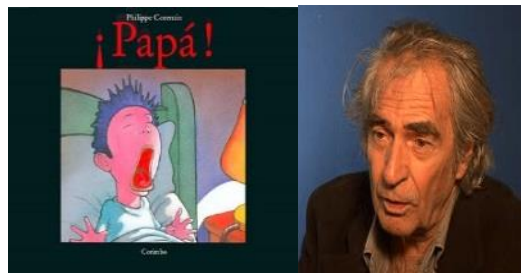
⁵ La mayoría de los cuentos destinados a trabajar el miedo en “el Carné Lector Emocional” trabajan el miedo a la oscuridad. Su objetivo es, además de la toma de conciencia de esta emoción en el niño/a, evitar las pesadillas nocturnas.

Cuento N°6: “¡Papá!”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autor: Philippe Corentin.
- + Año: 2007
- + Ciudad: Barcelona
- + Tiempo aproximado de narración: 8´
- + Editorial: Corimbo
- + ¿Hay historia/ trama? SI

- + Emoción trabajada: Miedo



2. SINOPSIS:

Este cuento a través de tiernas imágenes cargadas de humor nos narra el miedo mutuo que siente un niño y un ser extraño (una especie de pequeño dragón) cuando se encuentran en la misma cama. Las familias de ambos intentan calmarlos, aunque ellos no son conscientes del motivo real de su miedo. Finalmente ellos dos son los que tienen que aceptarse el uno al otro y vencer su miedo durmiendo en la misma cama.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

El miedo que sienten los pequeños/as es muy subjetivo y es provocado por distintas razones que, en la mayoría de los casos, no nos imaginamos los adultos. Los protagonistas del cuento cuentan con el apoyo de sus progenitores, pero serán ellos mismos los que deben de vencer sus miedos. Este cuento nos transmite que la diferencia (entre el niño y el dragón) no tiene por qué ser sinónimo de amenaza. Animamos a las familias a que, después de la lectura compartida del cuento, les formulen preguntas de tipo *¿Cómo se siente el niño cuando ve a un pequeño dragón en su cama?* *¿Cómo se siente el pequeño dragón cuando ve a un niño en su cama?* De modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción (asustado) (tiene miedo).

Cuento N°7: “Cuando tenía miedo de la oscuridad”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Mirelle d` Allancé
- + Año: 2002
- + Ciudad: Barcelona
- + Tiempo aproximado de narración: 7´
- + Editorial: Corimbo
- + ¿Hay historia/ trama? SI



- + Emoción trabajada: Miedo



2. SINOPSIS:

Es tarde y Roberto debe irse a dormir. En la cama escucha ruidos y los muebles de su habitación parecen transformarse. Roberto siente miedo. Finalmente vencerá su propio miedo con la ayuda de su osito de peluche.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

Este cuento es idóneo para los pequeños/as que tienen cierto miedo a pasar la noche solos/as. Ellos/as piensan que hay fantasmas dentro de su habitación y escuchan ruidos donde no los hay. Lo más interesante de este cuento es que el protagonista intenta vencer su propio miedo a través de un diálogo con su osito de peluche, utilizando así un mecanismo inconsciente de autocontrol. Este cuento “quitamiedos” ayudará al niño/a a quitarle esos miedos infundados. Incidiendo en la importancia de la verbalización de las emociones proponemos que, después de la lectura compartida del cuento, las familias formulen a su hijo/a la siguiente pregunta: *¿Cómo se sentía Roberto cuando su mamá le dejó en la habitación para que se durmiera?* De modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción (asustado) (Tiene miedo).

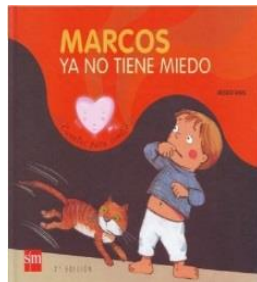
Cuento N°8: “Marcos ya no tiene miedo”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Roser Rius
- + Ilustradora: Carme Peris
- + Año: 2010
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 6´
- + Editorial: Ediciones SM
- + ¿Hay historia/ trama? SI



- + Emoción trabajada: Miedo



Ilustradora

2. SINOPSIS:

Marcos siempre encuentra mil excusas para no irse a dormir porque es un poquito miedoso y no quiere quedarse solo y a oscuras. Un día descubre un monstruo escondido dentro de su armario. El monstruo se convertirá en su gran amigo y se quedará a vivir junto a Marcos para siempre.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

Este cuento es un cuento quitamiedos. En éste el protagonista vence su propio miedo haciéndose amigo del monstruo, que en principio le generaba a Marcos dicha emoción. Es un cuento cargado de humor pues la abuela nunca llega a darse cuenta de que un monstruo convive con el pequeño.

Animamos a las familias a que, después de la lectura compartida del cuento, les formulen preguntas de tipo *¿Cómo se siente Marcos cuando su abuela le apaga la luz para dormirse?* De modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción (asustado) (Tiene miedo).

3.3. CUENTOS PARA TRABAJAR LA TRISTEZA

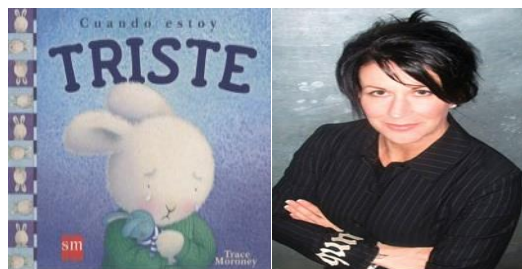
Cuento: N^o9 “Cuando estoy triste”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Trace Moroney
- + Año: 2007
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 5´
- + Editorial: SM
- + ¿Hay historia/ trama? NO



- + Emoción trabajada: tristeza



2. SINOPSIS:

Sentirse triste no es agradable pero todas las personas nos sentimos tristes alguna vez. Este cuento ,con las bonitas ilustraciones de un conejito blanco, nos muestra las diversas situaciones que generalmente provocan tristeza a un niño/a pequeño/a, así como distintas maneras de afrontarla.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

En este cuento el niño/a se sentirá identificado con el conejito, tomando conciencia de sus momentos de tristeza vividos y describiendo aquellas situaciones que le provocan tristeza, así como diversas formas de afrontar esta emoción. Animamos a las familias a que, después de la lectura compartida del cuento, les formulen preguntas de tipo *¿Cómo se siente el conejito cuando...? (Ej. Alguien a quien quiere se muere)* De modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción (triste). Así como formular preguntas encaminadas a vencer dicha tristeza *¿Qué hace el conejito cuando se siente triste? (Ej. escucha canciones bonitas)*.

Cuento N°10: “La luna está triste”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autor: Guido Van Genechten
- + Año: 2013
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 5´
- + Editorial: Edelvives
- + ¿Hay historia/ trama? SI



- + Emoción trabajada: tristeza



2. SINOPSIS:

La luna está triste pero con el beso de sus cinco amigos volverá a sonreír.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

Este cuento tiene una historia muy sencilla pero cargada de mensajes. En primer lugar el elefante ve a la luna triste y desea consolarla dándole un beso (empatía) pero no puede y requiere de la ayuda de sus otros amigos. Con este cuento se trabaja la importancia de la cooperación entre iguales potenciando el desarrollo de conductas prosociales (de ayuda) en el pequeño/a. Incidiendo en la importancia de la verbalización de las emociones proponemos que, después de la lectura compartida del cuento, las familias formulen a su hijo/a la siguiente pregunta: *¿Cómo se sentía la luna antes de que el ratón le diese ese beso de parte de todos?* De modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción (triste).

Cuento N°11: “Por cuatro esquinitas de nada”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autor: Jérôme Ruillier
- + Año: 2005
- + Ciudad: Barcelona
- + Tiempo aproximado de narración: 5´
- + Editorial: Juventud
- + ¿Hay historia/ trama? SI



- + Emoción trabajada: tristeza



2. SINOPSIS:

A cuadradito le gusta divertirse con sus amigos los redonditos pero ¿Cómo puede reunirse con ellos en la casa grande? ¡La puerta es redonda! Él se siente muy triste. Al principio los circulitos redonditos piensan en cortarle las esquinas a cuadradito pero al final caen en la cuenta de que no es cuadradito el que tiene que cambiar sino la puerta. Así pues le cortan cuatro esquinitas a la puerta que permiten entrar en la casa grande a cuadradito.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

Este cuento es idóneo para trabajar en los pequeños/as la tristeza y la aceptación de las diferencias pues el cuadradito se siente muy triste porque no puede entrar en la casa grande como los demás redonditos. Entre todos los personajes del cuento encontrarán una solución. Este cuento transmite a los pequeños la importancia de la convivencia y del respeto al prójimo. Además el cuento subraya la importancia de la eliminación de barreras arquitectónicas.

Inciendiendo de nuevo en la verbalización de las emociones básicas proponemos que, después de la lectura compartida del cuento, las familias formulen a su hijo/a la siguiente pregunta: *¿Cómo se sentía cuadradito cuando no podía entrar en la casa grande?* De modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción (triste).

Cuento N°12: “¿Qué le pasa a Mugán?”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Begoña Ibarrola
- + Ilustrador: Ulises Wensell
- + Año: 2007
- + Ciudad: Barcelona
- + Tiempo aproximado de narración: 10´
- + Editorial: SM
- + ¿Hay historia/ trama? SI



- + Emoción trabajada: tristeza



Ilustrador



Autora

2. SINOPSIS:

Mugán es un monito que vive con una gran familia. Todos tienen tiempo para trabajar y para divertirse, pero cuando es la hora de divertirse Mugán se queda pensativo. El jefe Torunga reúne a toda la familia con el fin de averiguar el porqué. Mugán se siente triste pero ninguno adivina la causa de su tristeza. Finalmente sólo Torunga conoce lo que le pasa a Mugán.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

Este cuento es idóneo para trabajar la tristeza pues las ilustraciones reflejan claramente la tristeza sentida por el monito. El desarrollo de la trama posibilita al niño/a ponerse en la mente del otro (empatía) al igual que el resto de los monitos intentan describir entre todos los posibles motivos de porqué Mugán estaba triste. Incidiendo en la importancia de la verbalización de las emociones proponemos que, después de la lectura compartida del cuento, las familias formulen a su hijo/a las siguientes preguntas: *¿Cómo se sentía Mugán en la selva de Taimán?* *¿Quién supo por qué estaba triste Mugán?* De modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción (tristeza).

3.4. CUENTOS PARA TRABAJAR EL ENFADO

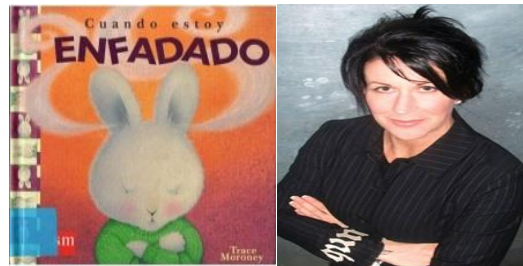
Cuento N°13: “Cuando estoy enfadado (I)”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Trace Moroney
- + Año: 2007
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 5´
- + Editorial: SM
- + ¿Hay historia/ trama? NO



- + Emoción trabajada: enfado



2. SINOPSIS:

Estar enfadado no es malo. Todos/as nos enfadamos alguna vez y sentimos que vamos a estallar. No pasa nada por enfadarse, siempre y cuando no hagamos daño a nadie. Este cuento, a través de bonitas ilustraciones de un conejito blanco, nos muestra las diversas situaciones que provocan enfado a un niño/a pequeño/a, así como las distintas formas de gestionar esta emoción.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

En este cuento el pequeño/a se sentirá identificado con el conejito, tomando conciencia de sus momentos de enfado o rabietas. Describirá aquellas situaciones que le hacen enfadar, así como diversas formas de afrontar esta emoción. Animamos a las familias a que, después de la lectura compartida del cuento, les formulen preguntas de tipo *¿Cómo se siente el conejito cuando...?* (Ej. *Alguien le regaña por cosas que él no ha hecho*). De modo que el niño/a comience a etiquetar esta emoción (enfadado). Así como formular preguntas encaminadas a canalizar el enfado *¿Qué hace el conejito cuando se siente enfadado?* (Ej. respirar profundamente).

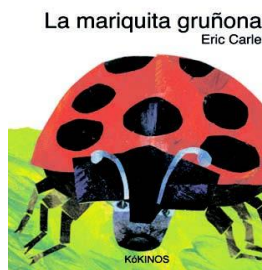
Cuento N°14: “La mariquita gruñona”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autor: *Eric Carle*
- + Año :2011
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 8´
- + Editorial: Kókinos
- + ¿Hay historia/ trama? SI



- + Emoción trabajada: enfado



2. SINOPSIS:

La mariquita gruñona no quiere compartir su desayuno (pulgones) con la mariquita simpática. No sabe lo que es compartir y se cree más grande y mejor que nadie. Durante el cuento la mariquita gruñona alza su vuelo buscando pelea por todos los lugares, pero ningún animal es lo suficientemente grande para ella. Hasta que la cola de una ballena le da tal coletazo que la mariquita aterriza en el mismo lugar donde estaba antes. Finalmente mojada y hambrienta decide compartir su desayuno con la mariquita simpática.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

Este cuento tiene una trama muy sencilla. La historia permite captar la atención del pequeño/a debido a su fórmula reiterativa que le provoca risa. Además este cuento transmite al niño/a de edades tempranas la importancia de utilizar buenos modales: las gracias y el por favor, así como el compartir y la inutilidad de pelearse.

Inciendiendo en la importancia de la verbalización de las emociones proponemos que, después de la lectura compartida del cuento, las familias formulen a su hijo/a la siguiente pregunta: *¿Cómo se sentía la Mariquita gruñona cuando la mariquita simpática le ofreció compartir el desayuno?* De modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción (enfadada).

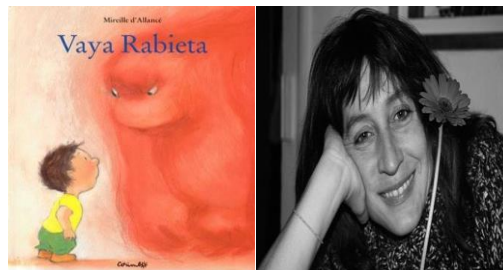
Cuento N°15: “Vaya Rabieta”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Mireille d` Allancé
- + Año: 2010
- + Ciudad: Barcelona
- + Tiempo aproximado de narración: 8´
- + Editorial: Corimax
- + ¿Hay historia/ trama? SI



- + Emoción trabajada: enfado



2. SINOPSIS:

Roberto no ha tenido un buen día y se encuentra mal humorado. Su papá le castiga en su habitación. Entonces Roberto siente una cosa terrible que le sale de dentro y empieza a romperlo todo (su propia rabia se convierte en un monstruo). Finalmente, Roberto consigue tranquilizarse y hacer las paces con su papá.

3¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

En este cuento el protagonista (Roberto) se transforma en espectador de su propia rabia y siente lo peligrosa que puede llegar a ser para él y para los demás. Este cuento es idóneo para trabajar las rabietas frecuentes en estas edades.

Animamos a las familias a que, después de la lectura compartida del cuento, les formulen preguntas de tipo *¿Cómo se siente Roberto cuando le sale “esa cosa de dentro”...?* De modo que el niño/a comience a etiquetar esta emoción (enfado) Así como formular preguntas encaminadas a canalizar el enfado *¿Tú has sentido alguna vez esa “cosa de dentro” como Roberto? ¿Y qué has hecho tú para que “esa cosa de dentro” se fuera?*

Cuento N°16: “Cuando estoy enfadado (II)”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Lucía Serrano
- + Año: 2013
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 3´
- + Editorial: Anaya
- + ¿Hay historia/ trama? SI



- + Emoción trabajada: enfado



2. SINOPSIS:

Este cuento trata sobre un niño que se enfada mucho pero la invitación de un amigo a jugar le hace olvidar su enfado.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

Este cuento es muy breve pero posee unas ilustraciones que muestran adecuadamente al pequeño/a las distintas expresiones de un enfado. Estos dibujos son muy significativos para el niño/a pequeño/a puesto que lo más probable es que, en algún momento de su vida, se haya sentido identificado/a con el protagonista del cuento. Además, el cuento resalta la facilidad del protagonista de pasar rápidamente de la ira a la alegría tras una invitación al juego (evitando el rencor).

Inciendiando en la importancia de la verbalización de las emociones proponemos que, después de la lectura compartida del cuento, las familias formulen a su hijo/a las siguientes preguntas: *¿Cómo se siente el niño del cuento? ¿Qué hace el niño del cuento cuando está enfadado?* De modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción (enfadado) y a describir sus consecuencias. Posteriormente pueden volver a preguntar a su hijo/a: *Después del enfado ¿Cómo se siente el niño cuando juega con su amiga a la pelota?* (Contento).

3.5. CUENTOS PARA TRABAJAR LAS CUATRO EMOCIONES BÁSICAS.

Cuento N°17: “Las emociones de Nacho”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Liesbet Slegers
- + Año: 2012
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 8´
- + Editorial: Edelvives
- + ¿Hay historia/ trama? SI
- + Trabaja las 4 emociones



2. SINOPSIS:

Las emociones están presentes en la vida de Nacho. Cuando está enfadado, asustado o triste necesita de los demás y cuando se siente contento desea contárselo al mundo entero.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

En este cuento el pequeño/a se sentirá identificado con el protagonista (Nacho), tomando conciencia y describiendo aquellas situaciones que le hacen enfadar, asustarse, y aquellas que le ponen triste, así como diversas formas de afrontar estas emociones. Este cuento es ideal para compartir en familia, pues contiene rimas, solapas y juegos de descubrimiento que harán reír al pequeño/a.

Inciendiendo en la relevancia de la verbalización de las emociones proponemos que, después de la lectura compartida del cuento, las familias formulen a su hijo/a las siguientes preguntas: *¿Cómo se siente Nacho cuando...?* (Ej. *Alguien le rompe su dibujo*) (enfadado) De modo que el niño/a comience a etiquetar las distintas emociones trabajadas. Así como formular preguntas encaminadas a gestionar dichas emociones. Ej. *Nacho está triste porque se le ha perdido su osito ¿Qué hará Nacho para no estar triste?*

Cuento N°18: “El monstruo de colores”⁶”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Anna Llenas
- + Año: 2012
- + Ciudad: Barcelona
- + Tiempo aproximado de narración: 6´
- + Editorial: Flamboyant
- + ¿Hay historia/ trama? SI
- + Trabaja las 4 emociones



2. SINOPSIS:

El monstruo de colores no tiene ni idea de que le sucede. Se ha hecho un lío con las emociones y necesita poner en orden a la alegría, la tristeza, el miedo, la rabia y la calma. Pero para ello necesita de su amiga, quien le ayudará a describir las emociones y a catalogarlas en su bote correspondiente.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

Este cuento es idóneo para trabajar de forma conjunta las emociones. En este cuento el protagonista (un monstruo) no sabe qué le pasa. Esta historia centra su atención en la descripción de cada emoción y sus consecuencias. Por ello intentamos que el niño/a aprenda a poner nombre a las emociones, pues así tomará conciencia de ellas y podrá actuar en consecuencia. (regulación emocional)

Inciendo en la importancia de dicha verbalización de las emociones proponemos que, después de la lectura compartida del cuento, las familias formulen al niño/a preguntas como: *¿Cómo se siente el monstruo de colores cuando se esconde y desea estar solo? (triste) ¿Cómo se siente el monstruo de colores cuando...?* Permitimos que el niño/a solo/a, sin ningún tipo de ayuda verbalice/ diga las emociones.

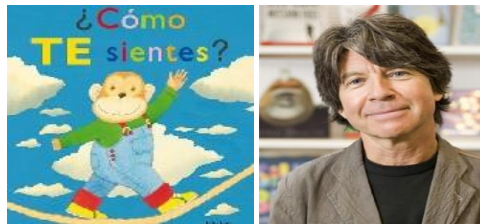
⁶ Le recomendamos el cuaderno de colorear del Monstruo de colores. (Véase en referencias)

3.6. DOS CUENTOS COMODÍN⁷

Cuento N°19: “¿Cómo te sientes?”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autor: Anthony Browne
- + Año: 2012
- + Ciudad: Sevilla
- + Tiempo aproximado de narración: 5´
- + Editorial: kalandra ediciones Andalucía
- + ¿Hay historia/ trama? NO
- + Trabaja las 4 emociones trabajadas



2. SINOPSIS:

¿Cómo te sientes? A veces el monito está aburrido... y a veces se siente solo. A veces está muy contento... y otras veces se siente triste

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

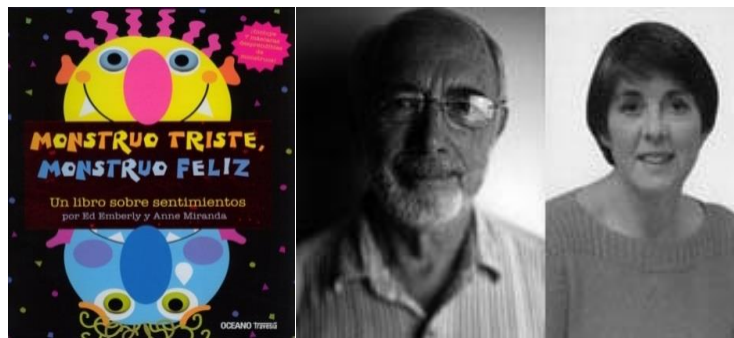
Con este cuento, los más pequeños/as observaran las expresiones emocionales sentidas por el protagonista del mismo. (un tierno monito) Sus ilustraciones destacan la expresión y la actitud del monito, enriquecidas con elementos cotidianos que refuerzan cada concepto con su correspondiente descripción visual. El cuento juega con colores, tamaños, tipografías: figuras que menguan o se agrandan; trazos ondulantes; palabras mayúsculas, minúsculas o cursivas, diferentes en función de su carga emotiva. Animamos a las familias a que, después de la lectura compartida del cuento, les formulen preguntas de tipo *¿Cómo se siente el monito aquí...?* (Señalando cada ilustración) De modo que el niño/a comience a etiquetar cada emoción.

⁷ Los libros comodín se incluyen dentro de esta guía, aunque lo más probable es que ningún niño/a se lo lleve a casa. Estos libros constituyen una fórmula para asegurarnos de que ningún niño/a se quedará sin cuento durante el fin de semana en el caso de que un compañero/a esté enfermo y no pueda traer de vuelta el cuento y entregarlo.

Cuento N°20: “Monstruo triste, Monstruo feliz”

1) DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- ✚ **Autora:** Anne Miranda
- ✚ **Ilustrador:** Ed. Emberley
- ✚ **Año:** 2009
- ✚ **Ciudad:** Barcelona
- ✚ **Tiempo aproximado de narración:** 8´ (cuento juego)
- ✚ **Editorial:** Océano
- ✚ **¿Hay historia/ trama?** NO
- ✚ **Trabaja las 4 emociones trabajadas**



Ilustrador

Escritora

2. SINOPSIS:

Los monstruos también viven emociones. En este cuento el niño/a encontrará una colección de máscaras para ponerse en la piel de un monstruo, decir lo que siente y expresarlo.

3. ¿POR QUÉ ESTE CUENTO?

Este cuento gira entorno a un monstruo que a veces se siente feliz, otras veces enfadado, triste, etc. Las ilustraciones muestran acciones que describen las causas que generan cada emoción, desde el punto de vista del monstruo, y también del niño/a, puesto que a través de unas máscaras invita al pequeño/a a jugar, reflexionando sobre aquello que le hace sentirse de un modo u otro. Es un cuento desplegable que ayudará a los más pequeños/as a tomar conciencia de las emociones y a verbalizarlas correctamente. Incidiendo en la relevancia de la verbalización de las emociones proponemos que, después de la lectura compartida del cuento, las familias formulen a su hijo/a preguntas del tipo: *¿Cómo se siente el monstruo cuando ve a alguien partir?* (triste) De modo que el niño/a comience a etiquetar las distintas emociones trabajadas

4. ALGUNAS REFERENCIAS PARA INICIAR A LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DE SUS HIJOS/AS

Bisquerra, R. (Coord.); Punset, E.; Mora, F., García Navarro, E.; López-Cassá, E., Pérez- González, J.C.; Lantieri, L.; Nambiar, M.; Aguilera, P.; Segovia, N.; Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu. Disponible en la web: www.faroshsjd.net

Chabot, D. (2011). *Cultive su inteligencia emocional*. Bilbao: Mensajero.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (Flow) Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Dolto, F. (1998). *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar*. Barcelona: Paidós.

Elias, M. J.; Tobias, S.E. & Friedlander, B.S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Faber; A. & Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Madrid: Medici.

Garrido, V. (2005). *Los hijos tiranos*. Barcelona: Ariel.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gutiérrez, A. y Moreno, P. (2012). *Los niños, el miedo y los cuentos. Cómo contar cuentos que curan*. Madrid: Desclée de Brouwer.

Llenas, A. (2012). *Cuaderno para colorear el monstruo de colores*. Barcelona: Editorial Flamboyant.

López Agrelo, V.L (2005). *La comunicación en familia. Más allá de las palabras*. Madrid: Síntesis.

Martínez González, R-A (2009). *Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.

- Medina, J. (2013). *Viaje al cerebro del niño. Cómo criar un niño inteligente y feliz*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Pearce, J. (1995). *Berrinches, enfados y pataletas. Soluciones comprobadas para ayudar a tu hijo a enfrentarse a emociones fuertes*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.
- Vallés Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid: Editorial EOS



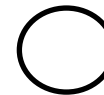
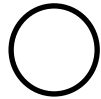
ANEXO 15. FICHAS ALUMNADO ESTUDIO PILOTO

NOMBRE :.....



Ficha de trabajo Cuento N°1: "Cuando estoy contento"

- Colorea el círculo de color amarillo cuando el conejito del cuento se sienta contento





NOMBRE:



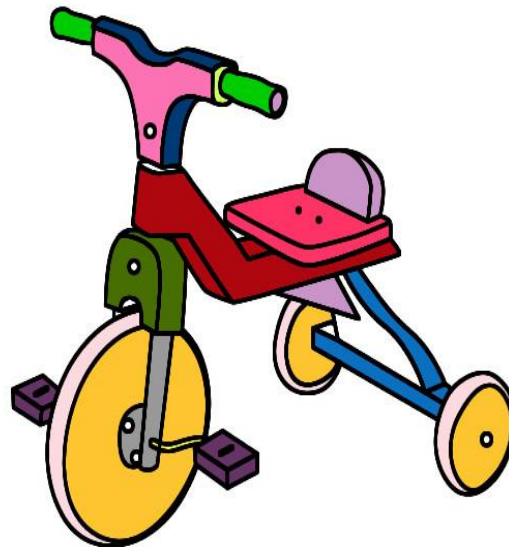
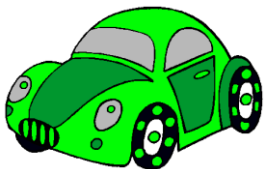
Ficha de trabajo Cuento N°2: 'El regalo'

- Rodea el regalo que desea Miguelito por su cumpleaños.

¿Cómo se sentirá Miguelito al recibirlo?



(Rodea al Pacotico correspondiente)





NOMBRE :

Ficha de trabajo Cuento N°3: "Te quiero un montón"

- Relaciona con flechas la emoción sentida por Garbancito de cada una de las ilustraciones con el Pacotico correspondiente.



..



NOMBRE :



Ficha de trabajo Cuento N°4: "Adivina cuanto te quiero"

¿Cómo se sentirá la liebre pequeña cuando la gran liebre color de avellana le da un beso de buenas noches?

- Rodea al Pacotico correspondiente según la emoción sentida por la liebre pequeña)





NOMBRE :

Ficha de trabajo Cuento N°5a: "Cuando tengo miedo"

- Colorea el círculo de color negro cuando el conejito del cuento este asustado.



NOMBRE:

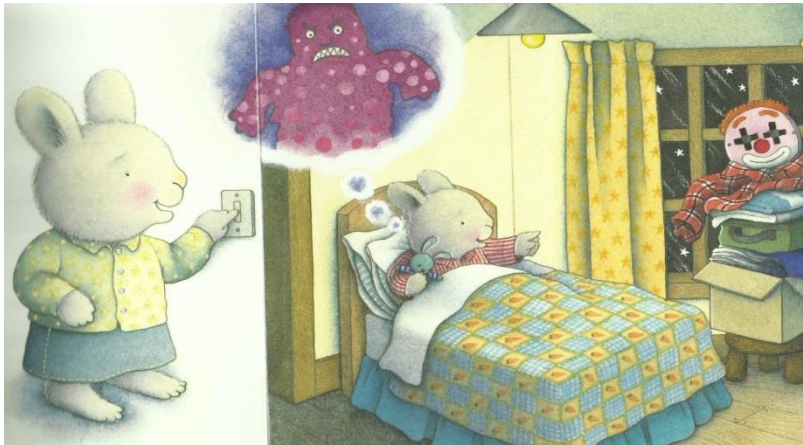
Regulación Emocional



Ficha de trabajo Cuento N°5b: "Cuando tengo miedo"

- ¿Qué hace el conejito cuando tiene miedo para sentirse mejor?

(Pega un gomets en la ilustración correspondiente)



Hablar con alguien sobre sus miedos



Estar solo en su lugar favorito



NOMBRE

:Ficha de trabajo Cuento N°6: "¡Papá!"

- Rodea al Pacotico correspondiente según la emoción sentida por los personajes del cuento.

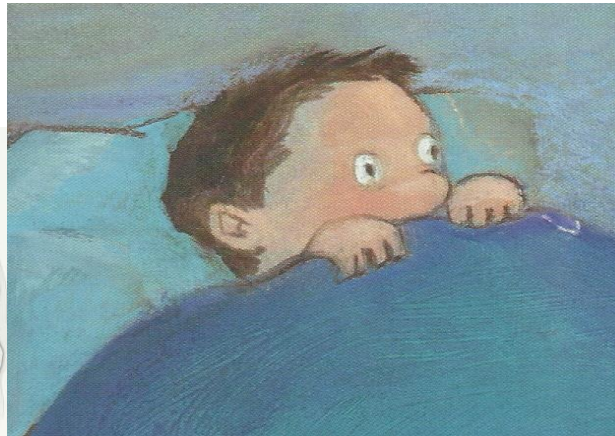


NOMBRE :



Ficha de trabajo Cuento N°7: "Cuando tenía miedo a las oscuridad"

- Rodea al Pacotico correspondiente según la emoción sentida por Roberto



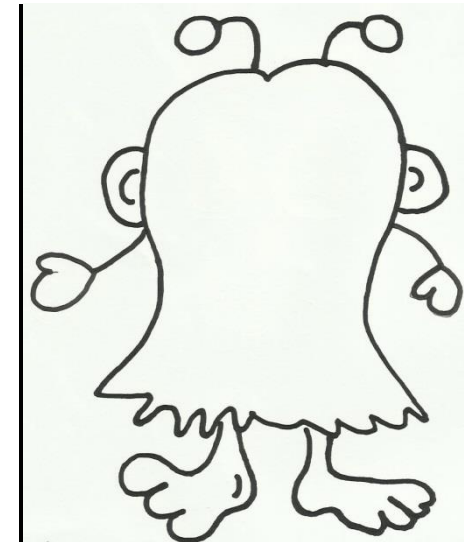
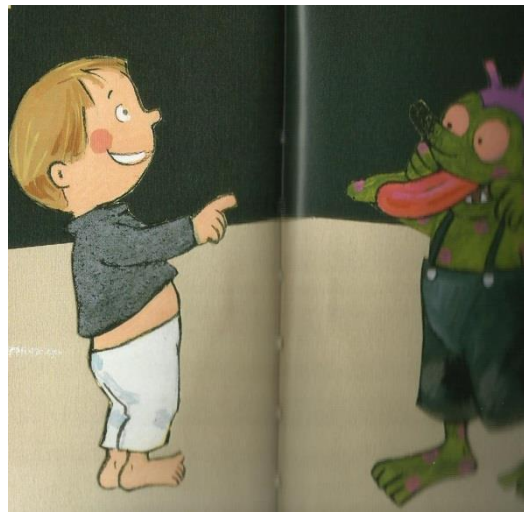


NOMBRE :



Ficha de trabajo Cuento N°8: 'Marcos ya no tiene miedo'

- Colorea el círculo de color "negro" cuando Marcos tiene miedo y después dibuja a Pacotico asustado.

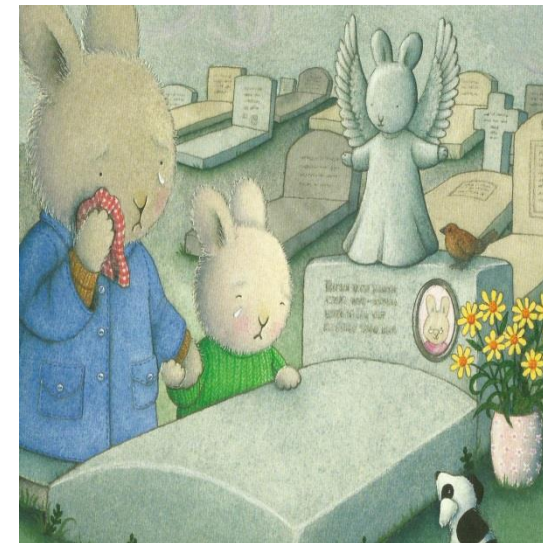
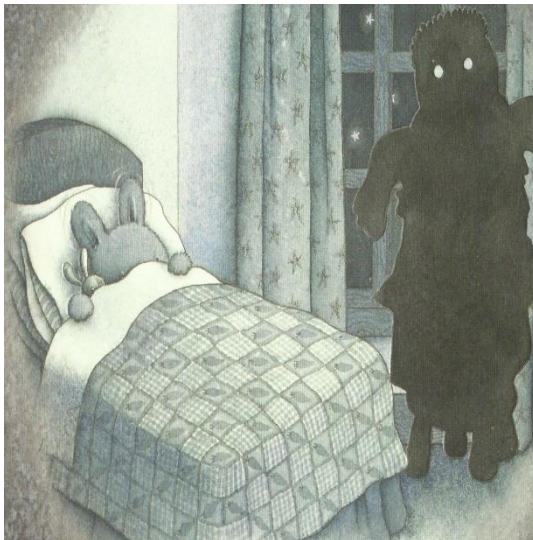


NOMBRE :



Ficha de trabajo Cuento N^o 9a: "Cuando estoy triste"

- Colorea el círculo de color azul cuando el conejito del cuento se sienta triste.



NOMBRE :

Regulación Emocional

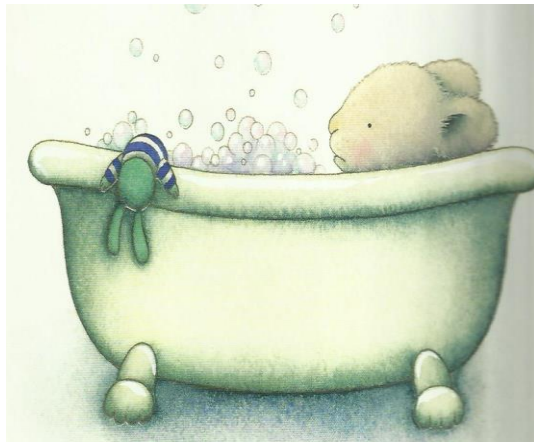


Ficha de trabajo Cuento N°96 'Cuando estoy triste'

- ¿Qué hace el conejito cuando está triste para sentirse mejor?

(Pega un gomets en las ilustraciones correspondientes)

Un baño



Disfrazarse



Escuchar canciones bonitas



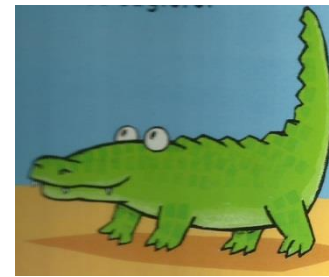
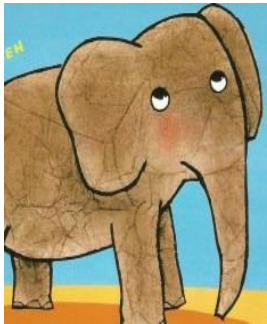


NOMBRE :

Ficha de trabajo Cuento N°10: "La luna está triste"



La luna está triste.  . Rodea a los animales que ayudan a la luna a ponerse de nuevo contenta.  y tacha a los que no le ayudan.



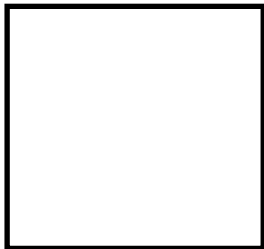
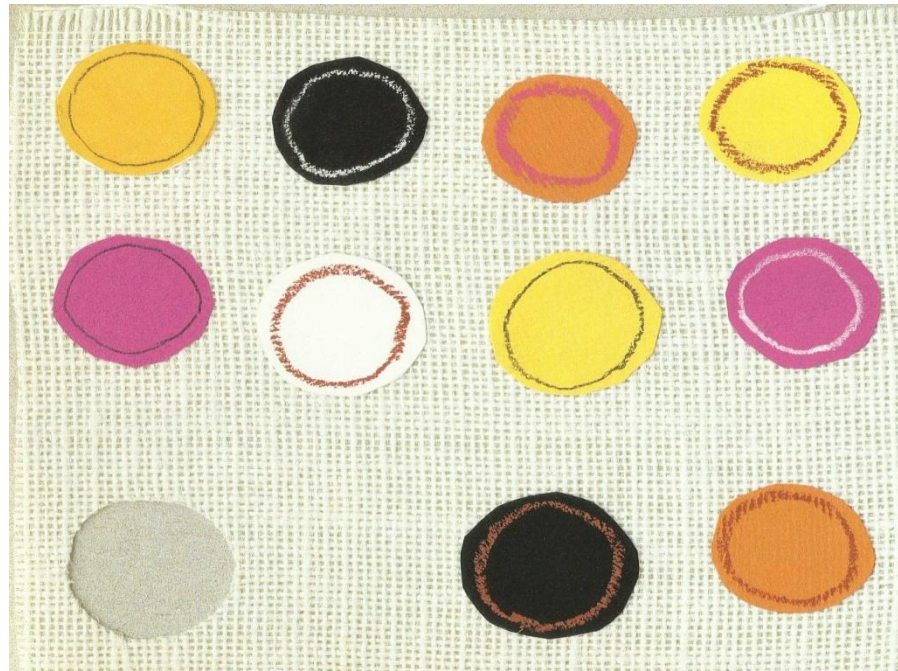


NOMBRE :



Ficha de trabajo Cuento N°11: "Por cuatro esquinitas de nada"

- Cuadradito no puede entrar en la casa grande porque no es redondito como los demás ¿Cómo se sentirá ? (Dibujar su cara triste)

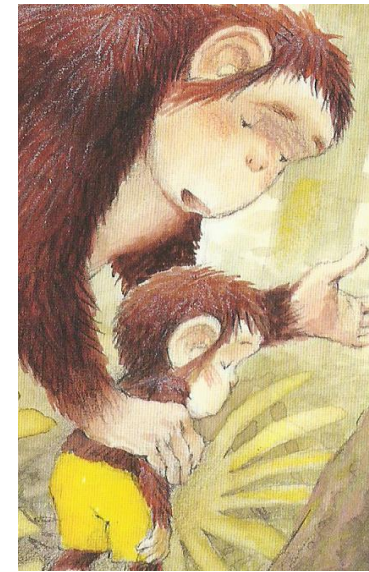
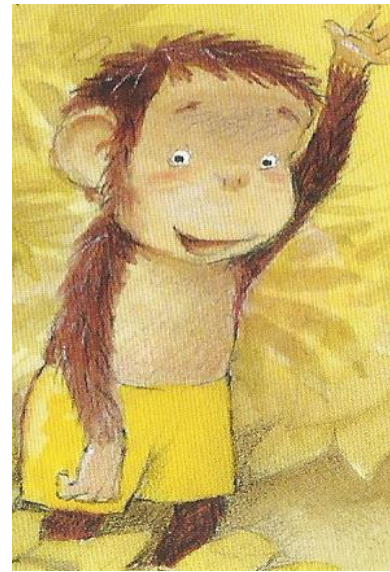
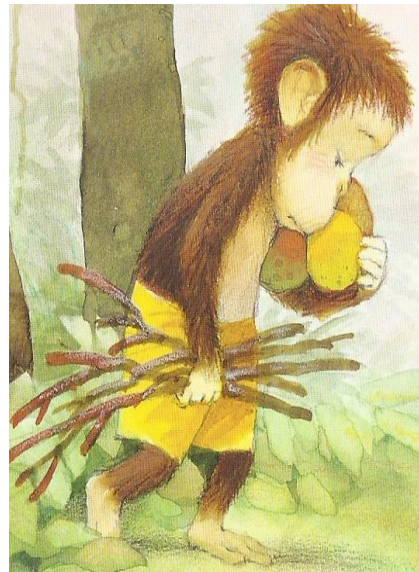


NOMBRE :



Ficha de trabajo Cuento N°12 "¿Qué le pasa a Mugán?"

- Pega un gomet cuadrado de color azul en las ilustraciones en las que aparece Mugán triste.





NOMBRE :



Ficha de trabajo Cuento N°13a "Cuando estoy enfadado" (I)

- Colorea el círculo de color rojo cuando el conejito del cuento está enfadado.





Regulación emocional

NOMBRE :

Ficha de trabajo Cuento N°13 " Cuando estoy enfadado"

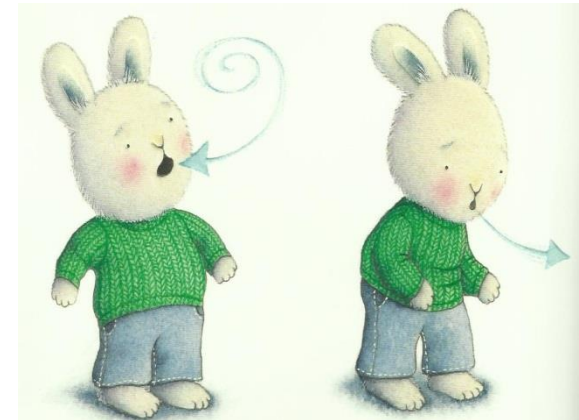
- ¿Qué hace el conejito cuando está enfadado para sentirse mejor?
(Pega un gommet en las ilustraciones correspondientes)



Saltar



Estar solo



Respirar profundamente

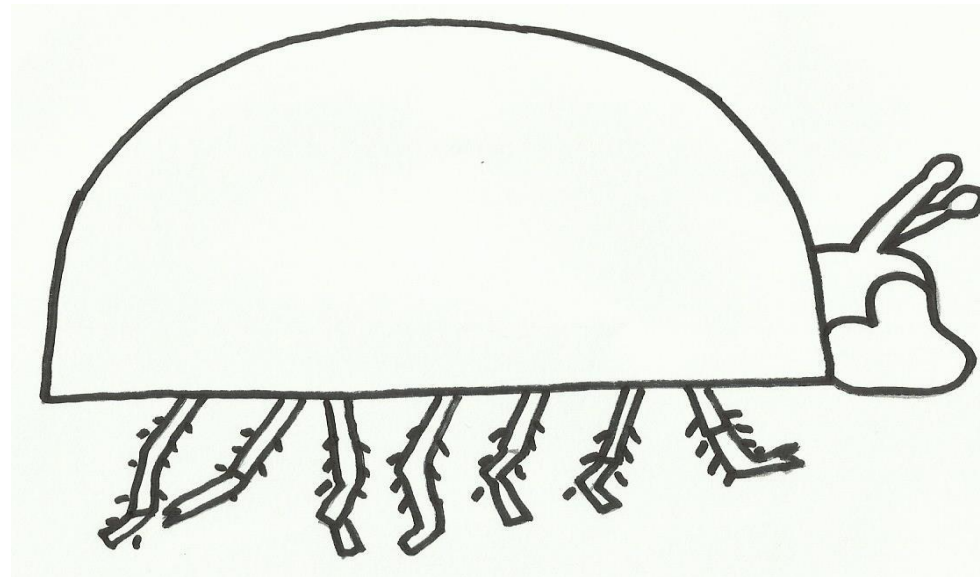


NOMBRE :



Ficha de trabajo Cuento N°14: "La mariquita gruñona"

- Mariquita gruñona siempre está enfadada. Dibuja su cara de enfadada, coloréala y pégale gomets negros como si fuesen sus puntitos.

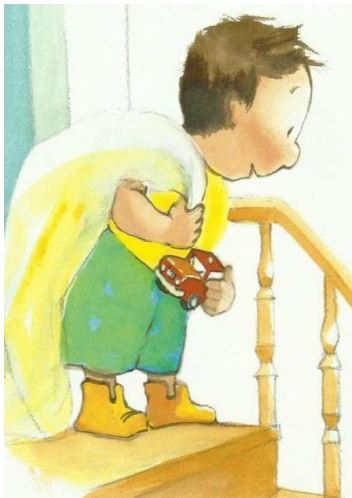


NOMBRE :



Ficha de trabajo Cuento N°15: "Vaya Rabieta"

- Colorea el círculo de color rojo cuando Roberto está enfadado y después dibuja la cara de Pacotico cuando está enfadado.



NOMBRE :



Ficha de trabajo Cuento N°16 : " Cuando estoy enfadado (II) "

- Rodea el Pacotico correspondiente según la emoción sentida por el protagonista del cuento.

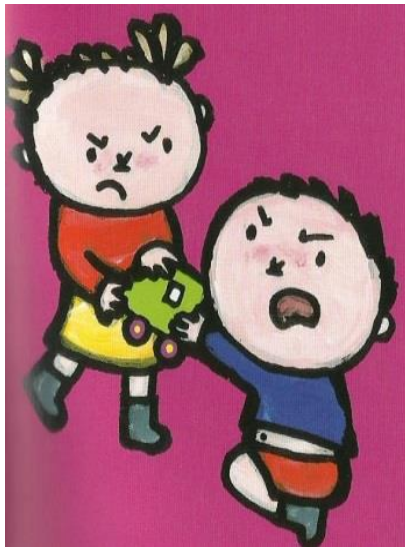


NOMBRE :



Ficha de trabajo Cuento N°17 "Las emociones de Nacho"

- Rodea el rostro de Nacho cuando se sienta asustado y pega un gommet en el rostro de Nacho cuando se sienta contento.

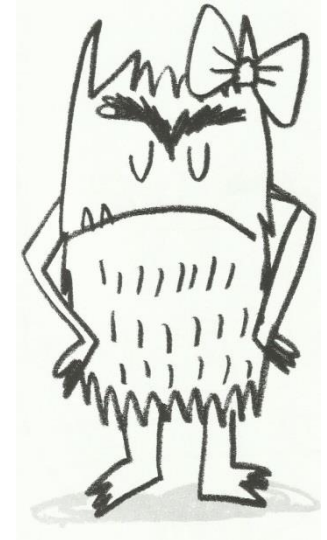


NOMBRE :

Ficha de trabajo Cuento N°18 'El monstruo de colores'

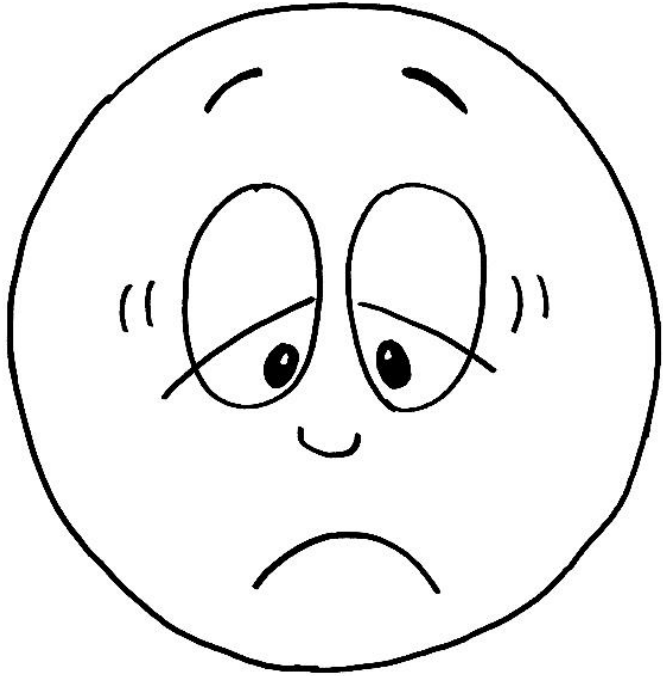
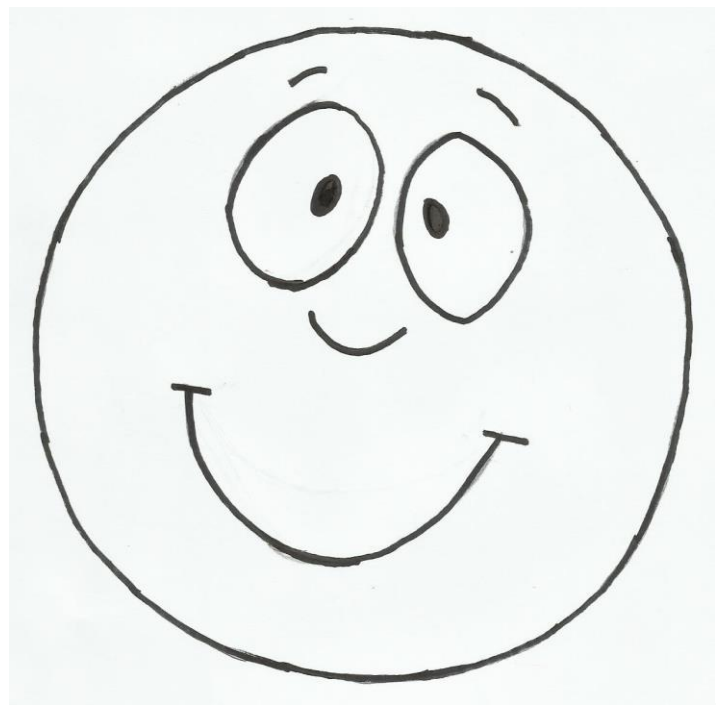


- Colorea el monstruo según la emoción sentida.
(Azul= tristeza, rojo= rabia, negro= miedo y contento= alegría)



ESCALA VISUAL DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO/A

¿Te ha gustado el cuento de hoy?



ANEXO 16. MARCAPÁGINAS PACOTICO (AMBOS CICLOS)

**“Los niños se
hacen lectores en
el regazo de sus
padres”**

Emilie Buchwald



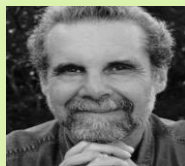


ANEXO 17. CARNÉ ESTUDIO PILOTO

UNIVERSIDAD DE
MURCIAUNIVERSIDAD DE
MURCIA

Hoy en día son imprescindibles una mayor autoconciencia, una mejor capacidad para afrontar las emociones perturbadoras, una mayor sensibilidad frente a las emociones de los otros/as y una mejor habilidad interpersonal, pero los cimientos de estas aptitudes se construyen en la más tierna

**Goleman
(1996)**



3 AÑOS

CARNÉ LECTOR EMOCIONAL

EMOC PACOTICO A



CURSO: 2013-2014

NOMBRE:

TÍTULO DEL CUENTO	TÍTULO DEL CUENTO
1.	10.
2.	11.
3.	12.
4.	13.
5.	14.
6.	15.
7.	16.
8.	17.
9.	18.

COMODINES: ●



ANEXO 18. MEDALLA (AMBOS CICLOS)



ANEXO 19. DIPLOMA DE HONOR (AMBOS CICLOS)

DIPLOMA DE HONOR

Se otorga el siguiente reconocimiento a:

..... y a su familia por su incorporación al mundo de la lectura a través del programa "La maleta de Pacotico Emociones y el Carné Lector Emocional"



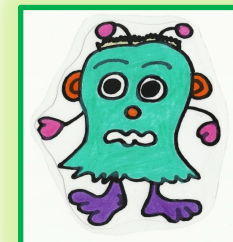
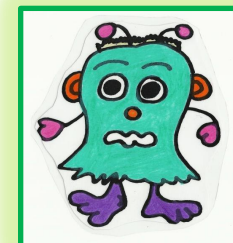
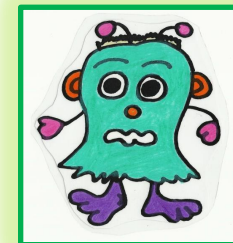
Firma/ Sello:

ANEXO 20. REFORZADORES POSITIVOS ESTUDIO PILOTO





ANEXO 21. DISTINTIVOS DE PACOTICO (AMBOS CICLOS)



ANEXO 22. GUÍA FAMILIAS 2º CICLO

Guía didáctica para familias.

La maleta de Pacotico emociones y el carné lector emocional



Collage realizado por el alumnado del aula de 3 años del CEIP Contraparada en el curso 2013-2014.

Esta Guía formará parte de la Tesis Doctoral de María de Damas González titulada: *La maleta de Pacotico Emociones y el carné lector emocional: diseño, implementación y evaluación de un programa de desarrollo de la conciencia emocional en edades tempranas, implicando a las familias.*

PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Con la presente propuesta educativa, pretendemos que su hijo/a se convierta progresivamente en un gran lector desde una doble perspectiva: a) un gran lector de cuentos y b) un gran lector de emociones básicas. Es decir, que comience a identificar/ reconocer, verbalizar y atribuir causalmente las cuatro emociones trabajadas en la misma (tristeza, miedo, enfado y alegría), a través de los protagonistas de los cuentos. Para todo ello, necesitamos que las familias se involucren en este proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, el objetivo de esta propuesta de intervención es facilitar al alumnado de 2-3 años, la comprensión de cuatro emociones en él/ella mismo/a y en los demás (empatía), a través de la lectura sistemática de una serie de cuentos infantiles (álbumes ilustrados), trabajados simultáneamente en la escuela y en el hogar. A continuación, se describe la propuesta educativa en ambos ámbitos:

En la escuela: la propuesta será dinamizada a través de la maleta mágica de Pacotico Emociones, en la cual siempre nuestro amigo Pacotico (la mascota de dicha propuesta) nos dejará un cuento, los jueves y los viernes, para contarlo y trabajarlo en clase mediante la formulación, al alumnado, de preguntas abiertas sobre comprensión lectora de las emociones trabajadas en el mismo. Posteriormente, el alumnado individualmente realizará en cada sesión de la propuesta una ficha de trabajo autónomo diseñada específicamente para cada uno de los cuentos seleccionados.



Figura 1. La maleta de Pacotico Emociones.

En el hogar: las familias trabajarán los cuentos que nos trae Pacotico Emociones y para ello deberán seguir la presente Guía Didáctica y utilizar adecuadamente el *Carné Lector Emocional* (este carné ha sido diseñado para posibilitar la generalización de la conciencia emocional, trabajada en el aula, a su contexto familiar). Es importante señalar que las familias deben leer el cuento antes de contárselo a su hijo/a, así como tener en cuenta las pautas indicadas en esta Guía, de forma que lo conozcan con anterioridad y puedan aprovecharlo adecuadamente para conseguir en casa el máximo rendimiento educativo del mismo.



Figura 2. Dibujo de la señorita María y la maleta de Pacotico Emociones. Pablo Martínez Ruiz (3 años).



Figura 3. Dibujo de Pacotico Emociones en la Pizarra Digital Interactiva. Saray Hernández Fernández (3 años).

Los cuentos seleccionados en esta propuesta de intervención compartida pueden ayudar al niño/a a comprender las emociones trabajadas en la misma, puesto que el cuento posibilita al pequeño/a su identificación con los personajes, con sus acciones y con lo que sienten. Sin embargo, el deseo de leer nunca es innato y el niño/a necesita de su familia para cultivar y contagiarse del amor por la lectura. Otro aspecto a tener en cuenta en la animación del hábito lector de los más pequeños/as es la vivencia de emociones positivas o agradables vinculadas al acto de leer (como la alegría, interés y entusiasmo, entre otras), es decir, el niño/a debe siempre disfrutar cuando le cuenten o lean un cuento, y por supuesto las familias también deben divertirse acercando a su hijo/a a este maravilloso proceso de enseñanza- aprendizaje.

En esta Guía Didáctica, las familias encontrarán:

5. PAUTAS DE FUNCIONAMIENTO DEL CARNÉ LECTOR EMOCIONAL. Pg. 7-9.
6. BREVE EXPLICACIÓN DE LAS CUATRO EMOCIONES BÁSICAS TRABAJADAS CON EL CARNÉ LECTOR EMOCIONAL. Pg. 10-15.
7. FICHAS TÉCNICAS PARA TRABAJAR EN CASA LOS CUENTOS SELECCIONADOS. Pg. 16-82.
8. ILUSTRACIONES DE LOS CUENTOS PARA COLOREAR. Pg. 83-113.
9. REFERENCIAS PARA INICIAR A LAS FAMILIAS EN LA EDUCACION EMOCIONAL DE SUS HIJOS/AS. Pg. 114.



Es preciso señalar que todos los cuentos que se trabajan son álbumes ilustrados, de modo que la ilustración o dibujo tiene más relevancia que el texto. Se dota de importancia a la imagen, pues el niño/a identificará mejor las emociones vividas por el protagonista del cuento, facilitando así su proceso de identificación, su adecuada verbalización y la toma de conciencia de las mismas. Por ello, intentamos huir de ilustraciones que presenten expresiones emocionales ambiguas o que les induzcan a error, de forma que no se genere en el pequeño/a contradicción entre la emoción trabajada y la expresión emocional manifestada por el personaje.

Además, deseamos subrayar que los cuentos seleccionados, para estas edades tan tempranas (2-3 años), son diferentes a los tradicionales, pues no figura la típica dicotomía entre buenos y malos. Pretendemos mostrar personajes de naturaleza dual, es decir, en los que pueden reunirse la maldad y la bondad, como nos comportamos todos en realidad (a veces, nos comportamos adecuadamente, y otras veces, no tanto) transmitiendo, finalmente, un mensaje positivo al niño/a que pueda serle útil para su desarrollo, sin acarrearle temores innecesarios en esta edad tan temprana.

¿Qué es la Educación Emocional?

Atendiendo a Bisquerra, la Educación Emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello, tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (2010:243). Así pues, se puede afirmar que si su hijo/a goza de bienestar en el colegio y en su seno familiar tendrá, sin duda alguna, mayor predisposición hacia el aprendizaje.

Como particularidad, cabe destacar que la Educación Emocional es un proceso de enseñanza-aprendizaje que abarca toda la vida, siendo imprescindible, en nuestro día a día (para relacionarnos con los demás, para vencer las adversidades generando estrategias de afrontamiento (resiliencia), para gestionar o regular emociones negativas, para perseguir nuestras metas, para generar o compartir emociones positivas con los demás, etc.). Este proceso no es únicamente responsabilidad del maestro/a sino también de las familias y, en general, de toda la sociedad.

La mencionada Educación Emocional está compuesta por cinco bloques de competencias emocionales, o como señala López-Cassá (2011) (experta en edades tempranas), capacidades emocionales, si nos centramos en la etapa de Educación Infantil (0-6 años), que son las que se muestran en la figura 4.



Figura 4. Las capacidades emocionales (López-Cassá, 2011).

¿En qué consiste la Conciencia Emocional?

Siguiendo a Bisquerra (2009), la Conciencia Emocional constituye un aprendizaje, que consiste en conocer nuestras propias emociones (autoconciencia o conciencia emocional intrapersonal) y las emociones de los demás (conciencia emocional interpersonal o empatía), incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un determinado contexto. Este autor postula que la conciencia emocional implica la adquisición de una serie de microcompetencias: a) toma de conciencia de las propias emociones, b) dar nombre a las emociones, c) comprensión de las emociones de los demás, y d) tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

En este sentido, Goleman (1996) postula que la toma de conciencia de nuestras propias emociones es la competencia emocional fundamental sobre la cual se construyen las demás.

¿Por qué deseamos trabajar la Conciencia Emocional en edades tempranas?

La Conciencia Emocional, atendiendo a Bisquerra (2009), constituye el primer paso para acceder al aprendizaje del resto de competencias emocionales (capacidades en la etapa de Educación Infantil) anteriormente mencionadas. Es decir, la Conciencia Emocional es la base o el pilar de la Educación Emocional y es por ello nuestro gran interés de trabajarla, de forma sistemática, en el primer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil haciendo partícipes a las familias.

Con esta propuesta educativa, deseamos que nuestro alumnado no sólo sienta las emociones sino que sea consciente de lo que está sintiendo y para ello es necesario que adquiera, tanto en casa como en el aula, un adecuado vocabulario emocional. Además, incidiremos en la



atribución causal de las emociones de forma que comiencen a relacionar las emociones básicas con los distintos acontecimientos o situaciones (por ejemplo, en “me siento triste porque Eva me ha roto mi dibujo”). Si insistimos en este tipo de aprendizaje posibilitaremos paulatinamente al niño/a entender cómo puede sentirse el otro/a ante diversas circunstancias (empatía o comprensión de las emociones de los demás), y reflexionar, en cierto grado, sobre qué tipo de ayuda podemos ofrecerle a los demás (conductas prosociales).

Independientemente de si el niño/a posee o no la capacidad cognitiva de la Teoría de la Mente (la capacidad de entender el punto de vista del otro/a que según diversos investigadores se activa en el cerebro en torno a los 4 años), no cabe duda que no existe otro periodo como la infancia en el que la evolución de la persona sea tan sumamente espectacular, y ello es debido a la intensidad de la plasticidad neuronal que posee el alumnado de edades tempranas (es decir, absorben el conocimiento como las esponjas el agua, pero la diferencia es que los niños/as no tienen límite de absorción). De ahí, la gran importancia otorgada a la Educación Infantil como la base para el progreso del niño/a en sus distintas dimensiones del desarrollo y la gran responsabilidad del maestro/a de Educación Infantil para diseñar propuestas de intervención que verdaderamente estimulen al niño/a.

En este sentido, Lantieri (2010), experta en aprendizaje social y emocional, subraya que los aprendizajes emocionales pueden comenzar a instaurarse en la arquitectura neuronal del niño/a en forma de hábito. Por ello, consideramos que, a través de la implementación de esta propuesta educativa sistematizada y compartida familia-escuela, posibilitaremos una vía de intervención para estimular dicho aprendizaje emocional, y así poder construir, progresivamente y con ayuda de las familias, una base sólida para la posterior adquisición del resto de capacidades (en los siguientes niveles de Educación Infantil) y competencias emocionales a lo largo de la enseñanza obligatoria. Además, esta propuesta contribuye a implicar a las familias de una manera más activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura de su hijo/a.

¿Por qué deseamos involucrar a las familias en esta propuesta educativa?

En primer lugar, porque, atendiendo a Goleman (1996), el grado de empatía está directamente vinculado a la educación que los progenitores proporcionan a sus hijos/as. En este sentido, diversas investigaciones postulan que las experiencias de los pequeños/as afectan a la rapidez y totalidad con que su empatía progresa (Vasta, Haith & Miller, 1996)⁸.

Y en segundo lugar, porque trabajando dicha propuesta educativa en los dos contextos más importantes para el niño/a pequeño/a (la casa y la escuela), posibilitamos la generalización de dicho aprendizaje emocional, de forma que sea un aprendizaje útil en su vida cotidiana y el niño/a no haga uso de éste únicamente en el contexto escolar.

Deseamos que, con esta propuesta educativa, las familias y el profesorado trabajemos juntos aunando esfuerzos, y posibilitemos a nuestros niños/as una mochila cargada de buenos

⁸ Véase en el apartado e) de cada una de las fichas técnicas de los distintos cuentos de la propuesta. Este apartado está focalizado en promover el desarrollo de la empatía de su hijo/a (conciencia emocional interpersonal) a través de la formulación de preguntas por parte de los progenitores.

aprendizajes que les faciliten una mayor predisposición al proceso de la lectoescritura y la adquisición progresiva de la comprensión de las emociones básicas propias y las de los demás (empatía). Consideramos que, si la escuela, las familias y la sociedad asumimos este reto, las futuras generaciones podrán ser más felices, la convivencia será mucho más fácil, y tendrán mayor predisposición hacia el aprendizaje.

Esperamos que disfruten la propuesta.

Muchísimas gracias.



Figura 5 “La señorita María”.

Autora: Boteina Daoudi Mounib (3 años)

1. PAUTAS DE FUNCIONAMIENTO DEL CARNÉ LECTOR EMOCIONAL

Como ya les hemos comentado anteriormente, el objetivo de esta propuesta es que los niños/as de edades tempranas (2-3 años) comiencen a comprender las emociones básicas, a través de la lectura compartida de cuentos infantiles, implicando a sus familias. Para llevar con éxito la propuesta, ustedes deben seguir los siguientes pasos.

1.º PASO

Se le entrega al alumno/a el **CARNÉ LECTOR EMOCIONAL: “PACOTICO EMOCIONES”**, UN MARCAPÁGINAS COLOREADO POR EL NIÑO/A Y UN CUENTO dentro de una carpeta de plástico (la cual lleva el nombre y apellido de su hijo/a en letra mayúscula y fotografía) Ustedes en casa deben ayudar a su hijo/a a cumplimentar la siguiente información que les solicitamos en dicho Carné:

EN LA PORTADA DEL CARNÉ:

- **El nombre y apellidos del niño/a** (con letra mayúscula).
- **Pegar una fotografía** (tipo carné) **del niño/a** (junto al dibujo del libro)



Figura. 6. El carnet lector emocional

2.º PASO

TÍTULO DEL CUENTO	TÍTULO DEL CUENTO
1.	14
2.	15
3.	16
4.	17
5. ONGA BONGA 27/11/2014	18
6.	19
7.	20
8.	21
9.	22
10.	23
11.	24
12.	25 LAS EMOCIONES DE NACHO 24/04/2015
13.	26
COMODINES: 	COMODINES: 

Figura. 7. El carné lector emocional (contraportada).

EN LA CONTRAPORTADA DEL CARNÉ:

Después de contar el cuento a su hijo/a durante el fin de semana, **usted debe escribir el TÍTULO DEL CUENTO en la casilla correspondiente y LA FECHA DE LECTURA** (cada cuento vendrá etiquetado con un número. Dicho número corresponderá a la casilla que debe usted rellenar con el título del cuento). Véase figura 7.

NOTAS IMPORTANTES:

-TODOS LOS LUNES los niños/as deben devolver el cuento a su señorita.

-TODOS LOS JUEVES los niños/as se llevan a casa un cuento nuevo.

-Recordarles que cada cuento tiene un **distintivo de nuestra mascota “Pacotico Emociones”** atendiendo a la emoción que se trabaja.

Los cuentos comodines (C) constituyen una fórmula para asegurarnos de que ningún niño/a se quede sin cuento durante el fin de semana en el caso de que un compañero/a esté enfermo/a y no pueda traer de vuelta el cuento y entregarlo. El propósito es que todo el alumnado tenga cuento en el fin de semana.

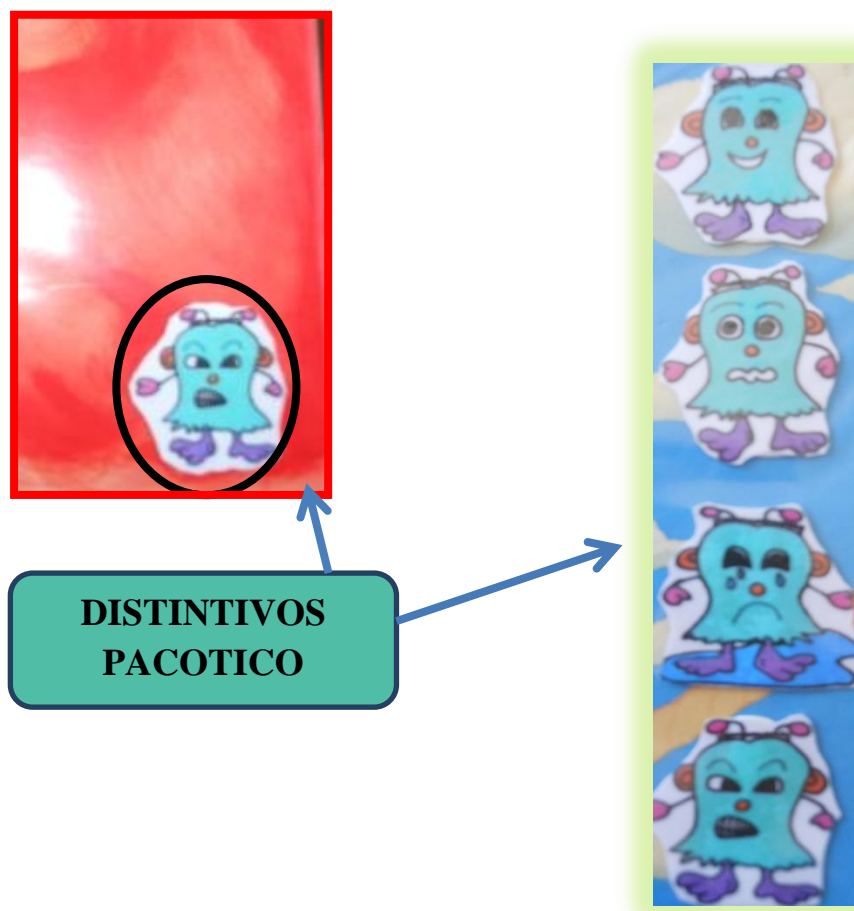


Figura 8. Distintivos de Pacotico Emociones.

En la mayoría de los cuentos aparecerá un único distintivo de Pacotico Emociones atendiendo a la emoción trabajada en el mismo. No obstante, en los cuentos n.º 25 *Las emociones de Nacho* y n.º 26 *El Monstruo de Colores* y en algunos cuentos comodines como el cuento n.º 27 *¿Cómo te sientes?* y n.º 28 *Monstruo Triste, Monstruo Feliz* aparecerán los cuatro distintivos de Pacotico Emociones correspondientes a las cuatro emociones trabajadas, debido a que en estos últimos trabajamos las cuatro emociones simultáneamente.

2. BREVE EXPLICACIÓN DE LAS CUATRO EMOCIONES BÁSICAS TRABAJADAS EN LA PROPUESTA.

Sin ánimo de realizar un análisis exhaustivo, les presentamos a continuación una breve descripción de cada una de las emociones básicas (primarias y universales) trabajadas en la presente propuesta educativa compartida (Fernández-Abascal, Jiménez Sánchez & Martín, 2003; Núñez & Valcárcel, 2013). Todo ello, con el propósito de implementar dicha propuesta, de forma exitosa, tanto en el contexto escolar como en el familiar.

LA ALEGRÍA

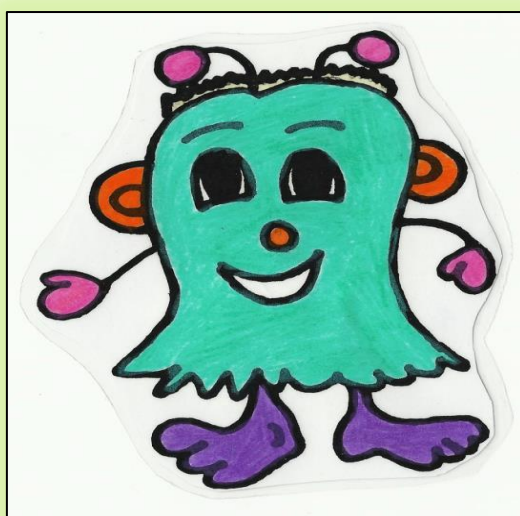


Figura 10. Pacotico alegre

Algunas personas la denominan *gozo o júbilo*. La alegría es producida por una causa placentera y, por ello, sentirla es realmente agradable. No obstante, cada uno de nosotros/as podemos tener muchísimos momentos alegres a lo largo del día. Cuando nos sentimos alegres, nuestra energía se incrementa, y nuestra forma de pensar es mucho más positiva. El antónimo de la alegría es la tristeza. (Núñez & Valcárcel, 2013).

En definitiva, esta emoción es consecuencia de un suceso o vivencia favorable que afecta al pequeño/a directa o indirectamente. La alegría le informa de que algo va bien, en consonancia a lo que desea. **La alegría siempre le servirá para animarle a repetir aquello que le hace sentirse bien.** Por eso, hacer que el niño/a se sienta contento aprendiendo tiene enormes repercusiones en el ámbito educativo, puesto que la alegría predispone al alumnado al aprendizaje. De ahí, el aumento de investigaciones, propuestas educativas y programas focalizados en el bienestar socio-emocional del alumnado en los diferentes niveles educativos, tanto obligatorios como no obligatorios, del sistema educativo español, llegando algunos/as incluso a subrayar que el bienestar del alumno/a debería de ser uno de los objetivos del currículum.



Atendiendo a Fernández-Abascal, Jiménez Sánchez & Martín Díaz (2003), la función adaptativa de la alegría es la *afiliación*, la cual nos permite: a) incrementar la capacidad para disfrutar de diferentes aspectos de la vida, b) generar actitudes positivas tanto hacia uno mismo, como hacia los otros/as, favoreciendo la aparición de la empatía y altruismo, c) establecer vínculos entre las personas, favoreciendo las relaciones interpersonales, d) dotar a las personas de sensaciones de libertad, trascendencia, vigorosidad y competencia, y e) favorecer los procesos cognitivos (aprendizaje, memoria), aumentando su flexibilidad mental y curiosidad.

Fernández-Abascal (2011) recoge diversos estudios sobre las denominadas emociones positivas (alegría, interés, amor, entusiasmo, entre otras) y sobre cómo repercute la vivencia de las mismas en nuestra vida interior, y en nuestra relación con los demás. La alegría es una emoción positiva, y cultivarla en el aula y en el seno del hogar constituye una estrategia pedagógica de primer orden, ya que al compartir momentos de alegría con el niño/a les estamos posibilitando una mayor predisposición a aprender (aumento de sus recursos intelectuales), así como a mejorar su relación con sus iguales y adultos.

Es importante señalar que esta emoción no tiende a ser muy verbalizada por los adultos, y por ello, la gran mayoría no toma conciencia de cuándo se sienten realmente contentos. Según diversas investigaciones es importante saber tomar conciencia de nuestra alegría para poder cultivarla y compartirla con otras personas.

Además, Bisquerra (2011) postula que las recientes investigaciones sobre emociones positivas, *fluir*, inteligencia emocional, psicología positiva, bienestar y neurociencia constituyen la base que fundamenta la Educación Emocional.

A continuación, describimos brevemente las tres emociones negativas básicas que trabajamos con esta propuesta educativa. Denominadas en psicología *The big tree*: miedo, tristeza y enfado, siendo la toma de conciencia de éstas muy útil para posibilitar su regulación, previniendo posibles trastornos emocionales, y potenciando el bienestar del niño/a.

EL MIEDO



Figura 11. Pacotico asustado

El miedo es otra emoción básica. Es denominado también como temor. El miedo surge cuando piensas que vas a sufrir un daño. Si tu miedo aumenta muchísimo, se transforma en terror, y pierdes el control de la situación. El miedo es muy útil para estar en alerta ante el peligro, sin embargo el terror paraliza y no nos deja reaccionar. Cuando sentimos miedo, los ojos se agrandan para ver mejor, el corazón envía más sangre a las piernas para que podamos huir. Se puede sentir miedo ante lo desconocido, pero también asombro (Núñez & Valcárcel, 2013).

Siguiendo a Fernández-Abascal et al. (2003), la función primordial del miedo es la de *protección* y nos sirve para: a) facilitar la aparición de respuestas de evitación o de escape ante situaciones peligrosas, b) centrar la atención, casi exclusivamente, en el estímulo temido, permitiendo así que el organismo reaccione con rapidez ante el mismo, y c) movilizar gran cantidad de energía, lo que posibilitará ejecutar respuestas de forma más rápida e intensa que cómo lo haríamos en condiciones cotidianas.

Para concluir, cabe afirmar que el miedo es una reacción de defensa ante un peligro o amenaza que padece el organismo de ser dañado físicamente, o bien de sentir malestar psicológico, como consecuencia de algo que nos resulta desconocido, y del que no sabemos su magnitud. **El miedo le sirve al pequeño/a para informarle de que algo no va cómo debería y que esté alerta ante posibles peligros o amenazas.** En estas situaciones, el niño/a ante el miedo puede reaccionar de forma defensiva: *huir, correr, nadar, etc.* Sin embargo, si la reacción de miedo es máxima (pánico), puede llegar a paralizarle.

Es preciso señalar que existen diversos tipos de miedos infantiles, y cada uno de ellos tiene su antídoto. Atendiendo a Gutiérrez & Moreno (2011) (profesionales de psicología clínica), los miedos son compañeros de viaje en el desarrollo del niño/a pequeño/a. En la mayoría de los casos, su aparición es provechosa, y en otros casos, se puede convertir en un grave problema,

convirtiéndose en fobias como la nictofobia (miedo a la oscuridad) tanatofobia (miedo a la muerte), zoofobia (miedo a los animales etc.). Los miedos más frecuentes en la población infantil son el miedo a la oscuridad, a los truenos y tormentas, a los animales, y a las personas desconocidas. En esta propuesta educativa, nos focalizamos principalmente en el miedo a la oscuridad, a seres imaginarios y a los truenos y tormentas desde una perspectiva preventiva y destinada a todo el grupo clase.

Atendiendo a Méndez (2012), un miedo infantil pierde su utilidad, y se denomina fobia, cuando es desproporcionado e inadaptado. Cabe señalar que este autor, subraya que los temores disminuyen con la edad. Sin embargo, utilizar el miedo como recurso para controlar el comportamiento de los niños/as es una práctica inadecuada que incrementa notablemente el temor del niño/a. En este sentido, consideramos que los adultos deben evitar el uso de expresiones como “*si no te portas bien vendrá el coco o el hombre del saco*” o inculcar innecesariamente miedo hacia otras personas (*vendrá la policía, el director/a, etc.*”).

LA TRISTEZA



Figura 12. Pacotico triste

La tristeza es, también, una emoción básica. Es una caída generalizada de nuestro estado de ánimo, de nuestra energía. Cuando nos sentimos tristes, perdemos el deseo, el apetito, las fuerzas, el impulso, y las ganas de vivir. La tristeza podría entenderse como un velo que nos empaña la vida y la viste de gris.

¿Qué nos provoca tristeza? No a todas las personas les entristecen las mismas cosas. No obstante, es lógico sentir tristeza cuando alguien nos decepciona, o cuando perdemos algo que era relevante para nosotros. Por ejemplo, si tuviésemos que mudarnos a otra ciudad, las nuevas perspectivas avivarán nuestra curiosidad, pero sentiremos tristeza al pensar en las amistades que dejamos allí (Núñez & Valcárcel, 2013).



Siguiendo a Fernández-Abascal, Jiménez Sánchez & Martín (2003), la tristeza es una emoción básica sobre la que nos resulta más difícil ver su función adaptativa, siendo la *reintegración* lo que le sirve para: a) fomentar la aparición de la empatía y otros comportamientos altruistas, b) aumentar la cohesión con otras personas, de forma especialmente marcada por aquéllas que se encuentran en la misma situación, c) la reducción del ritmo general del organismo, potenciando así la posibilidad de valorar otros aspectos de la vida, que antes de aparecer la respuesta emocional no se les prestaba atención, y d) reclamar la ayuda de otras personas, a través de la comunicación a los demás que no se encuentran bien. Asimismo, sirve para apaciguar las reacciones de agresión por parte de otros.

En definitiva, la tristeza está originada por la pérdida de algo: bien de alguna persona querida, o bien de aquello que se valora (bienes, salud, privilegios, situaciones personales y familiares, etc.). Estar triste constituye una respuesta a algo que ha ocurrido, es la consecuencia de la pérdida, y se manifiesta conductualmente por la inhibición motora, la tendencia a no hacer nada o poco, y a restringir la actividad física. La tristeza puede generar comportamientos de aislamiento o bien de distanciamiento hacia las demás personas. La tristeza informa al niño/a de que algo no está acorde a como le gustaría, de una pérdida o de una falta de interés (apatía).

Sin embargo, es importante señalar que la tristeza le sirve al niño/a para facilitar su proceso del dolor permitiéndole aceptar la pérdida (sea material o no). Por lo tanto sentir esta emoción negativa, de vez en cuando, es útil y beneficioso, para el niño/a. En este sentido, Gutiérrez & Moreno (2012) postulan que no se debe proteger a los niños/as de la realidad, evitando los temas desagradables como la muerte. Los pequeños/as debe experimentar sus propias pérdidas, ya sea las de su mascota, un familiar lejano o un vecino. Se les debe brindar la oportunidad de hablar de lo que sienten para así *airear* sus miedos, que formulen preguntas sobre lo que deseen y que obtengan respuestas reales por parte de los adultos. En definitiva, es preciso tratar las tristezas, tanto en la escuela como en el aula con total naturalidad. No obstante, si encontramos cierta dificultad al hacerlo podemos apoyarnos en los cuentos. En el mercado existen multitud de álbumes ilustrados diseñados específicamente para tratar el duelo en los más pequeños/as. En esta propuesta educativa trabajamos con un cuento que trata la muerte titulada *Cuando me siento triste*.

EL ENFADO



Figura 13. Pacotico enfadado

El enfado es una emoción básica. Es conocida también como rabia, furia o cólera, aunque atendiendo a distintos investigadores, éstas se corresponden con las distintas intensidades manifestadas del enfado. La ira es muy veloz (nos domina, y se va casi siempre sin darnos cuenta). Por lo general, se apodera de nosotros en situaciones que consideramos muy injustas, o que atentan contra nuestro bienestar. En nuestra sociedad y, en general, podemos afirmar que la ira no nos sirve porque es una emoción que no deja pensar. Nos hace reaccionar como un animal que es atacado por otro. Por lo tanto, es aconsejable evitar que la ira tome el control mientras estemos a tiempo (por ejemplo, al sentir un poquito de irritación -Núñez & Valcárcel, 2013-). Sin embargo, la ira tiene como misión defendernos de posibles amenazas.

En este sentido Fernández-Abascal, Jiménez Sánchez & Martín (2003) subrayan que la función de la ira es la de *autodefensa* (aunque puede llegar a la destrucción) sirve para: a) la eliminación de obstáculos que impiden la consecución de los objetivos o metas deseadas, y cuya obstrucción nos genera frustración, b) la movilización de energía necesaria en las reacciones de ataque o autodefensa y c) la reacción de la ira no siempre tiene que concluir en agresión -verbal o física- puesto que su función adaptativa es la de intentar inhibir las reacciones indeseables de otras personas y evitar así la situación de confrontación.

En definitiva, esta emoción básica es una respuesta de irritación producida por alguna circunstancia, que a nuestro parecer, ha vulnerado nuestros derechos básicos, nuestra autoestima o nuestra dignidad personal. El enfado genera comportamientos de hostilidad hacia las demás personas y por ello es necesario que el niño/a aprenda a expresar sus enfados y a comunicarlos de forma adecuada, pues si no puede desembocar en resentimiento o en rencor. El enfado le sirve al niño/a para informarle de que algo no va bien, acorde a lo que desea, algo le molesta o le hace daño. El enfado se pone en funcionamiento cuando bloquea la conducta dirigida a una meta.

3. FICHAS TÉCNICAS DE LOS CUENTOS

3.1. FICHAS TÉCNICAS DE LOS CUENTOS PARA TRABAJAR LA TRISTEZA.

(Cuentos: n.º 1 n.º 2, n.º 3, n.º 4, n.º 5 y n.º 6).



Figura 14. Dibujo de Pacotico Emociones cuando se siente triste. Alfredo Velázquez Jara (3 años).

Las ilustraciones para colorear que tratan la tristeza figuran al final de la presente Guía Didáctica.



CUENTO Nº1: CUANDO ESTOY TRISTE

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Trace Moroney
- + Año: 2007
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 5´ aprox.
- + Editorial: SM
- + ¿Hay historia/ trama? No

2. SINOPSIS:

Sentirse triste no es agradable, pero todas las personas nos sentimos tristes de vez en cuando. Este cuento, con bonitas ilustraciones de un conejito blanco, nos muestra las diversas situaciones que generalmente provocan tristeza a un niño/a pequeño/a, así como distintas maneras de afrontarla.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Porque en este cuento el niño/a se sentirá identificado con el conejito, tomando conciencia de sus momentos de tristeza vividos y de la tristeza que puede sentir el protagonista del mismo. Este cuento le ayudará a describir aquellas situaciones que le provocan esta emoción, así como diversas formas de vencerla. Además, la particularidad de este cuento es que trata la muerte, entre otras causas generadoras de la tristeza, de una forma tierna y apta para edades tempranas.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familia- hijo/a) del cuento, debe formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo dinámica, para trabajar la tristeza, objeto de la presente propuesta educativa. A continuación, les ofrecemos algunas pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación de la emoción tristeza:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a y solicítele que señale el rostro del conejito cuando se siente triste.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización de la tristeza:** “¿cómo se siente el conejito cuando...?” (ej. cuando alguien a quien quiere se muere, cuando está enfermo, etc.) de modo que el niño/a comience a etiquetar adecuadamente dicha emoción (en cada caso, señale la ilustración). Si el niño/a no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas: “¿se siente contento o triste? ¿enfadado o triste?” (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal de la tristeza:** “¿por qué se siente triste el conejito?”, de manera que el pequeño/a comience a asociar una emoción a sus causas, invitando al niño/a a expresar los diferentes motivos (ej. porque ve discutir a papá y a mamá). Si el

niño/a no se expresa todavía verbalmente, puede ayudarle a interiorizarlas verbalizando las causas usted primero.

- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** “¿te has sentido triste como el conejito alguna vez?”, “¿cuándo te sientes triste?”, o “¿qué haces cuando te sientes triste?”. Estas preguntas le ayudarán a tomar conciencia de su propia tristeza, así como a desarrollar estrategias para gestionarla adecuadamente. Además, puede formularle preguntas encaminadas a vencer o afrontar dicha tristeza: “¿qué hace el conejito cuando se siente triste?” (ej. escucha canciones bonitas, estar con su familia, etc.). Si lo desea, puede contarle a su hijo/a que hace usted cuando se siente triste (ej. cuando me siento triste pido a alguien a quien quiero mucho que me dé un beso).
- e) **Preguntas relativas a la empatía y al desarrollo de conductas prosociales (de ayuda al prójimo).** Es pertinente formular al niño/a pequeño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo, y conectar en algún grado con su tristeza: “¿qué harías si a tu amigo (diga el nombre del mejor amigo/a del colegio de su hijo/a) estuviese llorando porque un niño le ha quitado su pelota?”.
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.





CUENTO N°2: *LA LUNA ESTÁ TRISTE*

1.DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autor: Guido Van Genechten
- + Año: 2013
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 5´
- + Editorial: Edelvives
- + ¿Hay historia/ trama? Sí

2.SINOPSIS:

La luna está triste, pero con el beso de sus cinco amigos volverá a sonreír.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Este cuento tiene una historia muy sencilla, pero cargada de mensajes. El elefante ve a la luna triste y desea consolarla dándole un beso (empatía), pero no puede, y necesita de la ayuda de sus otros amigos. Con este cuento se trabaja la importancia de la cooperación entre iguales potenciando, en el pequeño/a, el desarrollo de conductas prosociales (de ayuda) hacia los demás. Este cuento también posibilita al niño/a reconocer y etiquetar la tristeza, y lo que es más importante, a transformarla en alegría transmitiéndole finalmente un mensaje positivo.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familia- hijo/a) del cuento, deben formularle una serie de preguntas, a modo de dinámica, para trabajar la tristeza, objeto de esta propuesta educativa. Para ello les facilitamos las siguientes pautas orientativas:

- a) ***Para trabajar la identificación de la tristeza:*** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a, y solicítele que le señale el rostro de la luna cuando se siente triste.
- b) ***Preguntas relativas a la verbalización de la tristeza:*** “¿cómo se siente la luna aquí?” (señalamos la ilustración de la luna triste) de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción (triste). Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a (“¿se sentía la luna contenta o triste? ¿triste o asustada?”. El objetivo es que comience a verbalizar la emoción tristeza).
- c) ***Preguntas relativas a la atribución causal de la tristeza:*** “¿por qué se siente la luna triste?”, de manera que el niño/a pequeño/a comience a asociar una emoción a sus causas (si el niño/a no habla, puede usted ayudarle a interiorizarlas verbalizándolas usted primero).
- d) ***Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus***

propias emociones: “¿cuándo te has sentido triste?”, “¿qué haces cuando te sientes triste como la luna del cuento?”. Esta pregunta le ayudará al pequeño/a a tomar conciencia de su propia tristeza, así como a desarrollar estrategias para canalizarla adecuadamente. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a que hace usted cuando se siente triste (ej. cuando me siento triste, le pido a un amigo que me dé un gran abrazo). No olvide que usted es su referente.

- e) **Preguntas relativas a la empatía y al desarrollo de conductas prosociales (de ayuda a los demás)?** También es pertinente formularle preguntas que le inviten a ayudar al prójimo, y conectar en algún grado con la tristeza de los demás: “¿qué harías si papá se siente muy triste porque se le han roto sus gafas?”, “¿y si un niño se cae del columpio y se hace mucho daño en la rodilla?”.
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



CUENTO N°3: *POR CUATRO ESQUINITAS DE NADA.*

1.DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autor: Jérôme Ruillier
- + Año: 2005
- + Ciudad: Barcelona
- + Tiempo aproximado de narración: 5´
- + Editorial: Juventud
- + ¿Hay historia/ trama? Sí

2.SINOPSIS:

A “Cuadradito” le encanta divertirse con sus amigos “los Redonditos”, pero ¿cómo puede reunirse con ellos en la casa grande? ¡La puerta es redonda! Él se siente muy triste. Al principio los circulitos redonditos piensan en cortarle las esquinas a “Cuadradito”, pero al final caen en la cuenta de que no es “Cuadradito” el que tiene que cambiar, sino la puerta. Así pues, le cortan cuatro esquinitas a la puerta que permiten entrar en la casa grande a “Cuadradito”.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Este cuento es idóneo para trabajar con los pequeños/as la tristeza y la aceptación de las diferencias, pues “Cuadradito” se siente muy triste porque no puede entrar en la casa grande como los demás “Redonditos”. Entre todos los personajes del cuento encontrarán una solución. Este cuento transmite a los más pequeños/as la importancia de la convivencia y del respeto al prójimo. Además, el cuento subraya la importancia de la eliminación de barreras arquitectónicas.

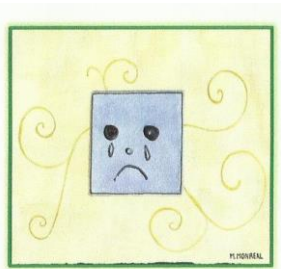
4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familia - hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica, para trabajar la tristeza, objeto de la presente propuesta educativa. A continuación, les facilitamos las siguientes pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación de la tristeza:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a, y solicítele que busque a “Cuadradito” cuando se siente triste, en las distintas ilustraciones del cuento. Posteriormente, invite o bien ayude a su hijo/a a dibujar el rostro de “Cuadradito” triste, y posteriormente verbalice usted la emoción de tristeza.)
- b) **Preguntas relativas a la verbalización de la tristeza:** “¿cómo se siente “Cuadradito”?”, de modo que el niño/a comience a etiquetar dicha emoción. Si no expresa la emoción, puede ofrecerle distintas alternativas (“¿Se siente contento o triste?”, “¿Triste o enfadado?” (el objetivo es que comience a verbalizarla).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal de la tristeza:** “¿por qué

se siente triste “Cuadradito”?”, de manera que el pequeño/a comience a asociar una emoción a sus causas (si el niño/a no habla, puede ayudarle a interiorizarlas verbalizándolas usted).

- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** “¿te has sentido triste como “Cuadradito” alguna vez?”, “¿cuándo te has sentido triste?” Así como formular preguntas para que tome conciencia de su tristeza y pueda gestionarla adecuadamente (“¿qué haces tú cuando te sientes triste como “Cuadradito”?”). Si lo desea, puede contarle a su hijo/a qué hace usted cuando se siente triste (ej. cuando me siento triste, escucho canciones bonitas).
- e) **Preguntas relativas a la empatía y al desarrollo de conductas prosociales (de ayuda a los demás)?** También es pertinente formularle preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y a conectar en algún grado, con la tristeza de los demás: “¿qué harías si tu hermano llora porque el médico le ha puesto una inyección en el brazo y le duele mucho?”, “¿y si a tu amigo (*diga el nombre de su mejor amigo*) se le pincha el balón y ya no puede jugar más?”.
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento, incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.





CUENTO Nº4: ¡ADIÓS TRISTEZA!

1.DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- ✚ **Autor:** Meritxell Martí
- ✚ **Ilustrador:** Xavier Salomó
- ✚ **Año:** 2013
- ✚ **Ciudad:** Barcelona
- ✚ **Tiempo aproximado de narración:** 8´
- ✚ **Editorial:** Almandraba Infantil Juvenil
- ✚ **Asesoramiento:** Sant Joan de Déu Hospital Materno Infantil
Universidad de Barcelona.
- ✚ **¿Hay historia/ trama?** Sí

2. SINOPSIS:

Tina (una conejita) tiene un nudo en la garganta porque su amigo Toni (un conejito) se va una temporada a casa de sus tíos, y no hay nada que pueda animarla. Afortunadamente, encuentra una solución idónea para afrontar su tristeza.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Este cuento es muy tierno e ideal para aprender a gestionar la tristeza, aportando al pequeño/a, a través de las vivencias de los personajes del cuento, adecuadas estrategias de afrontamiento. Además, incide en la importancia de vivir el presente, y de los abrazos/ cariño, ofreciendo un mensaje positivo al pequeño/a.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica, para trabajar la tristeza, objeto de esta propuesta educativa. A continuación, le ofrecemos las siguientes pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación de la tristeza:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a y solicítele que le señale en las distintas ilustraciones del cuento, el rostro de la conejita Tina cuando se siente triste.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización de la tristeza:** “¿cómo se siente Tina cuando sabe que su amigo se va pronto a casa de sus tíos?”, de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción (triste). Si el niño/a no expresa ninguna emoción, debido a su corta edad, puede ofrecerle dos alternativas “¿se siente contenta o triste?”, “¿triste o asustada?” (el objetivo es que comience a verbalizar la tristeza).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal de la tristeza.** “¿por qué se siente la conejita Tina tan triste?”, de manera que el niño/a comience a asociar una emoción a sus causas (si el niño/a no habla,

- puede usted ayudarle a interiorizarlas verbalizándolas usted primero).
- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** “¿te has sentido triste como Tina alguna vez?”, “¿es malo sentirse triste?”, “¿qué haces cuando te sientes triste como Tina?”. Estas preguntas le ayudarán al niño/a hablar de sus propias vivencias, y a tomar conciencia de su propia tristeza, así como a desarrollar estrategias para gestionarla adecuadamente. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a que hace usted cuando se siente triste(ej. cuando me siento triste en un día gris me doy una ducha de agua muy calentita). No olvide que usted es su referente a seguir.
- e) **Preguntas relativas a la empatía y al desarrollo de conductas prosociales (de ayuda a los demás)?** También es pertinente formularle preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar en algún grado con las emociones de los demás: “¿qué harías si tu hermano pequeño no deja de llorar?” (mecerlo, cantarle una nana...), “¿qué harías si tu papá está triste como Tina?”, ¿y si tu abuelita está llorando porque se ha dado un golpe?” (si su hijo/a no contesta puede darle distintas opciones).
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento, incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



CUENTO N°5: *ONGA BONGA*

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autor: Carol Thompson.
- + Ilustrador: Frieda Wishinsky
- + Traducción: Christiane Reyes.
- + Año: 2003
- + Ciudad: Barcelona
- + Tiempo aproximado de narración: 8'apox.
- + Editorial: Juventud
- + ¿Hay historia/ trama? Sí

2. SINOPSIS:

Un bebé (Luisa), de pocos meses, llora y llora, y aunque toda la familia se vuelca a calmar su tristeza, nadie lo consigue, salvo su hermano mayor que ha encontrado una fórmula mágica con la que Luisa sonrío.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Este cuento es idóneo para trabajar los celos entre hermanos propios de esta edad, desarrollando en el niño/a una actitud de empatía y responsabilidad ante el bebé o hermano/a pequeño. El presente cuento transmite un mensaje divertido, lleno de amor, positivo y entrañable, fortaleciendo esta relación tan especial.

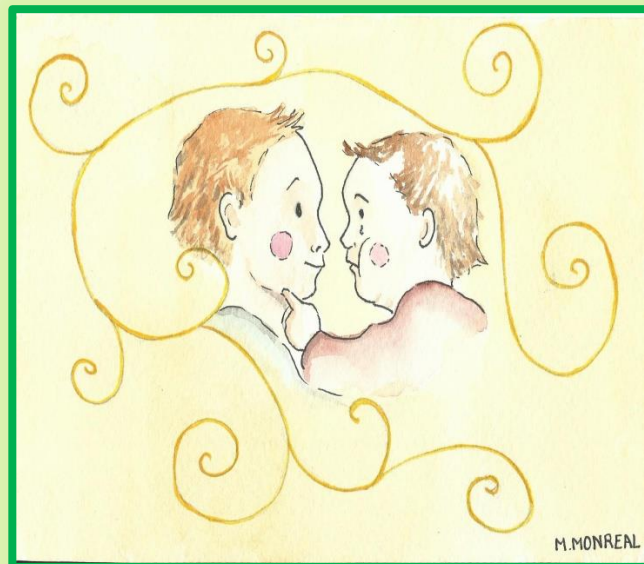
4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familia-hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica, para trabajar la tristeza, objeto de la presente propuesta educativa. A continuación, le facilitamos las siguientes pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación de la tristeza:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a, y solicítele que le señale en las distintas ilustraciones del cuento, el rostro de Luisa cuando está llorando y se siente triste.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización de la tristeza:** “¿cómo se siente Luisa?” (señalamos la ilustración), de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que estamos trabajando (tristeza). Si no expresa la emoción adecuadamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: “¿se siente asustada o triste?”, “¿contenta o triste?” (el objetivo es que comience a verbalizar la tristeza).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal de la tristeza:** “¿por qué se siente Luisa triste?”, de manera que el pequeño/a comience a asociar una emoción a sus causas (si el niño/a no habla puede usted ayudarle a interiorizarlas verbalizándolas primero).
- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus**

propias emociones: “¿te has sentido triste como Luisa alguna vez?”, “¿qué haces cuando te sientes triste como Luisa?”. Estas preguntas le ayudarán al niño/a a hablar de sus propias vivencias y a tomar conciencia de su propia tristeza, así como a desarrollar estrategias para gestionarla adecuadamente. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a qué hace usted cuando se siente triste (ej. cuando me siento triste, me tomo una taza de chocolate que me encanta y me da energía).

- e) **Preguntas relativas a la empatía y al desarrollo de conductas prosociales (de ayuda a los demás).** También es pertinente formularle preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar en algún grado con su tristeza: “¿qué haces si tu hermano/a pequeño llora?” En el caso de que el niño/a sea hijo/a único/a, el/la menor de la familia pueden formularle otra pregunta (“si tuvieses un hermanito/a y llora mucho, ¿qué harías para que dejara de llorar?”). Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones: (ej. “¿le cogerías en brazos?”, “¿le darías un besito?”, o “¿le cantarías una nana para consolarlo?”).
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



CUENTO N°6: *LOS MONSTRUOS GRANDES NO LLORAN*

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + **Autores:** Áslaug Jónsdóttir, Kalle Güetteler & Rakel Helmsdal.
- + **Ilustrador:** Áslaug Jónsdóttir
- + **Año:** 2014
- + **Ciudad:** (Cangas do Morrazo) Pontevedra.
- + **Tiempo aproximado de narración:** 5´
- + **Editorial:** Sushi books.
- + **¿Hay historia/ trama?** Sí

2. SINOPSIS:

A “Monstruo Pequeño” todo le sale maravillosamente bien. Sin embargo, “Monstruo Grande” es tremendamente patoso. “Monstruo Grande” se pone cada vez más triste, pero, ¿qué puede hacer? Todo el mundo sabe que los monstruos grandes no lloran.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Porque este cuento otorga importancia a manifestar la tristeza viéndola como algo necesario, que no hay que oprimir. Además, el cuento tiene un importante mensaje para el niño/a pues finalmente el monstruo pequeño (que supuestamente sabe hacerlo todo) saca lo mejor de su amigo el “Monstruo Grande”; le pide que le ayude a nadar.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (Familia- hijo/a) del cuento, deben formularle una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar la tristeza, objeto de esta propuesta educativa. A continuación, les facilitamos las siguientes pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación de la tristeza:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a, y solicítele que le señale el rostro del “Monstruo Grande” cuando se siente triste.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización de la tristeza:** “¿cómo se siente el “Monstruo Grande”?” (señalamos la ilustración cuando se siente triste) de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que estamos trabajando (tristeza). Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: “¿se siente asustado o triste?” “¿contento o triste?” (el objetivo es que comience a verbalizar la tristeza).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal de la tristeza:** “¿por qué se siente triste?”, de manera que el pequeño/a comience a asociar una emoción a sus causas (si el niño/a no habla, puede usted ayudarle a interiorizarlas verbalizándolas primero).
- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** “¿te has sentido triste como el “Monstruo

Grande” alguna vez?”, “¿qué haces tú cuando te sientes triste como “Monstruo Grande?” Estas preguntas le ayudará al niño/a hablar de sus propias vivencias y a tomar conciencia de su propia tristeza, así como a desarrollar estrategias para canalizarlas adecuadamente. Si lo desea puede contarle a su hijo/a que hace usted cuando se siente triste (ej. cuando me siento triste, le pido un abrazo a alguien que me quiere).

- e) **Preguntas relativas a la empatía y al desarrollo de conductas prosociales (de ayuda a los demás)?** También es pertinente formularle preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar en algún grado con su tristeza: “¿qué haces si el abuelo se siente triste y llora?” Si el niño/a no responde, podemos darle distintas opciones: ej. “¿le darías un besito?”, “¿verías una película de risa con él?”, “¿te sentarías junto a él en su sillón favorito?”, “¿le darías a probar de tu helado favorito?”.
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



3.2. FICHAS TÉCNICAS DE LOS CUENTOS PARA TRABAJAR EL MIEDO¹⁰

(Cuentos: nº. 7, nº. 8, nº.9 nº.10, nº.11y nº.12).



Figura 15. Pacotico Emociones cuando se siente asustado. Alfredo Velázquez Jara (3 años).

Las ilustraciones para colorear que tratan el miedo figuran al final de la presente Guía Didáctica.

¹⁰ La mayoría de los cuentos destinados a trabajar el miedo en “el Carné Lector Emocional” trabajan el miedo a la oscuridad. Su objetivo es, además de la toma de conciencia de esta emoción en el niño/a, evitar las pesadillas nocturnas.



CUENTO N°7: CUANDO TENGO MIEDO

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Trace Moroney
- + Año: 2007
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 5´
- + Editorial: SM
- + ¿Hay historia/ trama? No

2. SINOPSIS:

A un conejito le dan miedo ciertas cosas, pero hay cosas que le asustan que, en realidad, no debieran dar tanto miedo. En este cuento se reflejan, a través de preciosas ilustraciones de un conejito blanco, las situaciones que provocan miedo al niño/a, aportando al mismo tiempo soluciones para vencer sus miedos.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Porque en este cuento, el niño/a se sentirá identificado con el conejito, tomando conciencia de sus miedos o temores y describiendo aquellas situaciones que también le provocan miedo al pequeño/a, así como diversas formas de afrontarlo.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida del cuento (familia- hijo), deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar el miedo, objeto de esta propuesta educativa. A continuación, les facilitamos las siguientes pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación del miedo:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a y solicítele que le señale el rostro del conejito cuando está asustado (invite a su hijo/a a verbalizar la emoción del miedo: asustado.)
- b) **Preguntas relativas a la verbalización del miedo:** “¿cómo se siente el conejito?” (señalamos la ilustración), de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que estamos trabajando (miedo: asustado). Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: “¿se siente contento o asustado?”, “¿enfadado o asustado?” El objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada.
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal del miedo:** “¿por qué se siente asustado el conejito del cuento?”, de manera que el pequeño/a comience a asociar una emoción a sus causas. (Si el niño/a no habla, puede usted ayudarle a interiorizarlas verbalizándolas usted primero).
- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** “¿qué haces cuando sientes miedo como el conejito del cuento?”, “¿qué haces cuando estás asustado?”, “¿es malo

sentir miedo?” Estas preguntas le ayudarán a tomar conciencia de sus propios miedos, así como a desarrollar estrategias para gestionarla adecuadamente. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a que hace usted cuando se siente miedo (ej. cuando estoy asustado o tengo mucho miedo, hablo con alguien de las cosas que me dan miedo).

- e) **Preguntas relativas a la empatía y al desarrollo de conductas prosociales (de ayuda a los demás)?** También es pertinente formularle preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y a conectar en algún grado con sus temores: “¿qué harías tú si a tu amigo del colegio le diesen mucho miedo los perros?”, “¿y si tu hermano tiene miedo de ir al médico?” Si el niño/a no responde, podemos darle distintas opciones. Ej. “¿le enseñarías a tu perro (o un libro de mascotas) para que se diese cuenta de que son buenos?”, “¿le acompañarías al médico para que estuviese más tranquilo?”
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



CUENTO N°8: ¡PAPÁ!

1.DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autor: Philippe Corentin.
- + Año: 2007
- + Ciudad: Barcelona
- + Tiempo aproximado de narración: 8´
- + Editorial: Corimbo
- + ¿Hay historia/ trama? Sí

2. SINOPSIS:

Este álbum ilustrado a través de tiernas imágenes cargadas de humor nos narra el temor mutuo que siente un niño y un ser extraño (una especie de pequeño dragón), cuando se encuentran en la misma cama. Las familias de ambos intentan calmarlos, sin embargo ellos no son conscientes del motivo real de su miedo. Finalmente, ellos dos son los que tienen que aceptarse el uno al otro y vencer su miedo durmiendo en la misma cama.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

El miedo que sienten los pequeños/as es muy subjetivo y es provocado por distintas razones que, en la mayoría de los casos, no nos imaginamos los adultos. Los protagonistas de la historia cuentan con el apoyo de sus progenitores, pero serán ellos mismos los que deben de vencer sus miedos. Este álbum ilustrado nos transmite que la diferencia entre el niño y el dragón no tiene por qué ser sinónimo de amenaza.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida del cuento (familia-hijo/a), deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar el miedo, objeto de esta propuesta educativa. A continuación, les facilitamos las siguientes pautas:

- a) **Para trabajar la identificación del miedo:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a y solicítele que le señale los rostros de los personajes que sienten miedo.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización del miedo:** “¿cómo se siente el niño cuando ve a un pequeño dragón en su cama?”, “¿cómo se siente el pequeño dragón cuando ve a un niño en su cama?” (señalamos la ilustración), de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (miedo/ está asustado). Si no expresa la emoción correctamente debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: “¿se siente asustado o triste?”, “¿enfadado o asustado?” (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal del miedo:** “¿por qué se

sienten asustados el pequeño dragón y el niño?”, de manera que el pequeño comience a asociar una emoción a sus causas (si el niño/a no habla todavía puede usted ayudarle a interiorizarlas verbalizándolas usted primero, pues su hijo/a no tardará en imitarle).

- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** “¿qué haces cuando estás asustado como el pequeño dragón y el niño?”. Esta pregunta le ayudará al niño/a a tomar conciencia de sus temores, así como a desarrollar estrategias para gestionarlos adecuadamente. Si lo desea puede contarle a su hijo/a que hace usted cuando siente miedo (ej. cuando estoy asustado o tengo mucho miedo, llamo por teléfono a una amiga y le digo las cosas que me dan miedo).
- e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con sus temores: “¿qué harías si a tu amigo (diga el nombre de su mejor amigo/a) le diese miedo ir al colegio?”. Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones. Ej. ¿jugarías con él? ¿le darías un abrazo?...
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.





CUENTO N°9: CUANDO TENÍA MIEDO DE LA OSCURIDAD

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Mirelle d` Allancé
- + Año: 2002
- + Ciudad: Barcelona
- + Tiempo aproximado de narración: 8´
- + Editorial: Corimbo
- + ¿Hay historia/ trama? Sí

2. SINOPSIS:

Es tarde, y Roberto debe irse a dormir. En la cama escucha ruidos y los muebles de su habitación parecen transformarse. Roberto siente miedo. Finalmente vencerá a su propio miedo con la ayuda de su osito de peluche.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Este álbum ilustrado es idóneo para los pequeños/as que tienen cierto miedo a pasar la noche solos/as. Ellos/as piensan que hay fantasmas dentro de su habitación y escuchan ruidos donde no los hay. Lo más interesante de este cuento, es que el protagonista intenta vencer su propio miedo a través de un diálogo que establece con su osito de peluche, utilizando así un mecanismo inconsciente de autocontrol. Este cuento “quitamiedos” ayudará al niño/a a quitarse esos miedos infundados.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida del cuento (familia-escuela), deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar el miedo, objeto de esta propuesta educativa. A continuación, les facilitamos las siguientes pautas orientativas:








- a) **Para trabajar la identificación del miedo:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a, y solicítele que señale el rostro de Roberto cuando siente miedo.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización del miedo:** “¿cómo se siente Roberto cuando su mamá le deja en la habitación para que se duerma”? (señalamos la ilustración), de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (miedo, está asustado) (si no expresa la emoción correctamente debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: “¿se siente contento o asustado?”, “¿triste o asustado?”(el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal del miedo:** “¿por qué siente miedo Roberto?”, de manera que el niño/a comience a asociar una emoción a sus causas. Si el niño/a no habla todavía, puede usted

ayudarle a interiorizarla verbalizándola usted primero, pues el pequeño no tardará en imitarle y describir el motivo.

- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** “¿qué haces tú cuando te sientes asustado como Roberto”? Esta pregunta le ayudará al niño/a a tomar conciencia de sus propios temores, así como a desarrollar estrategias para gestionarlos adecuadamente. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a qué hace usted cuando siente miedo (ej. cuando tengo mucho miedo, le pido a alguien a quien quiero que me dé la mano).
- e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con sus miedos: “¿qué harías tú si a tu amigo (diga el nombre de su mejor amigo/a) del colegio le dan mucho miedo los gatos?” Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones. Ej. “¿le enseñarías fotografías de tu gato para que se diese cuenta que son buenos?” “¿le invitarías a tu casa para mostrarle a tu gato e invitarle a jugar con él?”
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



CUENTO N° 10: MARCOS YA NO TIENE MIEDO.**1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS**

-  **Autora:** Roser Rius
-  **Ilustradora:** Carme Peris
-  **Año:** 2010
-  **Ciudad:** Madrid
-  **Tiempo aproximado de narración:** 8´
-  **Editorial:** Ediciones SM
-  **¿Hay historia/ trama?** Sí

2. SINOPSIS:

Marcos siempre encuentra mil excusas para no irse a dormir, porque es un poquito miedoso y no quiere quedarse solo y a oscuras. Un día, descubre un monstruo escondido dentro de su armario. El monstruo se convertirá en su gran amigo, y se quedará a vivir junto a Marcos para siempre.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Este álbum ilustrado es un cuento quitamiedos. En este, el protagonista vence su propio miedo haciéndose amigo del monstruo, que en un principio le generaba a Marcos dicha emoción. Es un cuento cargado de humor, pues la abuela nunca llega a darse cuenta de que un monstruo convive con su nieto.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

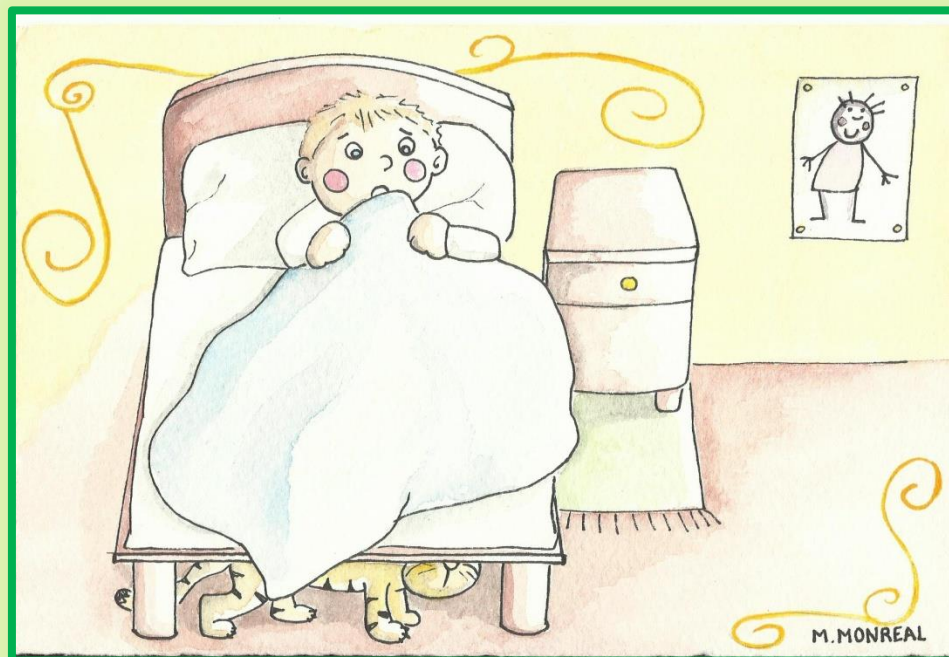
Después de la lectura compartida del cuento (familia-hijo/a), deben formularle a su hijo/a, una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar el miedo, objeto de esta propuesta educativa. A continuación, les facilitamos las siguientes pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación del miedo:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a, y solicítele que le señale el rostro de Marcos cuando está asustado.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización del miedo:** “¿cómo se siente Marcos?” (señalamos la ilustración en dónde figura asustado), de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (miedo: está asustado). Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: “¿se siente contento o asustado?”, “¿triste o asustado?” (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal del miedo:** “¿por qué está asustado Marcos?”, “¿a qué tiene miedo Marcos?”, de manera que el pequeño/a comience a asociar una emoción a sus causas (si el niño/a no habla todavía puede usted ayudarle a interiorizarla verbalizándola primero, pues el pequeño no tardará en imitarle).
- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus**

propias emociones: “¿qué haces cuando te sientes asustado como Marcos?” Esta pregunta le ayudará al niño/a a tomar conciencia de sus propios temores, así como a desarrollar estrategias para gestionarlos adecuadamente. Si lo desea puede contarle a su hijo/a qué hace usted cuando siente miedo (ej. cuando tengo mucho miedo le pido a alguien a quien quiero, que me dé un abrazo muy grande).

e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con sus temores: “¿qué harías si a tu amigo (diga el nombre de su mejor amigo/a) del colegio le diese miedo los monstruos?” Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones (Ej. “¿le dirías que los monstruos no existen o que son buenos?”).

f) **Colorear ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



CUENTO N° 11: *UNA TORMENTA DE MIEDO*

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- ✚ **Autora:** Meritxell Martí
- ✚ **Ilustrador:** Xavier Salomó
- ✚ **Año:** 2013
- ✚ **Ciudad:** Barcelona
- ✚ **Tiempo aproximado de narración:** 8´
- ✚ **Editorial:** Almandraba
- ✚ **¿Hay historia/ trama?** Sí.

2. SINOPSIS:

Toni (un conejito) tiene mucho miedo a la tormenta. Los rayos y los truenos le asustan porque ha vivido una mala experiencia, pero Tina (una conejita) le hace reír a Toni, olvidando su miedo a la tormenta.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

En este cuento, el niño/a se sentirá identificado con Toni, tomando conciencia de su miedo a la tormenta. Además, subraya la importancia de contar nuestros miedos y temores a los demás, para poderlos superar mejor, así como distintas formas de afrontamiento: tomar una taza de chocolate, reír, decir juntos una frase quitamiedos, recordar que hay un pararrayos en casa, etc.).

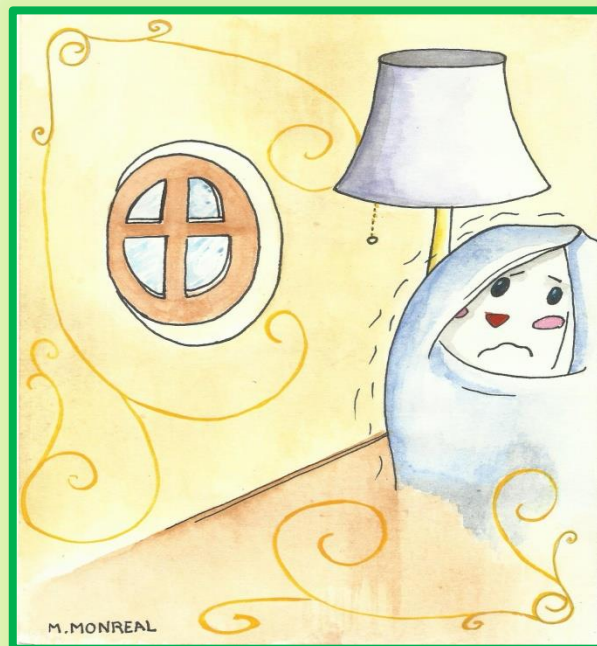
4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familia-hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar el miedo, objeto de esta propuesta educativa. A continuación, les facilitamos las siguientes pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación del miedo:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a, y solicítele que señale los rostros de los personajes cuando están asustados.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización del miedo:** “¿cómo se siente Toni cuando escucha los truenos?” (señalamos la ilustración) de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (miedo: estar asustado) (si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente contento o asustado? ¿asustado o enfadado? (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal del miedo** ¿por qué está asustado Toni? ¿qué le da mucho miedo? de manera que el pequeño/a comience a asociar una emoción a sus causas. (Si el niño/a no habla todavía puede usted ayudarle a interiorizarla verbalizándola primero, pues el pequeño/a no tardará en imitarle).
- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus**

propias emociones: ¿qué haces cuando te sientes asustado como Toni? Esta pregunta le ayudará al niño/a a tomar conciencia de sus propios temores, así como a desarrollar estrategias para gestionarlos adecuadamente. Si lo desea puede contarle a su hijo/a qué hace usted cuando siente miedo (ej. cuando estoy muy asustado hablo con alguien a quién quiero mucho). No olvide que usted es un referente para su hijo/a y tenderá a imitarle.

- e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con sus temores: ¿qué harías si a tu amigo (diga el nombre de su mejor amigo/a) le diesen mucho miedo los truenos? Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones (ej. Le prepararías una taza de chocolate calentita?, ¿le abrazarías?, ¿le dejarías tu osito de peluche?).
- f) **Colorear ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



CUENTO Nº 12: LA VERDAD QUE NO PODÍA.

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + **Autora:** Gabriela Keselman
- + **Ilustradora:** Noemí Villamuza
- + **Año:** 2014
- + **Ciudad:** Madrid
- + **Tiempo aproximado de narración:** 8'
- + **Editorial:** Kókinos
- + **¿Hay historia/ trama?** Sí

2. SINOPSIS:

En la noche todo parece que se transforma y las cosas no son como se ven durante el día. La mamá de este cuento protege a su pequeño con mil artefactos para que consiga dominar sus temores ante los miedos nocturnos. Pero nada consigue, puesto que lo que nuestro protagonista necesita es un buen truco para alejar todo lo que le asusta: un gran beso y un gran abrazo y a dormir.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Este cuento es ideal para los pequeños/a que tienen cierto miedo a dormir solos. En este cuento el niño/a se sentirá identificado con el protagonista (un niño mulato) demandando lo que realmente le hace dormirse: el amor y el cariño de su mamá.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familia-hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo dinámica, para trabajar el miedo, objeto de esta propuesta educativa. A continuación; les facilitamos las siguientes pautas:

- a) **Para trabajar la identificación del miedo:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a y solicítele que le señale el rostro del personaje cuando está asustado.
- b) **Preguntas relativas a la Verbalización del miedo:** ¿cómo se siente Marc cuando quiere irse a dormir? (señalamos la ilustración). De modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (miedo: está asustado). (Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente asustado o triste?, ¿asustado o enfadado? (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal del miedo:** ¿por qué se siente asustado Marc?, ¿de qué tiene miedo Marc?, de manera que el niño/a pequeño/a comience a asociar una emoción a sus causas (si el niño/a no habla todavía puede usted ayudarle a interiorizarlas verbalizándolas primero, pues el pequeño/a no tardará en imitarle). No olvide que usted es un referente para su hijo/a y tenderá a

imitarle.

- d) Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** ¿te has asustado alguna vez?, ¿qué haces cuando sientes miedo como Marc? Estas preguntas le ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus propios temores, así como a desarrollar estrategias para gestionarlos adecuadamente. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a sus vivencias y qué hace usted cuando siente miedo (ej. cuando estoy muy asustado cierro los ojos y pienso en cosas bonitas, así el miedo desaparece). No olvide que usted es un referente para su hijo/a y tenderá a imitarle.
- e) Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con su tristeza: ¿qué harías si un amigo ve contigo una película que le da mucho miedo y grita? Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones (ej. ¿le darías un abrazo enorme?, ¿le dejarías tu osito de peluche?, ¿le entonarías una canción?).
- f) Colorear ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



3.3. FICHAS TÉCNICAS DE LOS CUENTOS PARA TRABAJAR EL ENFADO

(Cuentos: nº. 13, nº. 14, nº.15, nº.16, nº.17 y nº. 18).



Figura 16. Pacotico Emociones cuando se siente enfadado. Alfredo Velázquez Jara (3 años).

Las ilustraciones que tratan el enfado aparecen al final de la presente Guía Didáctica.



CUENTO Nº 13: CUANDO ESTOY ENFADADO (I)

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora e ilustradora: Trace Moroney
- + Año: 2007
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 5´
- + Editorial: SM
- + ¿Hay historia/ trama? No

2. SINOPSIS:

Estar enfadado no es malo. Todos/as nos enfadamos alguna vez y sentimos que vamos a estallar. No pasa nada por enfadarse, siempre y cuando no hagamos daño a nadie. Este cuento, a través de bonitas ilustraciones de un conejito blanco, nos muestra las diversas situaciones que provocan enfado a un niño/a pequeño/a, así como las distintas formas de gestionar esta emoción

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

En este cuento el pequeño/a se sentirá identificado con el conejito, tomando conciencia de sus momentos de enfado o rabietas. Describirá aquellas situaciones que le hacen enfadar, así como el descubrimiento de diversas formas de afrontar esta emoción.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

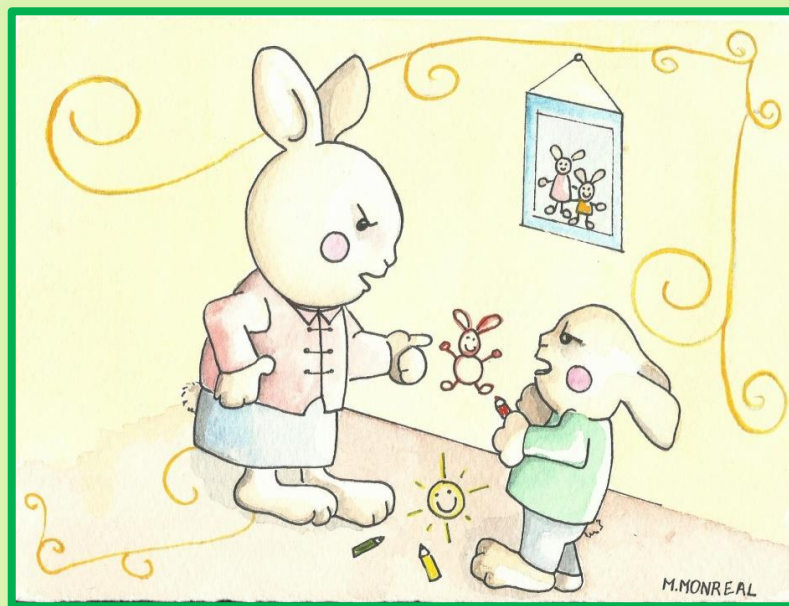
Después de la lectura compartida (familia-hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo dinámica, para trabajar el enfado, objeto de esta propuesta educativa. A continuación; les facilitamos algunas pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación del enfado:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a y solicítele que le señale el rostro del conejito cuanto está enfadado.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización del enfado:** ¿cómo se siente el conejito cuando...? (ej. alguien le regaña por cosas que él no ha hecho). (señalamos las distintas ilustraciones), de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (enfado). (Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente contento o enfadado?, ¿triste o enfadado? (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal del enfado** ¿por qué está enfadado el conejito?, de manera que el niño/a pequeño comience a asociar una emoción a sus causas (si el niño/a no habla todavía puede usted ayudarle a interiorizarlas verbalizándolas, pues el pequeño no tardará en imitarle).
- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus**

propias emociones: ¿qué haces cuando estás enfadado como el conejito del cuento?, ¿qué hace el conejito cuando se siente enfadado? (ej. respirar profundamente). Estas preguntas le ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus enfados/rabietas, así como a desarrollar estrategias para gestionarlos adecuadamente. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a sus vivencias, y qué hace usted cuando está enfadado para controlarse (ej. cuando estoy muy enfadado, salgo a correr, y así, se me va el enfado). No olvide que usted es un referente para su hijo/a y tenderá a imitarle.

e) Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás) También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con su enfado: ¿qué harías si a tu amigo (diga el nombre de su mejor amigo/a) del colegio se enfada contigo porque le has roto su dibujo? Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones (ej. ¿Le harías otro dibujo?).

f) Colorear la ilustración: finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción expresada en el rostro del protagonista del cuento.



CUENTO Nº 14: LA MARIQUITA GRUÑONA

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- ✚ **Autor e ilustrador:** *Eric Carle*
- ✚ **Año :** 2011
- ✚ **Ciudad:** Madrid
- ✚ **Tiempo aproximado de narración:** 8´
- ✚ **Editorial:** Kókinos
- ✚ **¿Hay historia/ trama?** Sí

2. SINOPSIS:

La Mariquita Gruñona no quiere compartir su desayuno (pulgonos) con la mariquita simpática. No sabe lo que es compartir, y se cree más grande y mejor que nadie. Durante el cuento la Mariquita Gruñona alza su vuelo buscando pelea por todos los lugares, pero ningún animal es lo suficientemente grande para ella. Hasta que la cola de una ballena le da tal coletazo que la mariquita aterriza en el mismo lugar en el que estaba antes. Finalmente, mojada y hambrienta, decide compartir su desayuno con la mariquita simpática.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Este cuento tiene una trama muy sencilla. La historia permite captar la atención del pequeño/a, debido a su fórmula reiterativa que le provoca risa. Además, este cuento transmite al niño/a de edades tempranas la importancia de utilizar buenos modales (gracias y por favor), compartir y la inutilidad de pelearse.

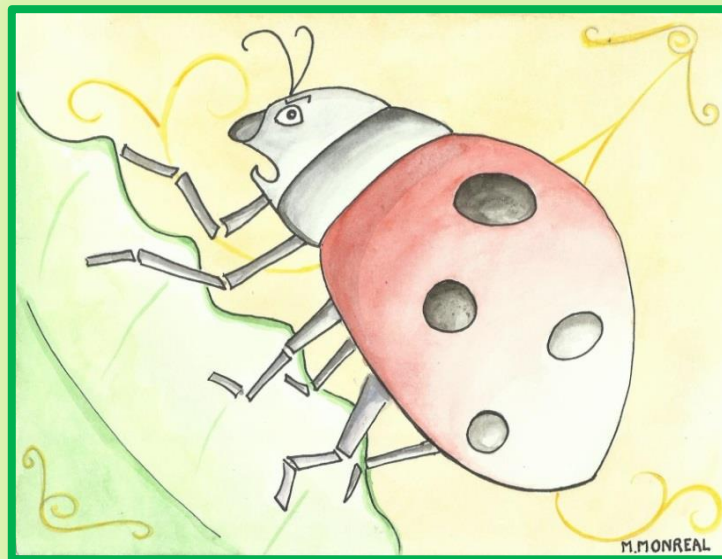
4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familia- hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar el enfado, objeto de esta propuesta educativa. A continuación, les facilitamos las siguientes pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación del enfado:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a, y solicítele que le señale el rostro de la mariquita cuando está enfadada.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización del enfado:** ¿cómo se siente la Mariquita Gruñona cuando la mariquita simpática le ofreció compartir el desayuno? (señalamos la ilustración), de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (enfado). Si el niño/a no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente contenta o enfadada? ¿triste o enfadada? (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal del miedo:** ¿por qué está enfadada la Mariquita Gruñona?, ¿qué le hace enfadar tanto?, de manera que el pequeño/a comience a asociar una emoción a sus

causas. Si el niño/a no habla todavía puede usted ayudarle a interiorizar el enfado verbalizándolo primero, pues el pequeño/a no tardará en imitarle).

- d) Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:* ¿qué haces cuando estás enfadado como la Mariquita Gruñona?. Estas preguntas le ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus propios enfados/rabietas, así como a desarrollar estrategias para gestionarlos adecuadamente. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a sus vivencias y que hace usted cuando está enfadado (ej. cuando estoy muy enfadado, respiro profundamente y cuento hasta diez, así mi enfado desaparece). No olvide que usted es un referente para su hijo/a y tenderá a imitarle.
- e) Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)* También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con sus enfados: ej. ¿qué harías si a tu abuelo (diga el nombre de su abuelo) se enfada contigo porque no le das la mano cuando vas a cruzar la calle? Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones (ej. ¿Le darías la mano?, ¿Le pedirías perdón?)...
- f) Colorear la ilustración:* finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiéndole en la emoción que expresa el rostro del protagonista.





CUENTO N° 15: VAYA RABIETA

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora e ilustradora: Mireille d` Allancé
- + Año: 2010
- + Ciudad: Barcelona
- + Tiempo aproximado de narración: 8´
- + Editorial: Corimax
- + ¿Hay historia/ trama? Sí.

2. SINOPSIS:

Roberto no ha tenido un buen día y se encuentra malhumorado. Su Papá le castiga en su habitación. Entonces Roberto siente una cosa terrible que le sale de dentro y empieza a romperlo todo (su propia rabia se convierte en un monstruo). Finalmente, Roberto consigue tranquilizarse y hacer las paces con su Papá.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

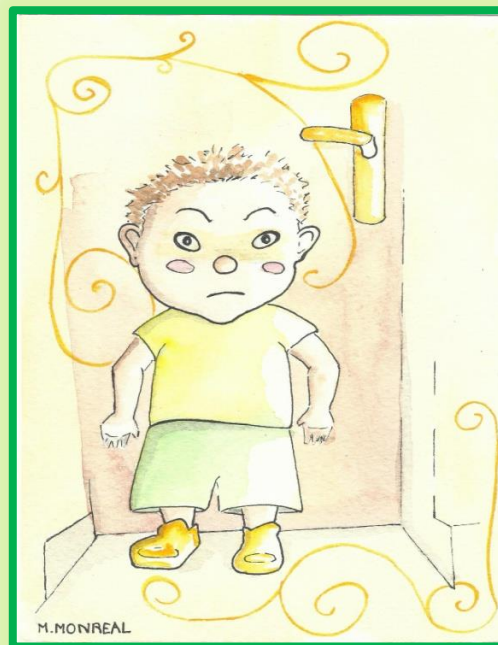
En este cuento, el protagonista (Roberto) se transforma en espectador de su propia rabia y siente lo peligrosa que puede llegar a ser para él y para los demás. Este cuento es idóneo para trabajar las rabietas frecuentes en estas edades.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familia- hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas a modo de dinámica para trabajar el enfado, objeto de esta propuesta educativa. A continuación, les facilitamos algunas pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación del enfado:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a y solicítele que le señale el rostro de Roberto cuando está enfadado.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización del enfado:** ¿cómo se siente Roberto cuando le sale “esa cosa de dentro”...?, ¿qué es esa cosa? (su enfado) (señalamos la ilustración), de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (enfado). Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente Roberto contento o enfadado?, ¿triste o enfadado? (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal del enfado** ¿por qué está enfadado Roberto?, de manera que el pequeño/a comience a asociar una emoción a sus causas. Si el niño/a no habla todavía puede usted ayudarle a interiorizar el enfado verbalizándolo primero, pues el pequeño no tardará en imitarle)

- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** ¿te has enfadado alguna vez?, ¿has sentido alguna vez esa “cosa de dentro” como Roberto?, ¿y qué has hecho para que “esa cosa de dentro” se fuera?, ¿qué haces cuando estás enfadado como Roberto? Estas preguntas le ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus propios enfados/rabietas, así como a desarrollar estrategias para gestionarlos adecuadamente. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a sus vivencias y qué hace usted cuando está enfadado (ej. cuando estoy muy enfadado/a me voy solo/a a mi lugar favorito para estar tranquilo/a). No olvide que usted es un referente para su hijo/a y tenderá a imitarle.
- e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con su enfado: ¿qué harías si a tu hermano/a o amigo/a (diga su nombre) se enfada mucho contigo y te rompe tu juguete favorito? Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones: ej. ¿llorarías?, ¿le dirías que te sientes muy triste?, ¿le pegarías?, ¿es bueno pegar a los demás?
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



CUENTO N° 16: CUANDO ESTOY ENFADADO (II)

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora e ilustradora: Lucía Serrano
- + Año: 2013
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 3'
- + Editorial: Anaya
- + ¿Hay historia/ trama? Sí

2. SINOPSIS:

Este cuento trata sobre las diversas reacciones de un niño ante un enfado. Finalmente, la invitación de una amiga a jugar le hace olvidar su enfado.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Este cuento es muy breve, pero posee unas ilustraciones que muestran adecuadamente al pequeño/a las distintas expresiones de un enfado. Estos dibujos son muy significativos para el niño/a pequeño/a puesto que se sentirá identificado/a con el protagonista del cuento. Además, el cuento resalta la facilidad del protagonista de pasar rápidamente de la ira a la alegría tras una invitación al juego (evitando el rencor). Sin embargo, es preciso mencionar que este cuento no muestra las causas del enfado del protagonista sólo las distintas reacciones que tiene ante este.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familia- hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo dinámica, para trabajar el miedo, objeto de esta propuesta educativa. A continuación; les facilitamos las siguientes pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación del enfado:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a, y solicítele que le señale el rostro del personaje cuando se siente enfadado.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización del enfado:** ¿cómo se siente el niño del cuento aquí? (señalamos las ilustraciones) de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (enfado). (Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente contento o enfadado?, ¿asustado o enfadado? (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal del enfado.** En este cuento se muestran las consecuencias del enfado del protagonista (no las causas) es decir, sólo las distintas reacciones que tiene el protagonista ante el enfado. Con este cuento, podemos invitar al niño/a a que se invente los motivos del enfado del niño protagonista del cuento. Ej: ¿por qué crees que está enfadado el niño del cuento aquí? (le

mostramos la ilustración en la que el protagonista echa humo de su nariz. ¿por qué crees que está enfadado el niño del cuento aquí? (Le mostramos la ilustración en la que rompe cristales solo con mirarlos). Si el niño/a no habla todavía puede usted ayudarle a interiorizar el enfado verbalizándolo primero, pues el pequeño no tardará en imitarle).

- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** ¿te has enfadado alguna vez?, ¿qué haces cuando estás enfadado como el niño del cuento?, ¿estar enfadado es malo? Estas preguntas ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus propios enfados/rabietas. Si lo desea puede contarle a su hijo/a sus vivencias y qué hace usted cuando está enfadado para autoregularse (ej. cuando estoy muy enfadado, intento tranquilizarme y hablo con mi mejor amigo/a). No olvide que usted es un referente para su hijo/a y tenderá a imitarle.
- e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con su enfado: ¿qué harías si tu señorita (diga el nombre de su maestra) del colegio se enfada contigo por tirar papeles al suelo? Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones (ej. ¿lloras?, ¿le dices que te sientes muy triste?, ¿tiras los papeles a la papelera para que se ponga contenta?).
- f) **Colorear ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



CUENTO Nº 17: ¡QUÉ RABIA DE JUEGO!

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Meritxell Martí
- + Ilustrador: Xavier Salomó
- + Año: 2013
- + Ciudad: Barcelona
- + Tiempo aproximado de narración: 8´
- + Editorial: Almadraba
- + ¿Hay historia/ trama? Sí

2. SINOPSIS:

Tina (una conejita) ha perdido al dominó, y pilla una buena rabieta. A Toni (un conejito) no le ha gustado nada lo que ha hecho su amiga. Finalmente, Toni consigue que su amiga tome conciencia de su enfado y se disculpe.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Porque en este cuento la conejita Tina aprende a canalizar su enfado gracias a las diversas sugerencias de su amigo Toni: leer un cuento sobre un perro que está muy habituado a ganar concursos pero un día hace trampas para evitar que le ganen, ir a un rincón tranquilo para calmarse o inventar una frase para gestionar su ira “ ¡ Cuidadooo! ¡Enfado a la vista!”

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familia-hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas a modo dinámica de para trabajar el enfado, objeto de esta propuesta educativa. A continuación les facilitamos las siguientes pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación del enfado:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a. y solicítele que le señale el rostro de Tina (la conejita) cuando está enfadada.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización del enfado:** ¿cómo se siente Tina aquí? (señalamos la ilustración). De modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (enfado). (Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente contenta o enfadada?, ¿asustada o enfadado? (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal del enfado:** ¿por qué está enfadada Tina?, de manera que el pequeño/a comience a asociar una emoción a sus causas (si el niño/a no habla todavía, puede usted ayudarle a interiorizar el enfado verbalizándolo primero, pues el pequeño/a no tardará en imitarle).
- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus**

propias emociones: ¿te has enfadado alguna vez?, ¿qué haces cuando estás enfadada como Tina?, ¿es malo estar enfadado?, ¿por qué?. Estas preguntas le ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus enfados, así como a desarrollar estrategias para gestionarlos adecuadamente. Si lo desea puede contarle a su hijo/a sus vivencias, y qué hace cuando está enfadado (ej. cuando estoy muy enfadado/a me voy a mi sillón favorito y pienso tranquilamente). No olvide que usted es un referente para su hijo/a.

- e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con el enfado del otro/a: ¿qué harías si a tu amigo/a (diga el nombre de su mejor amigo/a) se enfada contigo porque le has roto su dibujo?. Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones: ej. ¿lloras?, ¿le dices que te sientes muy triste?, ¿Le pides perdón?, ¿le das un gran abrazo?, ¿le haces un dibujo?
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento, incidiéndole en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



CUENTO Nº 18: ¿CÓMO TE SIENTES? ENFADO

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Jane Bingham
- + Ilustrador: Helen Turner
- + Año: 2010
- + Colección: ¿Cómo te sientes?
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 8'
- + Editorial: Susaeta
- + ¿Hay historia/ trama? Sí (3 historias)

2. SINOPSIS:

Existen días en la vida en los que todo nos va mal, y no podemos evitar enfadarnos con los que nos rodean. Este cuento narra las historias de cómo Elvira, Juan y Lisa se dan cuenta de sus enfados, y logran canalizarlos adecuadamente.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

El pequeño/a se sentirá identificado con los tres personajes del cuento y sus situaciones, ello le permitirá descubrir cómo toman conciencia de sus enfados así como diversas formas de gestionar la rabia: hablar con un amigo sobre el enfado, pedir perdón, etc.

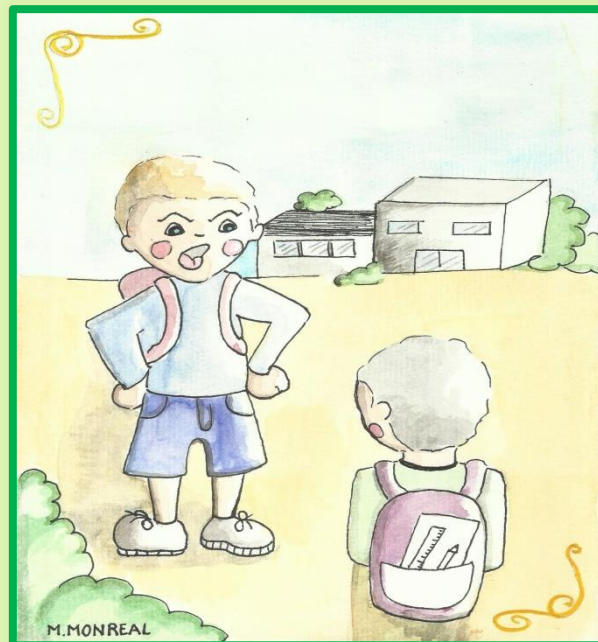
4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familia- hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar el enfado, objeto de esta propuesta educativa. A continuación; le ofrecemos algunas pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación del enfado:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a, y solicítele que le señale los rostros de los personajes que se sienten enfadados.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización del enfado:** ¿cómo se siente Elvira?, ¿cómo se siente Juan?, ¿y Lisa? (señalamos las distintas ilustraciones) de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (enfado). (Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente contento o enfadado?, ¿triste o enfadado? (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal del enfado** ¿por qué está enfadada Elvira?, ¿por qué está enfadado Juan?, ¿por qué está enfadada Lisa?, de manera que el pequeño/a comience a asociar una emoción a sus causas. (Si el niño/a no habla todavía, puede usted ayudarle a interiorizar el enfado verbalizándolo primero, pues el

pequeño/a no tardará en imitarle)

- d) Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** ¿has estado enfadado/a alguna vez?, ¿qué haces tú cuando estás enfadada como Elvira, Juan o Lisa?, ¿estar enfadado/a es malo? Estas preguntas le ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus propios enfados, así como a desarrollar estrategias para gestionarlos adecuadamente. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a sus vivencias y qué hace usted para controlar su enfado (ej. cuando estoy muy enfadado/a, me voy a leer a mi sillón favorito y se me pasa el enfado). No olvide que usted es un referente para su hijo/a y tenderá a imitarle.
- e) Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con el enfado del otro: ¿qué harías si tu abuela (diga el nombre) se enfadará mucho contigo porque no recoges los juguetes? Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones ej. ¿recoges los juguetes?, ¿le pides perdón?
- f) Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento, incidiéndole en la emoción que expresa el rostro del protagonista del mismo.



3.4. FICHAS TÉCNICAS DE LOS CUENTOS PARA TRABAJAR LA ALEGRÍA¹¹

(Cuentos: nº. 19, nº .20, nº.21, nº.22, nº.23 y nº.24).



Figura 17. Emociones cuando está contento. Alfredo Velázquez Jara (3 años).

Las ilustraciones para colorear que tratan la alegría aparecen al final de la presente Guía Didáctica.

¹¹ Los cuentos para trabajar la alegría que hemos seleccionado están vinculados al amor parental, pues en estas edades tempranas los pequeños/as tienen un gran apego a sus progenitores y lo manifiestan a través de la alegría al estar junto a ellos/as.

CUENTO Nº 19: CUANDO ESTOY CONTENTO.

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Trace Moroney
- + Año: 2007
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 5´
- + Editorial: SM
- + ¿Hay historia/ trama? No

2. SINOPSIS:

Sentirse contento es muy agradable. Este cuento nos recuerda a través de las tiernas ilustraciones de un conejito blanco, las situaciones que generalmente hacen sentir contento al niño/a pequeño/a.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

En este cuento el niño/a se sentirá identificado con el conejito, tomando conciencia de su alegría y describiendo aquellas situaciones que le hacen estar contento/a a él/ella también. Además, seguramente intentará repetir las.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familia-hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas o dinámicas para trabajar la alegría, objeto de esta propuesta educativa. A continuación, les facilitamos las siguientes pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación de la alegría:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a y solicítele que le señale el rostro del conejito cuando se siente contento.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización de la alegría:** ¿cómo se siente el conejito cuando...? (hace galletas con su abuelita, se va de camping con Papá, etc.) (señale las distintas ilustraciones). De modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (alegría: contento). (Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente contento o triste?, ¿contento o enfadado? (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal de la alegría:** ¿por qué se siente contento el conejito aquí? (señale la ilustración), de manera que el pequeño/a comience a asociar una emoción a sus causas. (Si el niño/a no habla todavía, puede usted ayudarle a interiorizarla verbalizándola primero, pues el pequeño/a no tardará en imitarle).
- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** ¿qué haces cuando te sientes contento/a como el conejito del cuento?, ¿es malo sentirse contento? Estas preguntas le

ayudará al niño/a a tomar conciencia de sus propias alegrías, así como a desarrollar estrategias para cultivarla. Si lo desea puede contarle a su hijo/a sus vivencias y qué cosas hace para estar contento (ej. Estoy muy contento cuando alguien a quien quiero mucho me da un abrazo enorme). No olvide que usted es un referente para su hijo/a y tenderá a imitarle.

- e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con la alegría del otro: ¿qué harías si a tu amigo (diga el nombre de su mejor amigo/a) está súper contento porque hoy es su fiesta de cumpleaños? Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones: ej. ¿le cantas cumpleaños feliz?, ¿le haces un regalo?, ¿le das un gran abrazo?
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



CUENTO Nº 20: ¿CÓMO TE SIENTES? ALEGRÍA.

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Jane Bingham
- + Ilustradora: Helen Turner.
- + Año: 2010
- + Colección: ¿Cómo te sientes?
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 8´
- + Editorial: Susaeta
- + ¿Hay historia/ trama? Sí (3 historias) .

2. SINOPSIS:

Un día de verano en la playa, una tarde al lado de tu mejor amigo o un abrazo de tu madre son las pequeñas cosas que nos hacen felices. Los protagonistas de este cuento (Elisa, Marta y Noé) descubren que la alegría es muy contagiosa.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Porque en este cuento, el niño/a se sentirá identificado con sus protagonistas y sus vivencias. Este cuento es muy útil para que el pequeño/a comience a tomar conciencia de cuando se siente contento. Es importante tomar conciencia de nuestra alegría, para alargar en el tiempo esos momentos.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familia- hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar la alegría, objeto de esta propuesta educativa. A continuación, les facilitamos las siguientes pautas orientativas:

- a) *Para trabajar la identificación de la alegría:* hojee de nuevo el cuento con su hijo/a, y solicítele que le señale los rostros de los personajes que se sienten alegres.
- b) *Preguntas relativas a la verbalización de la alegría:* ¿cómo se siente Elisa?, ¿cómo se siente Marta?, ¿cómo se siente Noé? (señalamos la distintas ilustraciones), de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (alegría). (Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente contento/a o triste? ¿enfadado/a o contento/a? (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) *Preguntas relativas a la atribución causal de la alegría:* ¿por qué se siente contenta Elisa?, ¿por qué se siente contenta Marta?, ¿y Noé?, de manera que el pequeño/a comience a asociar una emoción a sus causas. (Si el niño/a no habla todavía puede usted ayudarle a interiorizar la alegría verbalizándola, pues el pequeño/a no tardará

en imitarle).

- d) Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** ¿has estado contento/a alguna vez?, ¿qué haces tú cuando te sientes contento como Elisa, Marta y Noé?, ¿es malo estar contento? Esta pregunta le ayudará al niño/a a tomar conciencia de sus propias alegrías, así como a desarrollar estrategias para tomar conciencia de ella y cultivarlas. Si lo desea puede contarle a su hijo/a sus vivencias, y qué cosas hace para estar contento/a (ej. Estoy muy contento cuando alguien a quien quiero me da un beso). No olvide que usted es un referente para su hijo/a y este tenderá a imitarle.
- e) Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con la alegría del otro/a: ¿Qué harías tú si a tu mamá o abuela (diga el nombre) está súper contenta porque se ha cortado el pelo y está muy guapa? Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones: ej. ¿le digo que está muy guapa?, ¿le regalo un pasador para el pelo?, ¿le doy un abrazo?
- f) Colorear ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.





CUENTO Nº 21: *TE QUIERO UN MONTÓN*

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autor: Juan Carlos Chandro Ramírez
- + Ilustradora: M^a Luisa Torcida Álvarez.
- + Año: 2012
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 8´
- + Editorial: Bruño
- + ¿Hay historia/ trama? Sí.

2. SINOPSIS:

Garbancito se siente triste. Su Papá está de viaje y su Mamá tenía mucho trabajo y no podía jugar con él. Garbancito le pide a su Mamá que le lea un cuento, pero ella dice que tiene mucho trabajo. Después le ruega que le diga que le quiere, y entonces su Mamá le dice te quiero de un montón de formas divertidas, compartiendo risas y alegrías.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Este cuento es ideal para generar risa en el niño/a de edades tempranas pero sobre todo para afianzar el vínculo de apego con sus progenitores. Además, posibilita a las familias ser conscientes de la importancia de dedicar tiempo a sus hijos/as y disfrutar de ellos/as. Este álbum ilustrado es idóneo para verbalizar y tomar conciencia de la alegría vinculada al amor materno-filial.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familias- hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar la alegría, objeto de esta propuesta educativa. A continuación, les facilitamos algunas pautas orientativas:

- a) *Para trabajar la identificación de la alegría:* hojee de nuevo el cuento con su hijo/a y solicítele que le señale el rostro de Garbancito cuando se siente contento.
- b) *Preguntas relativas a la verbalización de la alegría:* ¿cómo se siente Garbancito cuando le dice su mamá de muchas maneras distintas “te quiero” (señalamos la ilustración), de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (alegría). (Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿Se siente contento/a o triste?, ¿enfadado/a o contento/a? (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) *Preguntas relativas a la atribución causal de la alegría:* ¿por qué está contento Garbancito?, ¿qué le pone contento a Garbancito?, de manera que el pequeño/a comience a asociar una emoción a sus

causas. (Si el niño/a no habla todavía, puede usted ayudarle a interiorizar la alegría verbalizándola, pues el pequeño/a no tardará en imitarle).

- d) Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** ¿qué haces tú cuando te sientes contento como Garbancito?, ¿es malo estar contento? Estas preguntas le ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus propias alegrías, así como a desarrollar estrategias para tomar conciencia de ella y cultivarlas. Si lo desea puede contarle a su hijo/a sus vivencias y qué cosas hace usted para estar contento/a (ej. Estoy muy contento cuando viene un amigo a casa a tomar té con pastas) No olvide que usted es un referente para su hijo/a y tenderá a imitarle.
- e) Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con la alegría del otro/a: ¿cómo te sentirías si tu hermano está muy contento porque le han regalado un juguete nuevo por su cumpleaños? Si el niño/a no responde, podemos darle distintas opciones (ej. me sentiría muy contento y le diría que jugáramos juntos).
- f) Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



CUENTO N° 22: ADIVINA CUÁNTO TE QUIERO.

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autor: Sam McBratney
- + Ilustradora: Anita Jeram
- + Año: 2012
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 8´
- + Editorial: Kókinos
- + ¿Hay historia/ trama? Sí

2. SINOPSIS:

La liebre pequeña color de avellana intenta encontrar el modo ideal de expresar el tamaño de su amor hacia su papá (la gran liebre). A lo largo del cuento, tanto la liebre color de avellana y la liebre grande color avellana, intentan medir el amor que sienten el uno por el otro.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Este cuento es idóneo para trabajar el amor parental de una forma tierna y sencilla. El niño/a se identificará con la liebre pequeña del cuento, y tomará conciencia del amor que siente hacia sus progenitores y éstos hacia el niño/a. El amor que siente la pequeña liebre se refleja en los rostros de felicidad de las tiernas ilustraciones. Este cuento es muy útil para que el pequeño/a comience a tomar conciencia de cuando se siente contento.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida del cuento (familias- hijo/a), deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar la alegría, objeto de esta propuesta educativa. A continuación; les facilitamos algunas pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación de la alegría:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a, y solicítele que le señale el rostro de la pequeña liebre color de avellana cuando se siente contenta.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización de la alegría:** ¿cómo se siente la pequeña liebre de color avellana cuando su Papá le dijo “ yo te quiero hasta la punta de tus pies” (señalamos la ilustración), de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (alegría). Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente contento/a o triste?, ¿asustado/a o contento/a? (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal de la alegría:** ¿por qué está contenta la pequeña liebre color de avellana?, ¿qué le pone contenta a la pequeña liebre color de avellana?, de manera que el pequeño/a

comience a asociar una emoción a sus causas. Si el niño/a no habla todavía puede ayudarle a interiorizar la alegría verbalizándola, pues el pequeño/a no tardará en imitarle.

- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** ¿has estado contento/a alguna vez?, ¿qué haces cuando te sientes contento como la pequeña liebre color de avellana?, ¿es malo estar contento? Estas preguntas le ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus propias alegrías, así como a desarrollar estrategias para tomar conciencia de ella y cultivarlas. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a sus vivencias y qué cosas hace para estar contento/a (ej. estoy muy contento cuando escucho una canción bonita mientras plancho mi camisa) No olvide que es un referente para su hijo/a y tenderá a imitarle.
- e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con la alegría del otro/a: ¿qué harías tú si tu abuelo (diga su nombre) está muy contento porque ha cocinado un pastel de carne y le ha salido muy rico? Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones: ej. ¿Le pido un trozo para probarlo y le digo que le ha salido muy rico?, ¿Le digo que la próxima vez quiero que me enseñe a cocinar?, etc.
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



CUENTO Nº 23: *EL REGALO*

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autora: Gabriela Keselman
- + Ilustrador/a: Pep Monserrat
- + Año: 2009
- + Ciudad: Madrid
- + Tiempo aproximado de narración: 10´
- + Editorial: La Galera
- + ¿Hay historia/ trama? Sí

2. SINOPSIS:

El cuento narra la historia de unos padres, que días antes del cumpleaños de su hijo, no tienen ni idea de qué le van a regalar. Entonces le preguntan al niño y éste contesta con nueve adjetivos cómo le gustaría su regalo. Sus padres acaban de confundirse del todo y finalmente no encuentran nada para regalarle. El día de su cumpleaños le dan un fuerte abrazo, y este abrazo reúne todos los adjetivos nombrados por el niño del mejor regalo del mundo.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Este cuento tiene un formato original de solapas que posibilita la sorpresa en el niño/a, focalizando su atención. Además, trabaja en los pequeños/a la emoción de la alegría ante la experiencia recíproca de dar y recibir un regalo y también es ideal para que los niños/as tomen conciencia de que los regalos no tienen que ser siempre cosas materiales. Los besos, los abrazos y las caricias son regalos más importantes en nuestra vida.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familias- hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo dinámica, para trabajar la alegría, objeto de esta propuesta educativa. A continuación, les facilitamos algunas pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación de la alegría:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a y solicítele que le señale el rostro de Miguelito cuando se siente contento.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización de la alegría:** ¿cómo se sentía Miguelito cuando los señores Buenospadres le dieron un abrazo? (Señalamos la ilustración) de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (alegría). (Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿Se siente contento/a o triste?, ¿asustado/a o contento/a? (el objetivo es que comience a verbalizar

- la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal de la alegría:** ¿por qué se siente contento Miguelito?, ¿qué le hace estar tan contento a Miguelito?, de manera que el pequeño/a comience a asociar una emoción a sus causas. Si el niño/a no habla todavía, puede usted ayudarlo a interiorizar la alegría verbalizándola usted primero, pues el pequeño/a no tardará en imitarle.
- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** ¿qué haces tú cuando te sientes contento como Miguelito?, ¿es malo estar contento? Estas preguntas le ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus propias alegrías, así como a desarrollar estrategias para tomar conciencia de ella y cultivarlas. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a sus vivencias y qué cosas hace para estar contento/a (ej. estoy muy contento/a cuando canto en la ducha) No olvide que es un referente para su hijo/a y tenderá a imitarle.
- e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar o elogiar al prójimo y conectar, en algún grado, con la alegría del otro/a: ¿qué harías si tu hermano (diga su nombre) está muy contento porque Mamá le ha dado un abrazo? Si el niño/a no responde, podemos darle distintas opciones (ej. ¿le pido yo también un abrazo a Mamá para estar contento/a?, ¿le doy un abrazo a Mamá y a mi hermano para estar contento/a?).
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



CUENTO N° 24: YO

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autor e ilustrador: Philip Waechter
- + Traductor: Eduardo Martínez
- + Año: 2008
- + Ciudad: Salamanca
- + Tiempo aproximado de narración: 8´
- + Editorial: Ediciones Lóguez
- + ¿Hay historia/ trama? Sí

2. SINOPSIS:

Este cuento nos cuenta una historia sencilla a través de la presentación que hace de sí mismo su entrañable protagonista, un oso optimista e ingenuo. Él posee un gran corazón, colmado de generosidad. Ama las pequeñas cosas de la vida, pero también las grandes, y está siempre dispuesto a disfrutar. Aunque sabe que es muy especial, hay días en que se siente solo y triste y necesita apoyarse en un amigo para ser feliz.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Hemos seleccionado este cuento porque es ideal para incrementar la autoestima del niño/a y para que tome conciencia de la importancia de disfrutar los pequeños momentos alegres que nos ofrece la vida, así como de la necesidad de apoyarse en los demás cuando uno/a lo necesita, transmitiendo un mensaje de optimismo ante la vida.

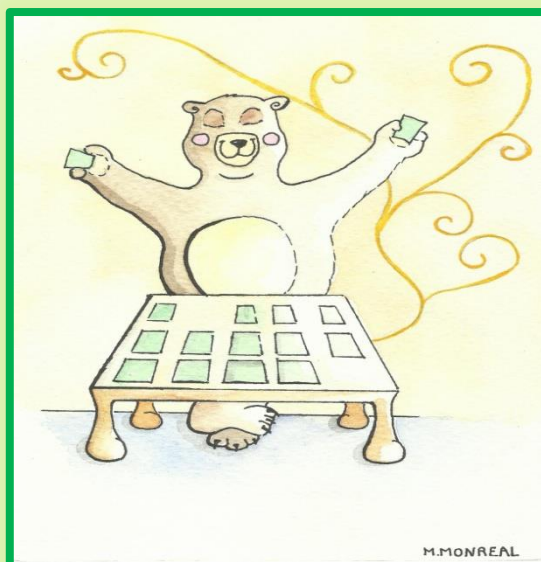
4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familias- hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar la alegría, objeto de esta propuesta educativa. A continuación, les facilitamos algunas pautas orientativas:

- a) **Dinámica para trabajar la identificación de la alegría:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a y solicítele que le señale el rostro del oso cuando se siente contento (feliz).
- b) **Preguntas relativas a la verbalización de la alegría:** ¿cómo se siente el pequeño oso cuando una mariposa se posa en su brazo? (señalamos la ilustración) de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (alegría). (Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente contento/a o triste?, ¿asustado/a o contento/a? (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal de la alegría:** ¿por qué se siente contento el pequeño oso?, ¿qué le pone contento al pequeño oso?, de manera que el pequeño/a comience a asociar una

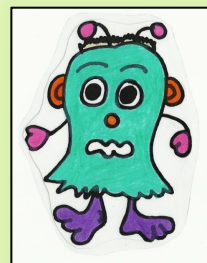
emoción a sus causas. Si el niño/a no habla todavía, puede ayudarle a interiorizar la alegría verbalizándola usted primero, pues el pequeño/a no tardará en imitarle.

- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** ¿qué haces tú cuando te sientes contento como el pequeño oso?, ¿es malo estar contento? Estas preguntas le ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus propias alegrías, así como a desarrollar estrategias para tomar conciencia de ella, y cultivarlas. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a sus vivencias, y qué cosas hace para estar contento/a (ej. estoy muy contento cuando vengo muy cansado/a de trabajar y me doy una ducha con agua calentita). No olvide que es un referente para su hijo/a y este tenderá a imitarlo.
- e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con la alegría del otro/a: ¿Qué harías si tu amigo (diga el nombre de su amigo) está muy contento porque ha traído un libro al colegio y quiere contárnoslo? Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones: ej. ¿estás atento para escucharlo y no haces ruido?, ¿te sientas con los brazos y piernas cruzados (como un indio) y lo escuchas?, ¿le das las gracias?
- f) **Colorear ilustración:** finalmente, su hijo/a, puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



3.5. FICHAS TÉCNICAS (2) DE LOS CUENTOS PARA TRABAJAR LAS CUATRO EMOCIONES SIMÚLTANEAMENTE

(Cuentos n°. 25 y n°.26)



Las ilustraciones para colorear de estos dos cuentos aparecen al final de la presente Guía Didáctica.

CUENTO Nº 25: *LAS EMOCIONES DE NACHO.*

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- ✚ **Autora:** Liesbet Slegers
- ✚ **Año:** 2012
- ✚ **Ciudad:** Madrid
- ✚ **Tiempo aproximado de narración:** 8´
- ✚ **Editorial:** Edelvives
- ✚ **¿Hay historia/ trama?** Sí.

2. SINOPSIS:

Las emociones están presentes en la vida de Nacho. Cuando está enfadado, asustado o triste, necesita de los demás y cuando se siente contento desea contárselo al mundo entero.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

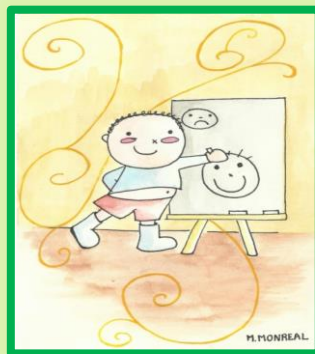
En este cuento el pequeño/a se sentirá identificado con el protagonista (Nacho), tomando conciencia y describiendo aquellas situaciones que le hacen enfadar, asustarse, y aquellas que le ponen triste, así como diversas formas de afrontar estas emociones. Este cuento es ideal para compartir en familia, pues contiene rimas, solapas y juegos de descubrimiento que harán divertirse al pequeño/a.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familias- hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo dinámica, para trabajar las cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) objeto de esta propuesta educativa. A continuación, les facilitamos algunas pautas orientativas:

- a) ***Para trabajar la identificación global de las cuatro emociones:*** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a y solicítele que le señale el rostro de Nacho cuando se siente contento, asustado, triste o enfadado.
- b) ***Preguntas relativas a la verbalización global de las cuatro emociones:*** ¿cómo se siente Nacho cuando ve a una araña?, ¿cómo se siente Nacho cuando el gato le destruye su castillo de arena?, ¿cómo se siente Nacho cuando la marioneta del colegio le cuenta un cuento?, ¿cómo se siente Nacho cuando está enfermo? (señalamos la ilustración), de modo que el niño/a comience a etiquetar las cuatro emociones trabajadas en la propuesta. Si no expresa las emociones correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente contento/a o triste?, ¿asustado/a o contento/a?, ¿enfadado o contento? (el objetivo es que comience a verbalizar las cuatro emociones trabajadas).

- c) **Preguntas relativas a la atribución causal de las cuatro emociones básicas:** ¿por qué se siente contento Nacho? ¿qué le hace estar contento a Nacho?, ¿por qué está enfadado Nacho? ¿qué le hace estar enfadado a Nacho?, ¿por qué está asustado Nacho? ¿qué le da miedo a Nacho?, ¿por qué se siente triste Nacho?, ¿qué le hace estar triste a Nacho?, de manera que el pequeño/a comience a asociar cada emoción a sus causas. Si el niño/a no habla todavía, puede ayudarle a interiorizar las distintas emociones verbalizándolas usted primero, pues el pequeño/a no tardará en imitarle).
- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** ¿has estado contento/a alguna vez?, ¿y triste?, ¿y enfadado?, ¿y asustado?, ¿qué haces cuando te sientes contento como Nacho?, ¿qué haces cuando estás enfadado?, ¿y cuando estás asustado?, ¿es malo estar contento?, ¿y asustado? Estas preguntas le ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus propias emociones, así como a desarrollar estrategias para tomar conciencia de ellas y poderlas afrontar. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a sus vivencias y qué cosas hace para estar contento/a, triste, enfadado o asustado (ej. estoy muy contento cuando llego a casa y me reciben con los brazos abiertos) No olvide que es un referente para su hijo/a y tenderá a imitarle.
- e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con las emociones de los demás: ¿qué harías tú si un amigo (diga el nombre de su amigo) está muy enfadado porque su hermano le ha roto su cuento favorito? Si el niño/a no responde, podemos darle distintas opciones: ej. ¿le regalarías un cuento?
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento recordándole todas las emociones trabajadas en el mismo.



CUENTO Nº 26: *EL MONSTRUO DE COLORES*

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- ✚ **Autora e ilustradora:** Anna Llenas
- ✚ **Año:** 2012
- ✚ **Ciudad:** Barcelona
- ✚ **Tiempo aproximado de narración:** 8´
- ✚ **Editorial:** Flamboyant
- ✚ **¿Hay historia/ trama?** Sí
- ✚ **Trabaja las 4 emociones**

2. SINOPSIS:

El monstruo de colores no tiene ni idea de qué le sucede. Se ha hecho un lío con las emociones, y necesita poner en orden a la alegría, la tristeza, el miedo, la rabia y la calma. Pero para ello, necesita a su amiga, quien le ayudará a describir las emociones, y a catalogarlas en su bote correspondiente.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Este cuento es idóneo para trabajar de forma conjunta las emociones. En este cuento, el protagonista (un monstruo) no sabe qué le pasa. Esta historia centra su atención en la descripción de cada emoción y sus consecuencias. Por ello, intentamos que el niño/a aprenda a poner nombre a las emociones, pues así toma conciencia de ellas, y puede actuar en consecuencia canalizándolas adecuadamente.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familias- hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar la comprensión de las cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo), objeto de esta propuesta educativa. A continuación, les facilitamos algunas pautas orientativas:

- a) ***Para trabajar la identificación global de las cuatro emociones:*** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a y solicítele que le señale el rostro del Monstruo de Colores cuando se siente contento, asustado, triste y enfadado.
- b) ***Preguntas relativas a la verbalización global de las cuatro emociones:*** ¿Cómo se siente el Monstruo de Colores cuando canta?, ¿cómo se siente el Monstruo de Colores cuando echa de menos algo?, ¿cómo se siente el Monstruo de colores cuando se ha cometido una injusticia? (explique a su hijo/a qué es una injusticia), ¿cómo se siente el Monstruo de Colores cuando se ve pequeño?, ¿y poca cosa? (señalamos las distintas ilustraciones de modo que el niño/a comience a etiquetar las cuatro emociones trabajadas en la propuesta). Si no expresa

las emociones correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente contento/a o triste? ¿asustado/a o contento/a? ¿enfadado o contento? (el objetivo es que comience a verbalizar las cuatro emociones trabajadas).

c) **Preguntas relativas a la atribución causal de las cuatro emociones básicas:** ¿por qué se siente contento el Monstruo de Colores?, ¿qué es lo que le hace estar contento?, ¿por qué está enfadado?, ¿por qué está asustado?, ¿qué le da miedo al monstruo?, ¿por qué se siente triste el Monstruo de Colores?, ¿qué le hace estar triste al Monstruo de Colores?, de manera que el pequeño/a comience a asociar cada emoción a sus causas. Si el niño/a no habla todavía, puede ayudarle a interiorizar las distintas emociones verbalizándolas primero, pues el pequeño/a no tardará en imitarle.

d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** ¿has estado contento/a alguna vez?, ¿y triste?, ¿y enfadado?, ¿y asustado?, ¿qué haces cuando te sientes contento como el Monstruo de Colores?, ¿qué haces cuando estas enfadado?, ¿y cuando estás asustado?, ¿es malo estar contento?, ¿y asustado? Estas preguntas le ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus propias emociones, así como a desarrollar estrategias para tomar conciencia de ellas y poderlas afrontar. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a sus vivencias, y qué cosas hace usted para estar contento/a, triste, enfadado o asustado (ej. estoy muy contento cuando me despierto y me tienen preparado el desayuno). No olvide que usted es un referente para su hijo/a y tenderá a imitarle

e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con las emociones de los demás: ¿Qué harías si un amigo (Diga el nombre de su amigo) está muy asustado porque ha visto a una araña? Si el niño/a no responde, podemos darle distintas opciones ej. llamar a Mamá, salir corriendo, matarla.. etc.

f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento recordando las emociones trabajadas en el cuento.



Véase también en referencias libro para colorear. Llenas, A. (2012).

3.6. FICHAS TÉCNICAS (4) DE LOS CUENTOS COMODÍN¹²

(Cuentos: n°.27, n°. 28, n°.29 y n°. 30).



¹² Los cuentos comodines se incluyen dentro de esta Guía, aunque lo más probable es que ningún niño/a se lo lleve a casa. Estos cuentos constituyen una fórmula para asegurarnos de que ningún niño/a se quedará sin cuento durante el fin de semana en el caso de que un compañero/a esté enfermo/a y no pueda traer de vuelta el cuento y entregarlo.



CUENTO N° 27: ¿CÓMO TE SIENTES?

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- + Autor e ilustrador: Anthony Browne
- + Año: 2012
- + Ciudad: Sevilla
- + Tiempo aproximado de narración: 5´
- + Editorial: Kalandra Ediciones Andalucía
- + ¿Hay historia/ trama? No
- + Trabaja las cuatro emociones.

2. SINOPSIS:

¿Cómo te sientes? A veces, el monito está enfadado... y a veces se siente solo. A veces, está muy contento... y otras veces se siente triste.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Con este cuento, los más pequeños/as observaran las expresiones emocionales sentidas por el protagonista del mismo (un tierno monito). Sus ilustraciones destacan la expresión y la actitud del monito, enriquecidas con elementos cotidianos que refuerzan cada concepto con su correspondiente descripción visual. El cuento juega con colores, tamaños, tipografías: figuras que menguan o se agrandan; trazos ondulantes; palabras mayúsculas, minúsculas o cursivas, diferentes en función de su carga emotiva.

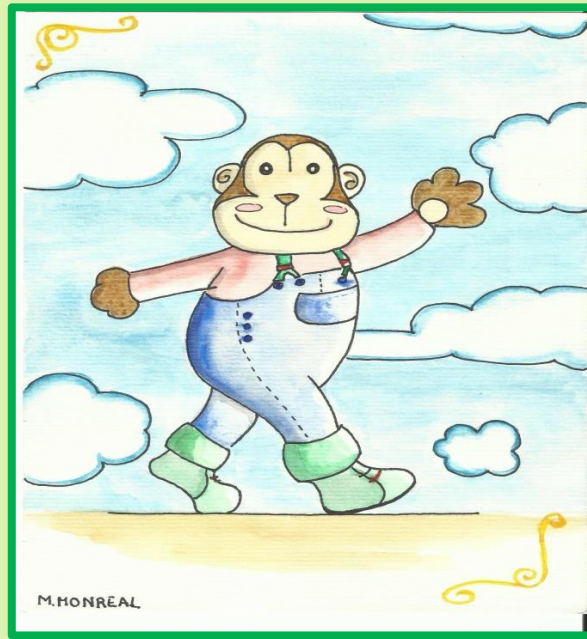
4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familia- hijo/a) del cuento, invitamos a las familias a formular a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar las emociones del cuento, objeto de esta propuesta educativa conjunta familias-escuela. A continuación, les facilitamos las siguientes pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación global de las emociones:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a, y solicítele que le señale el rostro del monito cuando se siente contento (haga lo mismo con las emociones enfado, tristeza y miedo).
- b) **Preguntas relativas a la verbalización global de las emociones:** ¿cómo se siente el monito aquí?, ¿y aquí? (señalamos las distintas ilustraciones). De modo que el niño/a comience a etiquetar las emociones trabajadas (si no expresa las emociones correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente aquí el monito contento o triste?, ¿enfadado o asustado? (el objetivo es que comience a verbalizar las emociones trabajadas en el cuento).



- c) **Preguntas relativas a la atribución causal global de las cuatro emociones:** ¿por qué se siente enfadado el monito?, ¿por qué se siente triste?, ¿por qué está contento?, ¿qué le da miedo? De esta manera, el pequeño/a comienza a asociar una emoción a sus causas. Si el niño/a no habla todavía puede ayudarle a interiorizar las emociones verbalizándolas primero, pues el pequeño/a no tardará en imitarle.
- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** ¿qué haces cuando te sientes asustado como el monito?, ¿y cuándo te sientes triste como él?, ¿qué haces cuando estás contento?, ¿y cuando estás enfadado como el monito? Estas preguntas le ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus propias emociones, así como a desarrollar estrategias para controlarlas adecuadamente. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a sus vivencias, y qué cosas hace para estar contento/a, o para vencer su tristeza, el enfado o miedos (ej. cuando estoy muy triste, escucho canciones bonitas). No olvide que usted es un referente para su hijo/a y tenderá a imitarle.
- e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con sus emociones: ¿qué haces tú si el monito se enfada?, ¿y si el monito está triste?(muéstrole las distintas ilustraciones) Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones (ej. ¿Le doy un beso?, ¿comparto mi merienda con él?).
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento y recordar las distintas emociones y estados trabajados en el mismo.



CUENTO Nº 28: *MONSTRUO TRISTE, MONSTRUO FELIZ*

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- ✚ **Autora:** Anne Miranda
- ✚ **Ilustrador:** Ed. Emberley
- ✚ **Año:** 2009
- ✚ **Ciudad:** Barcelona
- ✚ **Tiempo aproximado de narración:** 8' (cuento juego)
- ✚ **Editorial:** Océano
- ✚ **¿Hay historia/ trama?** No
- ✚ **Trabaja las 4 emociones.**

2. SINOPSIS:

Los monstruos también viven emociones. En este cuento, el niño/a encontrará una colección de máscaras para jugar a ponerse en la piel de un monstruo (decir lo que siente y expresarlo).

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Este cuento gira en torno a un monstruo que a veces se siente feliz, otras veces enfadado, triste, etc. Las ilustraciones muestran acciones que describen las causas que generan cada emoción, desde el punto de vista del monstruo, y también del niño/a, puesto que a través de unas máscaras, se invita al pequeño/a a jugar, reflexionando sobre aquello que le hace sentirse de un modo u otro. Es un cuento desplegable que ayudará a los más pequeños/as a tomar conciencia de las emociones y a verbalizarlas correctamente.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida del cuento (familias-hijo/a), deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar la tristeza, objeto de esta propuesta educativa conjunta familias-escuela. A continuación, les facilitamos las siguientes pautas orientativas:









- a) ***Para trabajar la identificación global de las cuatro emociones:*** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a, y solicítele que le señale el rostro del monstruo cuando se siente contento (haga lo mismo con las emociones enfado, tristeza y miedo).
- b) ***Preguntas relativas a la verbalización global de las cuatro emociones:*** ¿cómo se siente el monstruo aquí?, ¿y aquí? (señalamos las distintas ilustraciones), de modo que el niño/a comience a etiquetar las emociones trabajadas (si no expresa las emociones correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente aquí el monstruo contento o triste? ¿enfadado o asustado? (el objetivo es que comience a verbalizar las emociones trabajadas en el cuento).

- c) **Preguntas relativas a la atribución causal global de las cuatro emociones** ¿por qué se siente triste el monstruo?, ¿por qué se siente enfadado?, ¿qué le hace estar contento?, ¿qué le hace estar asustado?, de manera que el niño/a comience a asociar una emoción a sus causas. (si el niño/a no habla todavía, puede ayudarle a interiorizarlas verbalizándolas primero, pues el pequeño/a no tardará en imitarle).
- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** ¿qué haces cuando te sientes asustado como el monstruo?, ¿y cuándo te sientes enfadado como él?, ¿y cuándo te sientes contento como él?, ¿y cuándo te sientes triste como él? Estas preguntas le ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus propias emociones, así como a desarrollar estrategias para regularlas adecuadamente. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a sus vivencias y qué cosas hace para estar contento/a, o bien para afrontar la tristeza, el enfado o sus miedos (ej. me pongo muy contento/a cuando mi hijo/a -diga el nombre de su hijo/a-, ordena su habitación). No olvide que es un referente para su hijo/a, y tenderá a imitarle
- e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás):** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con sus emociones: ¿qué harías tú si el monstruo estuviese muy enfadado contigo?, ¿y si se sintiese el monstruo muy triste? Si el niño/a no responde podemos darle distintas opciones (ej. ¿le pido que respire profundamente?, ¿le doy un abrazo?).
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración de este cuento recordando las emociones trabajadas por su protagonista.



CUENTO Nº 29: *¿CÓMO TE SIENTES? TRISTEZA*

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

-  **Autor:** Jane Bingham
-  **Ilustrador:** Helen Turner
-  **Año:** 2010
-  **Ciudad:** Madrid
-  **Tiempo aproximado de narración:** 8´
-  **Editorial:** Susaeta Ediciones
-  **¿Hay historia/ trama?** Sí (3 historias)
-  **Emoción trabajada:** tristeza.

2. SINOPSIS:

Este cuento nos narra una serie de historias en las que Samuel, Omar y Julia se enfrentan a su tristeza y consiguen afrontarla.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Este cuento está diseñado específicamente para trabajar la tristeza, permitiendo al niño/a identificarse fácilmente con los personajes y vivenciar esta emoción. La expresión emocional de la tristeza en los personajes del cuento favorece una rápida identificación de la emoción, y ayudará al pequeño/a a verbalizarla adecuadamente.

Además, el cuento ejemplifica situaciones propias de la vida de un niño/a pequeño/a, aportándole estrategias adecuadas para vencer la tristeza transmitiendo siempre un mensaje positivo.

4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida (familia-hijo/a) del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar la tristeza, objeto de esta propuesta educativa conjunta familias-escuela. A continuación, les facilitamos las siguientes pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación de la tristeza:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a, y solicítele que le señale los rostros de los personajes que se sienten tristes.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización de la tristeza:** ¿cómo se siente Samuel?, ¿cómo se siente Julia?, ¿y Omar? (señale las distintas ilustraciones), de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (triste). Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a: ¿se siente contento o triste?, ¿triste o enfadado? (el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal de la tristeza:** ¿por qué

se sienten tristes Samuel, Omar y Julia?, de manera que el niño/a pequeño comience a asociar una emoción a sus causas. Si el niño/a no habla todavía, puede ayudarle a interiorizar la tristeza verbalizándola usted primero, pues el pequeño/a no tardará en imitarle.

- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** ¿qué haces cuando te sientes triste como Omar, Samuel y Julia?, ¿es malo estar triste? Estas preguntas le ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus propias tristezas, así como a desarrollar estrategias para gestionarlas adecuadamente. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a sus vivencias y qué cosas hace usted para afrontar la tristeza (ej. cuando estoy muy triste, pido un abrazo a alguien a quien quiero mucho). No olvide que usted es un referente para su hijo/a y tenderá a imitarle.
- e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con su tristeza: ¿Qué harías si a tu amigo (diga el nombre de su mejor amigo/a) del colegio se le muere su pajarito? Si el niño/a no responde, podemos darle distintas opciones (ej. ¿le doy un abrazo?, ¿le pido que me muestre fotografías de su pajarito?).
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción que expresa el rostro del protagonista.



CUENTO Nº 30: ¡BASTA DE PELEAS!

1. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

- ✚ **Autora:** Karine-Marie Amiot.
- ✚ **Ilustradora:** Marie Quentrec
- ✚ **Traductor:** Mgab./ Trazos& Letras.
- ✚ **Año:** 2005
- ✚ **Ciudad:** Barcelona
- ✚ **Tiempo aproximado de narración:** 8´
- ✚ **Editorial:** Planeta.Timunmas.
- ✚ **¿Hay historia/ trama?** Sí
- ✚ **Emoción trabajada:** enfado.

2. SINOPSIS:

En este cuento, el descuido de un león produce una gran pelea en la clase de pintura y la rabia se apodera de todos los compañeros/as. Finalmente, es el propio león quien pone orden en clase y posibilita la reconciliación.

3. ¿POR QUÉ HEMOS SELECCIONADO ESTE CUENTO?

Este cuento trabaja el enfado entre iguales, posibilitando al niño/a identificarse fácilmente con los animales del cuento y vivenciar esta emoción. La expresión emocional de la furia (enfado) en los animales del cuento favorece una rápida identificación de la emoción y ayudará al pequeño/a a verbalizarla adecuadamente.

Además, el cuento ejemplifica una situación próxima a la vida cotidiana de un niño/a pequeño, aportándole estrategias adecuadas para gestionar la rabia y optar por la reconciliación.

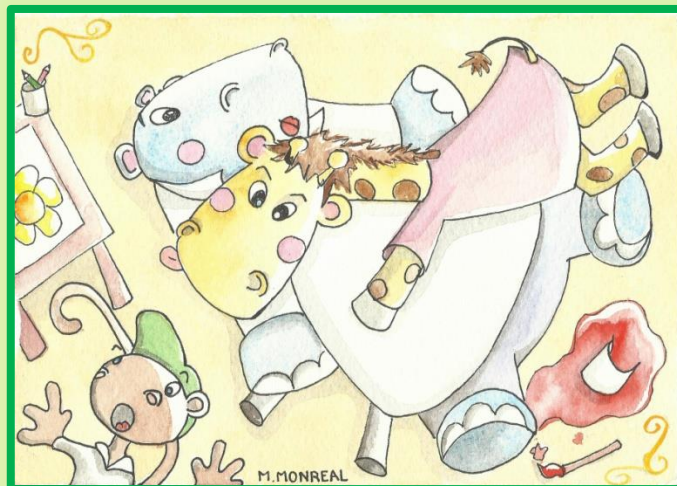
4. ¿QUE DEBEN HACER LAS FAMILIAS EN CASA?

Después de la lectura compartida del cuento, deben formularle a su hijo/a una serie de preguntas, a modo de dinámica para trabajar el enfado, objeto de esta propuesta educativa conjunta familias-escuela. A continuación les facilitamos las siguientes pautas orientativas:

- a) **Para trabajar la identificación del enfado:** hojee de nuevo el cuento con su hijo/a, y solicítele que le señale los rostros de los animales que se sienten enfadados.
- b) **Preguntas relativas a la verbalización del enfado:** ¿cómo se siente el mono?, ¿cómo se siente la jirafa Nina? (señalamos la ilustración), de modo que el niño/a comience a etiquetar la emoción que está trabajando (enfado). Si no expresa la emoción correctamente, debido a su corta edad, puede ofrecerle diversas alternativas a su hijo/a (ej. ¿se siente enfadado o contento?, ¿triste o enfadado?; el objetivo es que comience a verbalizar la emoción trabajada).
- c) **Preguntas relativas a la atribución causal del enfado:** ¿por qué

está enfadado el mono?, de manera que el pequeño/a comience a asociar una emoción a sus causas. Si el niño/a no habla todavía puede usted ayudarle a interiorizar el enfado verbalizándolo usted primero, pues el pequeño/a no tardará en imitarle.

- d) **Preguntas relativas a la autoconciencia o comprensión de sus propias emociones:** ¿qué haces tú cuando te sientes enfadado como el mono del cuento?, ¿es bueno pelearse?, ¿por qué? Estas preguntas le ayudarán al niño/a a tomar conciencia de sus propios enfados, así como a desarrollar estrategias para canalizarlos adecuadamente. Si lo desea, puede contarle a su hijo/a sus vivencias, y qué cosas hace para dejar de estar enfadado (ej. cuando estoy muy enfadado, respiro profundamente y salgo al parque a pasear solo). No olvide que usted es un referente para su hijo/a y tenderá a imitarle.
- e) **Preguntas relativas a la empatía o conductas prosociales (de ayuda a los demás)** También es pertinente formularle al niño/a preguntas que le inviten a ayudar al prójimo y conectar, en algún grado, con sus emociones: ¿qué harías tú cuando el monito estuviese enfadado? (muéstrole la ilustración). Si el niño/a no responde, podemos darle distintas opciones (ej. ¿le dices que respire profundamente?, ¿le ayudas a recoger y después le invitas a jugar al dominó?).
- f) **Colorear la ilustración:** finalmente, su hijo/a puede colorear la ilustración correspondiente a este cuento incidiendo en la emoción trabajada en el mismo.





4. ILUSTRACIONES DE LOS CUENTOS PARA COLOREAR EN FAMILIA

(Monreal, 2014)

Las ilustraciones de la presente Guía han sido realizadas por María Monreal Pérez, siguiendo la ilustración original de cada álbum ilustrado de la misma, con objeto de elaborar los materiales de la propuesta, tanto los destinados a las familias, como al alumnado y profesorado.



Ilustración para colorear del
cuento n.º.1:
“Cuando estoy triste”

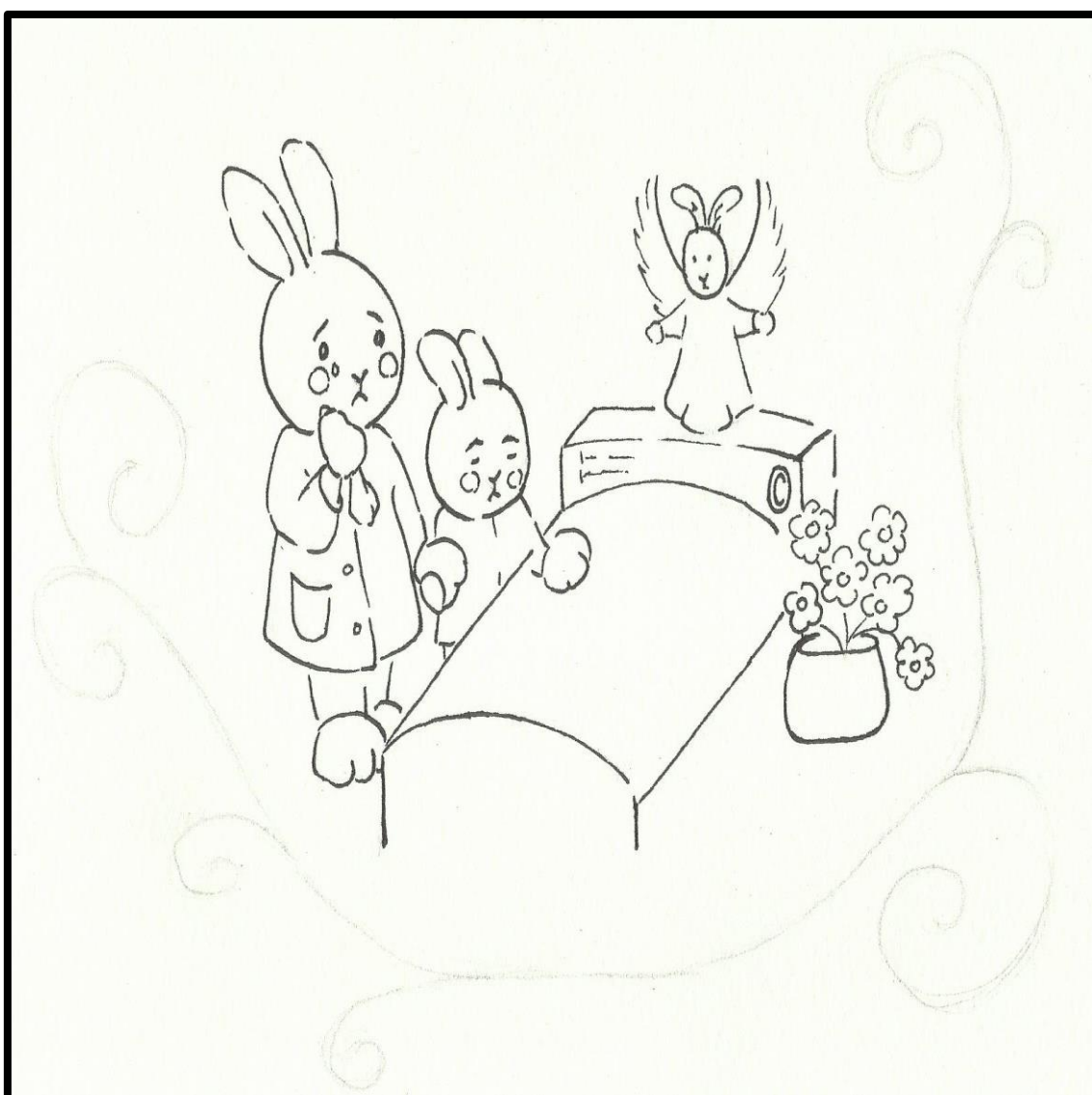




Ilustración para colorear del
cuento n.º.2:
“La luna está triste”

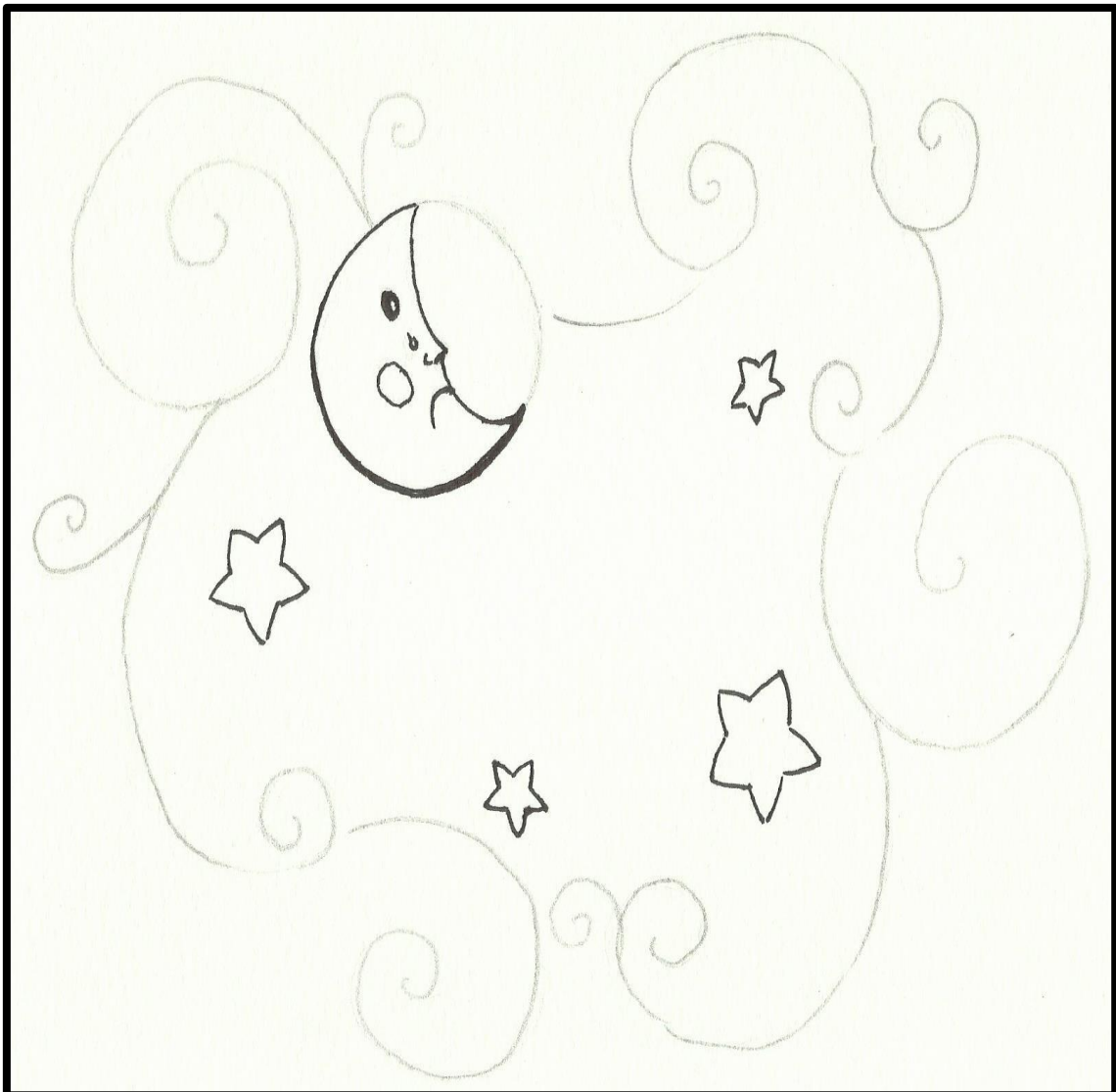


Ilustración para colorear del **cuento**
nº.3:
“Por cuatro esquinitas de nada”

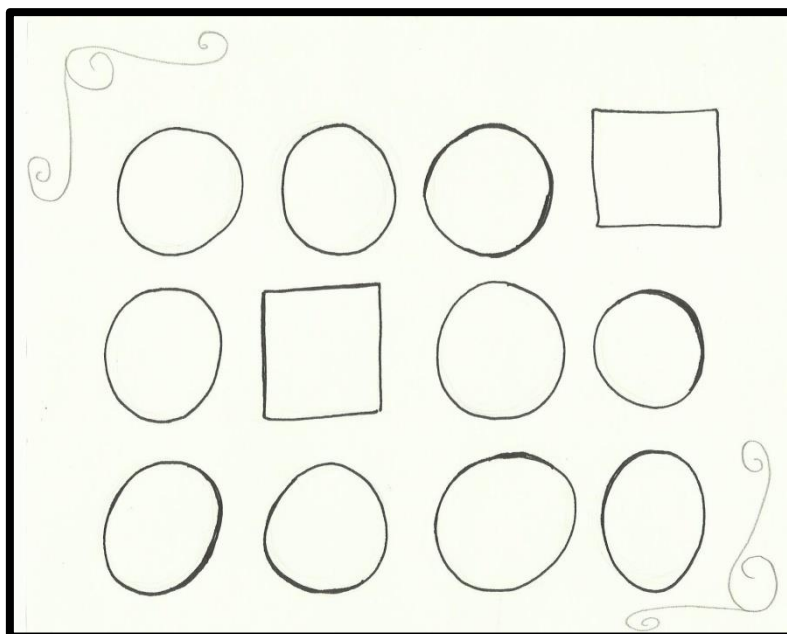
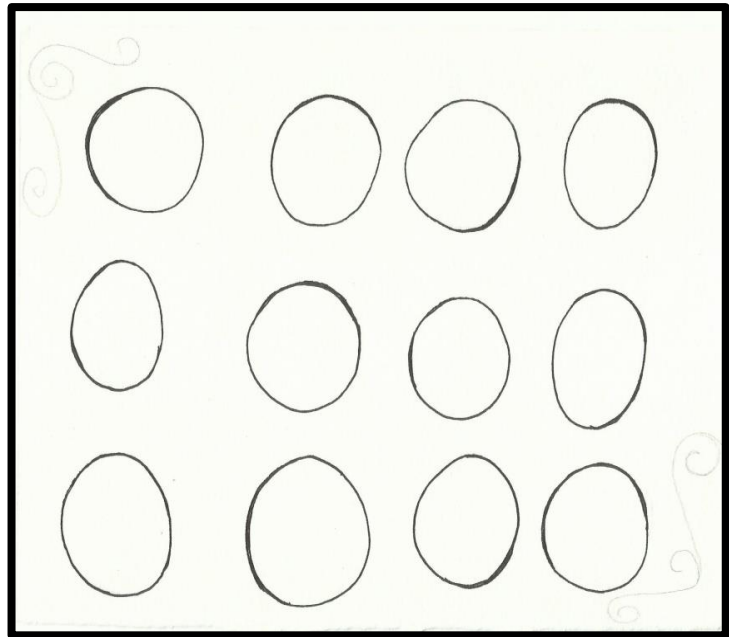
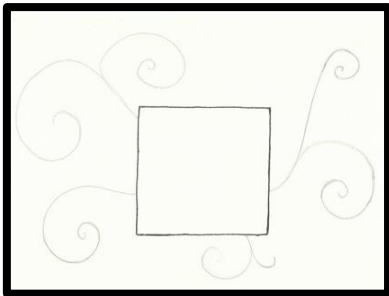


Ilustración para colorear del
cuento n°.4:
“Adiós tristeza”

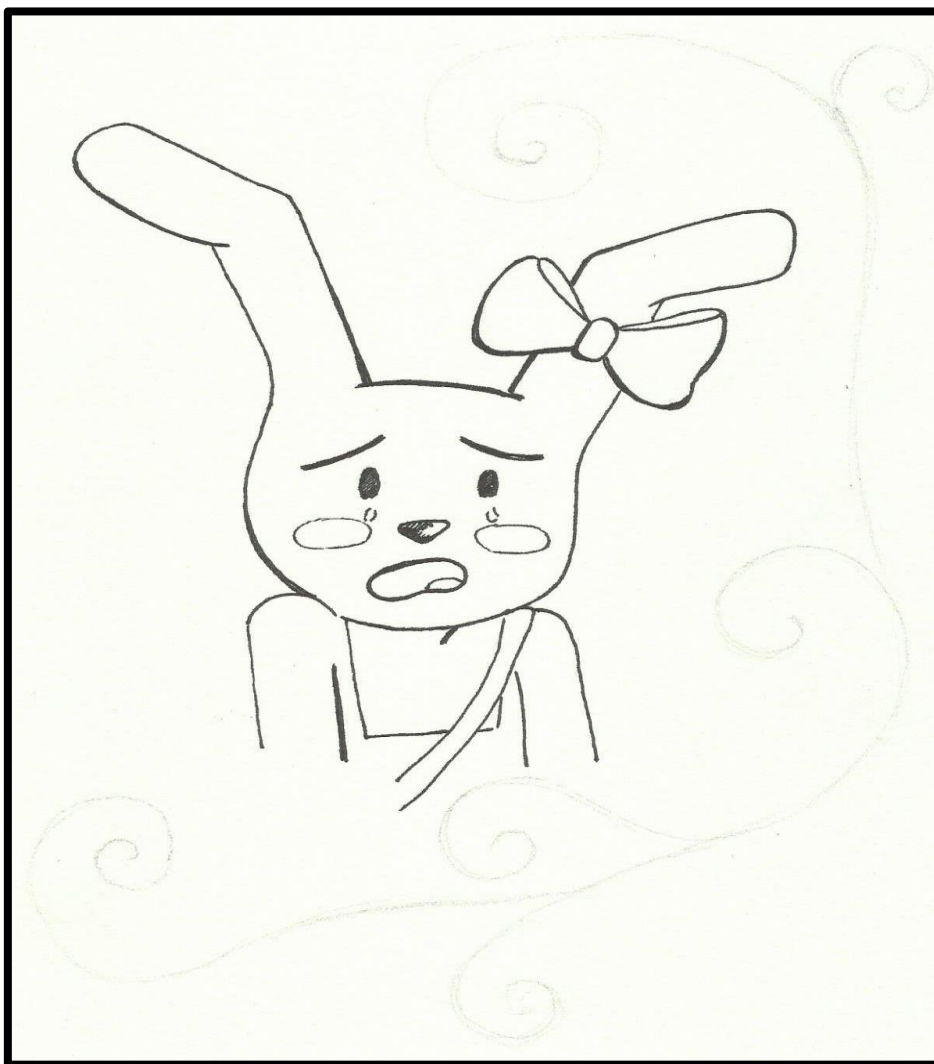




Ilustración para colorear del **cuento**
nº.5:
“Onga Bonga”





Ilustración para colorear del **cuento**
nº.6:
“Los monstruos grandes no lloran”

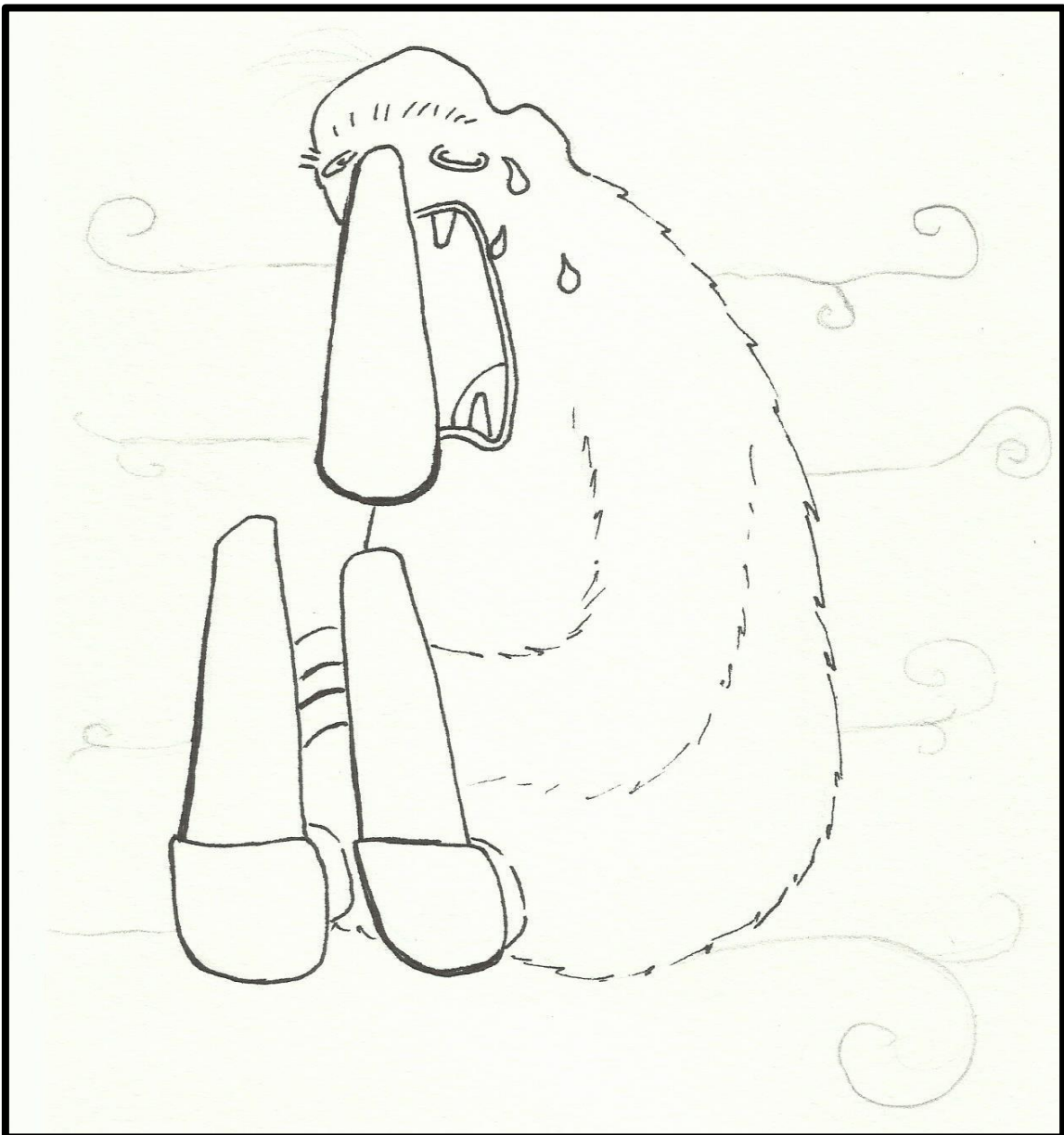


Ilustración para colorear del
cuento n.º.7:
“Cuando tengo miedo”

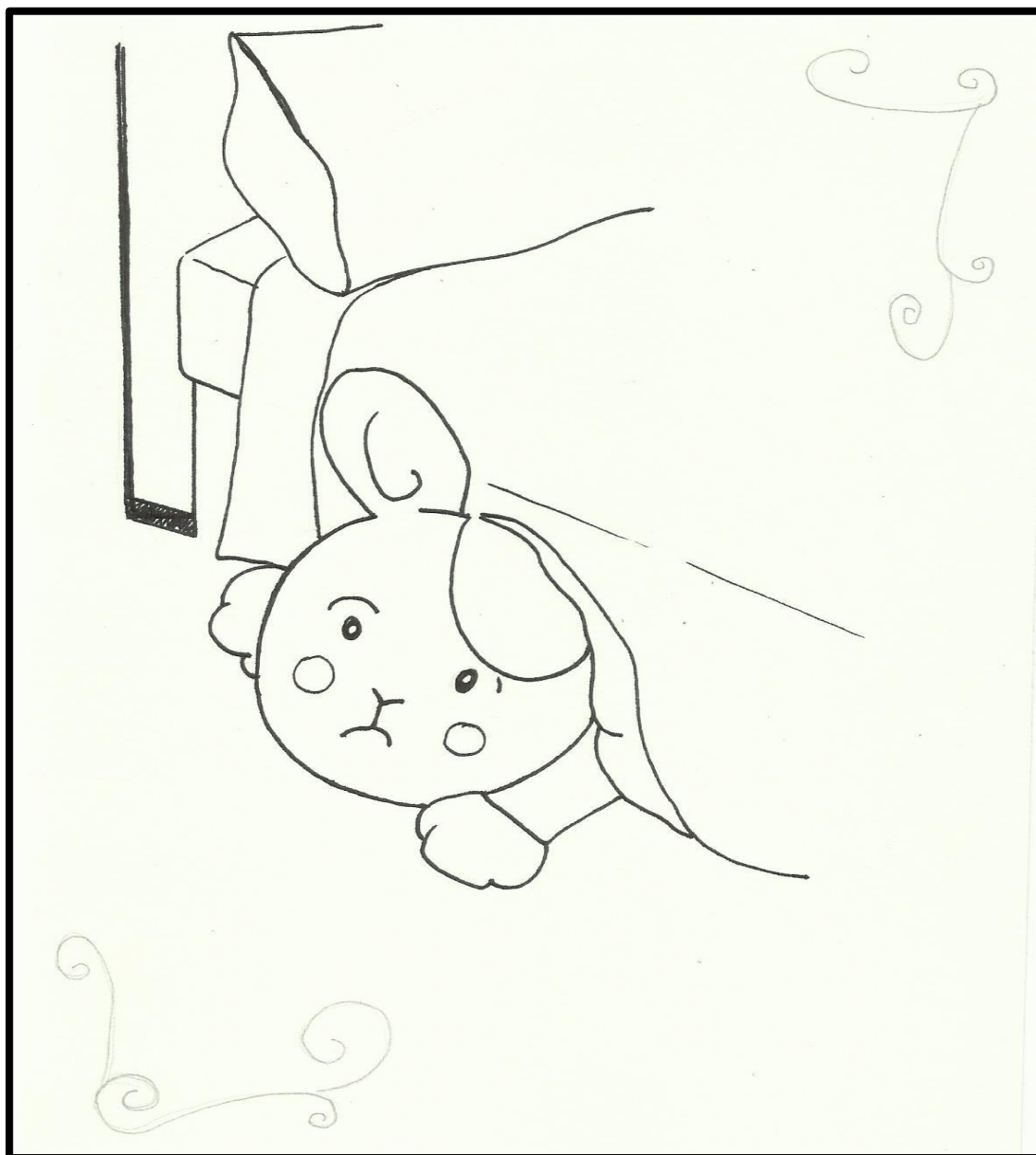




Ilustración para colorear del
cuento n.º 8:
“¡Papá!”



Ilustración para colorear del
cuento n.º 9:
“Cuando tenía miedo de la
oscuridad”

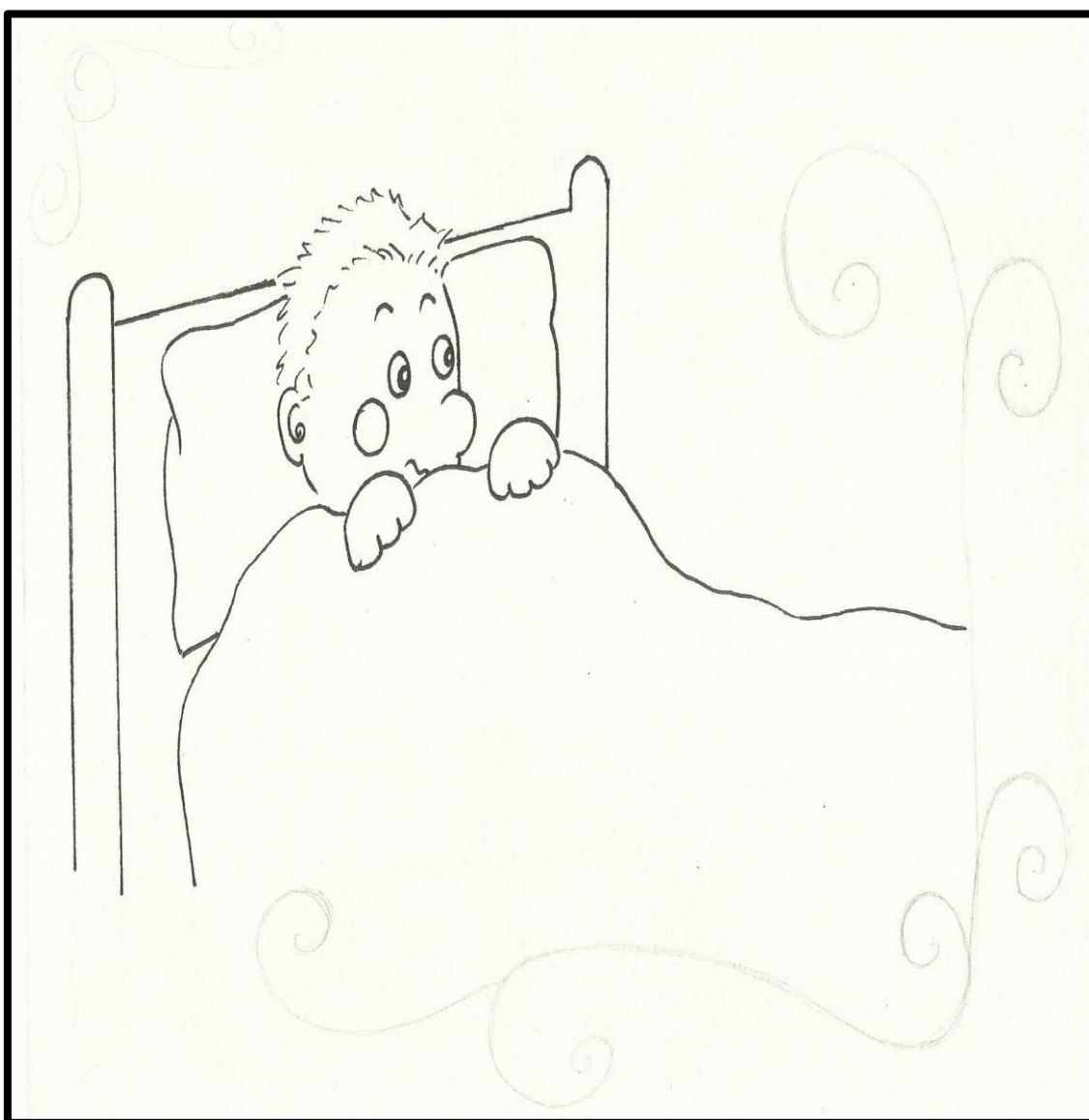




Ilustración para colorear
del **cuento**
nº.10:
“ Marcos ya no tiene
miedo”





Ilustración para colorear del
cuento
nº.11:
“ Una tormenta de miedo”

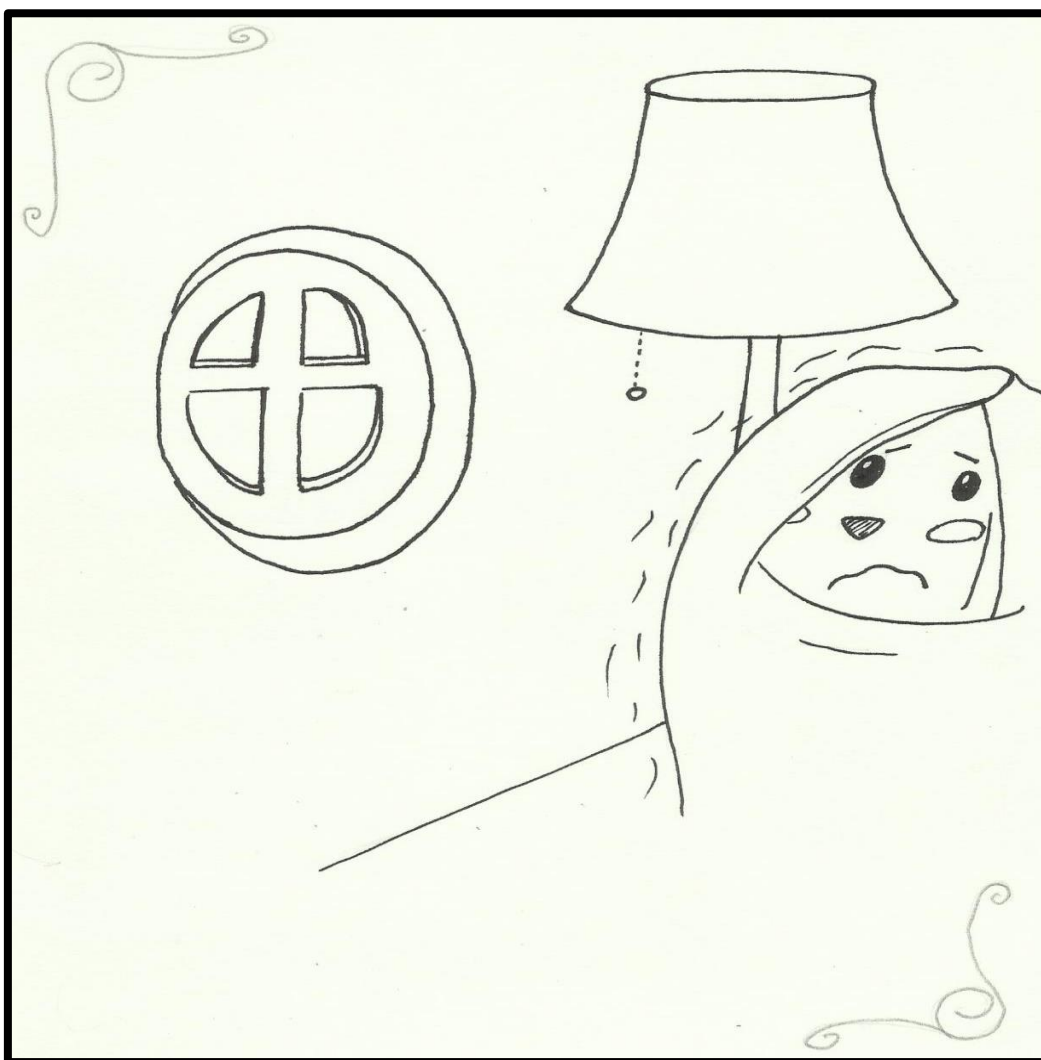


Ilustración para colorear del
cuento
nº.12:
“ De verdad que no podía”



Ilustración para colorear del
cuento
nº.13:
“ Cuando estoy enfadado ”

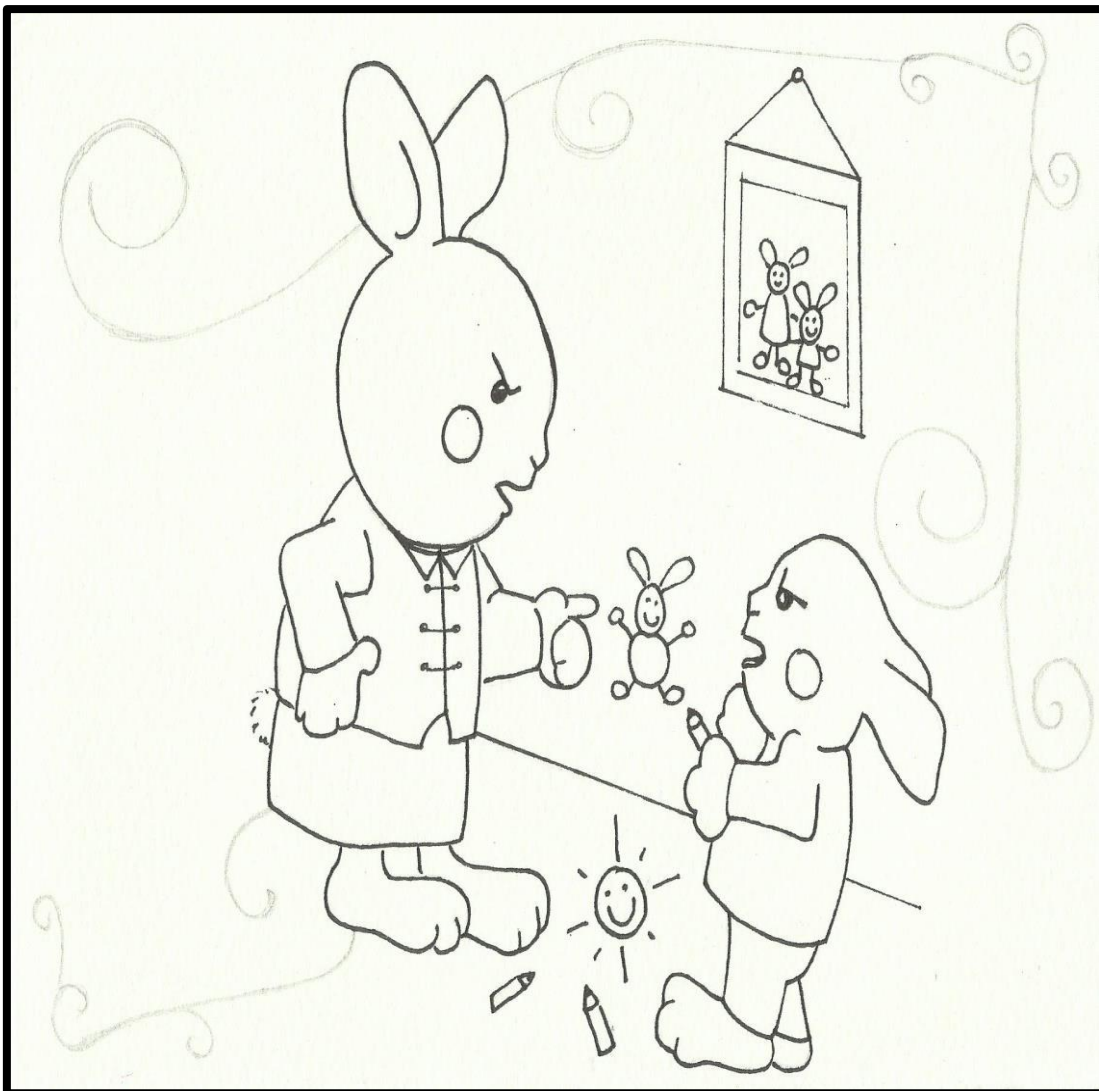


Ilustración para colorear del
cuento n.º.14:
“ La mariquita gruñona”

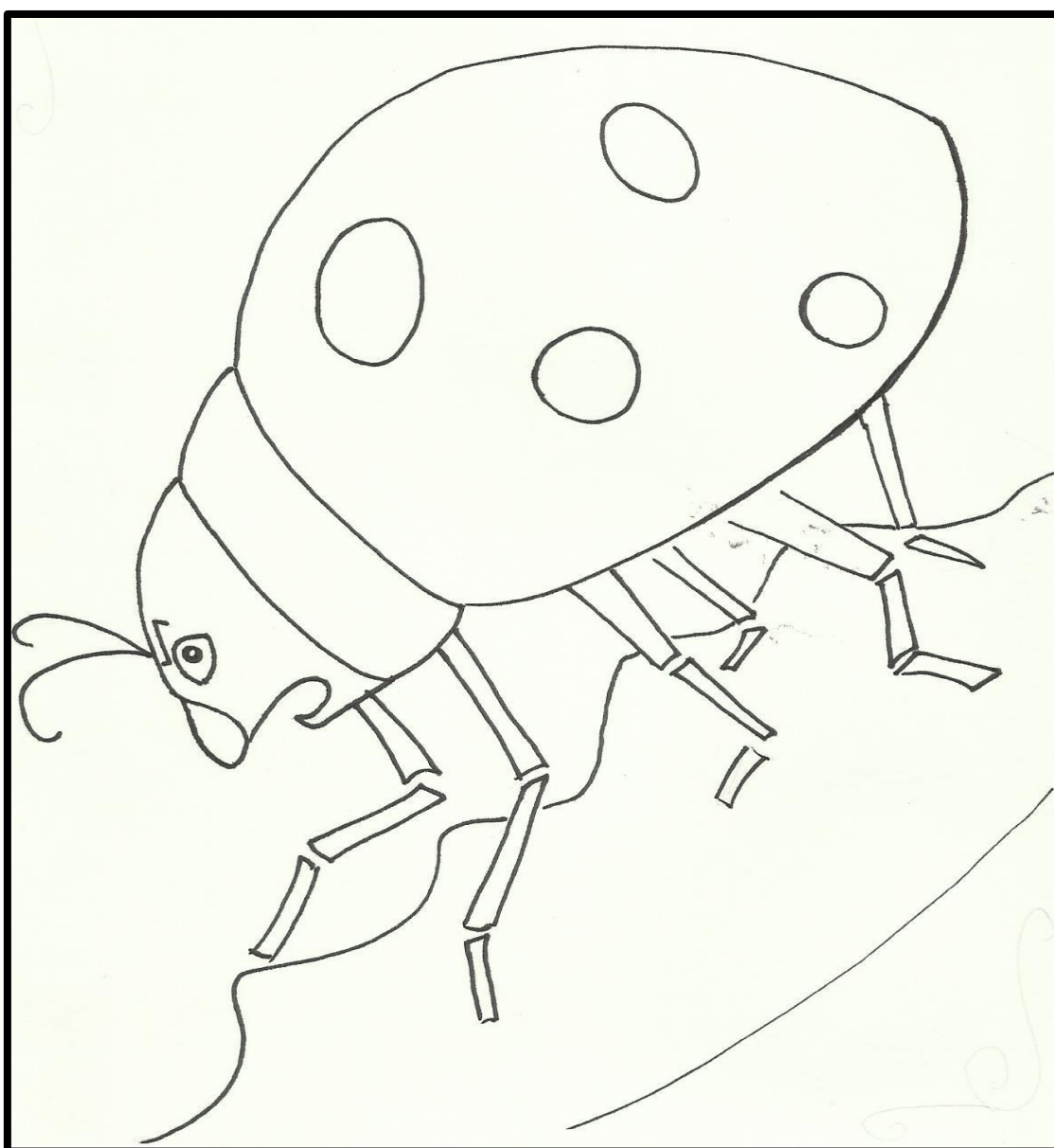


Ilustración para colorear del **cuento**
nº.15:
“ Vaya Rabieta”



Ilustración para colorear del
cuento n.º.16:
“ Cuando estoy enfadado (II) ”



Ilustración para colorear del
cuento n.º.17:
“¡Qué rabia de juego!”



Ilustración para colorear del
cuento
nº.18:
“¿Cómo te sientes? Enfado”



Ilustración para colorear del
cuento

nº.19:

“ Cuando estoy contento”



Ilustración para colorear del

cuento

nº.20:

“ ¿Cómo te sientes?
Alegría.”



Ilustración para colorear del
cuento
nº.21:
“ Te quiero un montón”

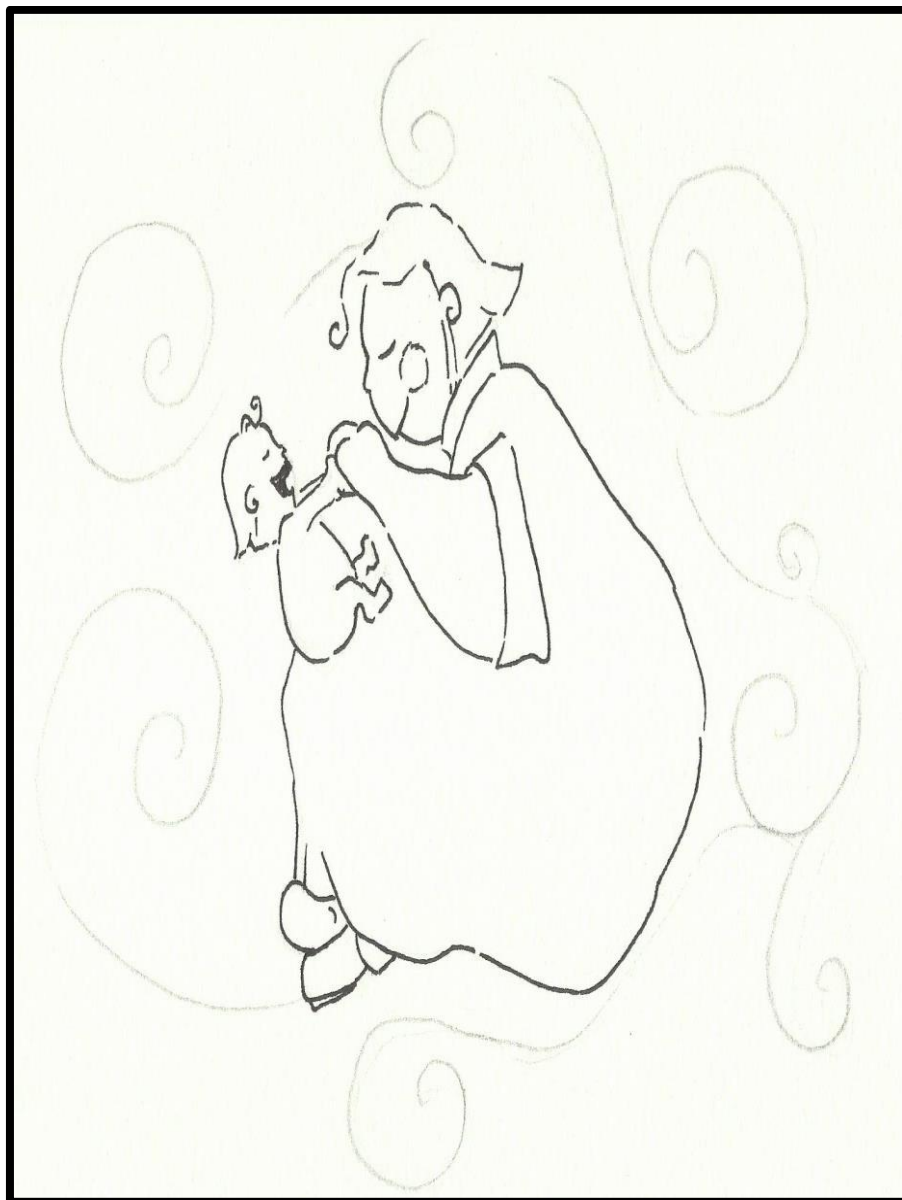




Ilustración para colorear
del **cuento**
nº.22:
“ Adivina cuánto te
quiero”

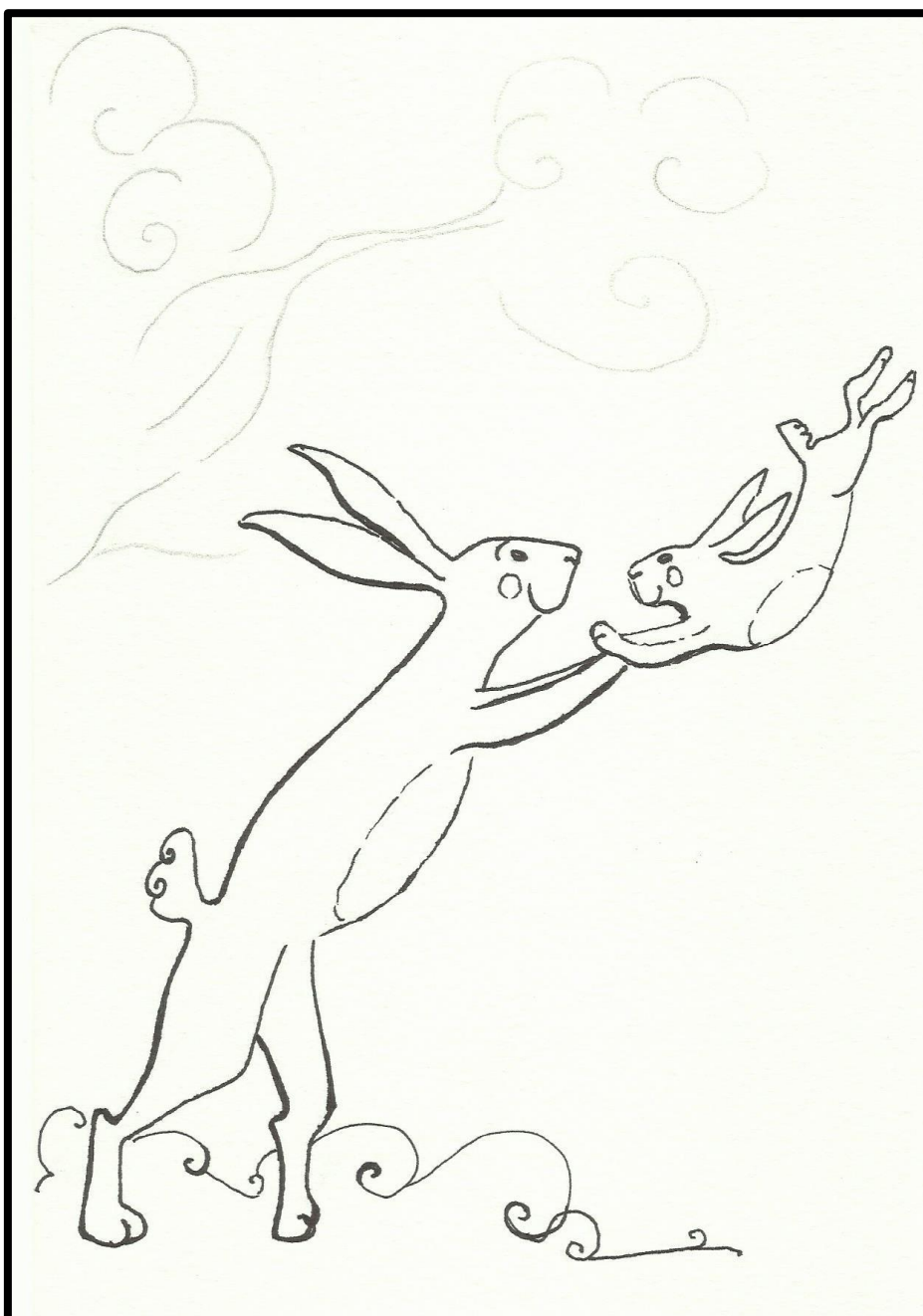




Ilustración para colorear
del cuento
nº.23:
“ El regalo”





Ilustración para colorear del
cuento
nº.24:
“ Yo”

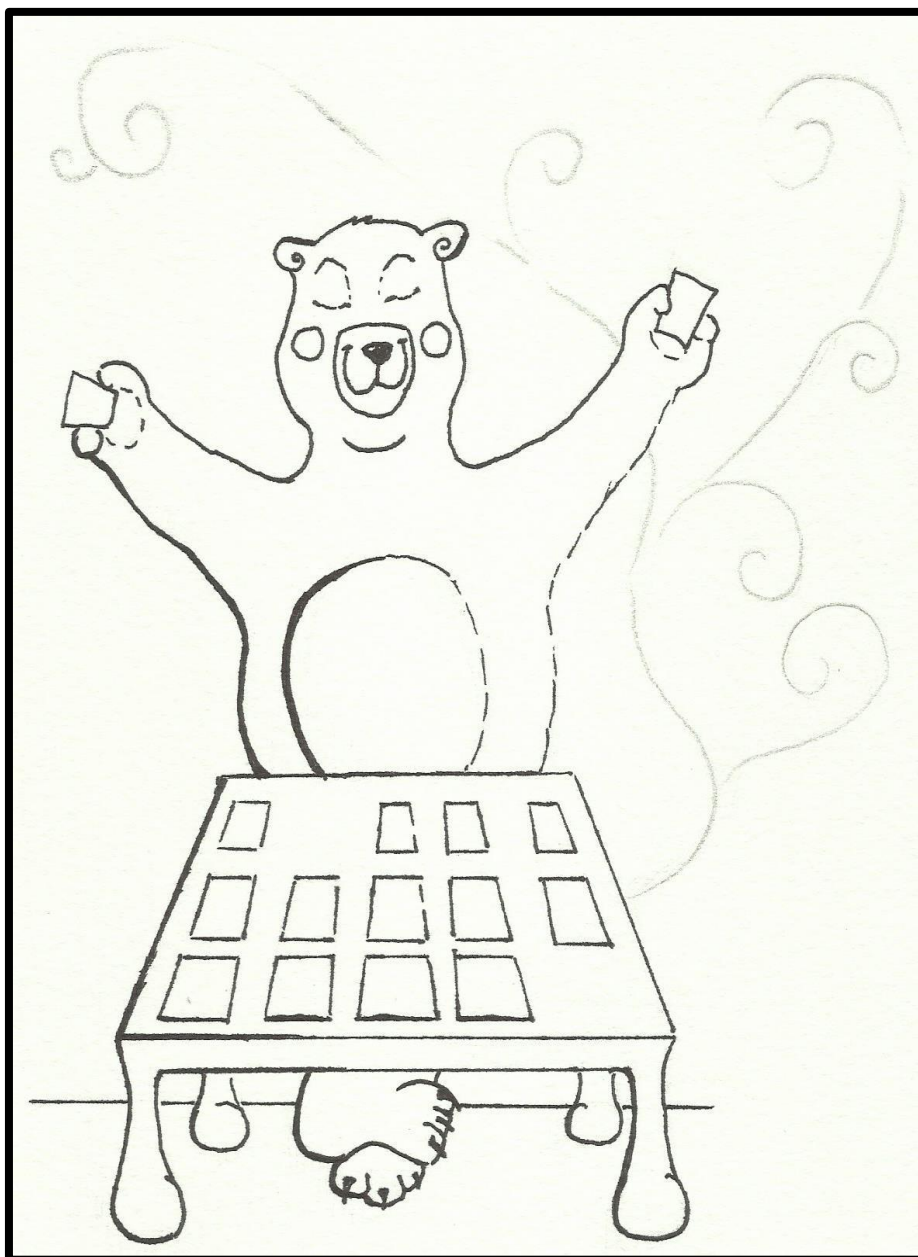




Ilustración para
colorear del
cuento n.º.25:
“ Las
emociones de
Nacho”

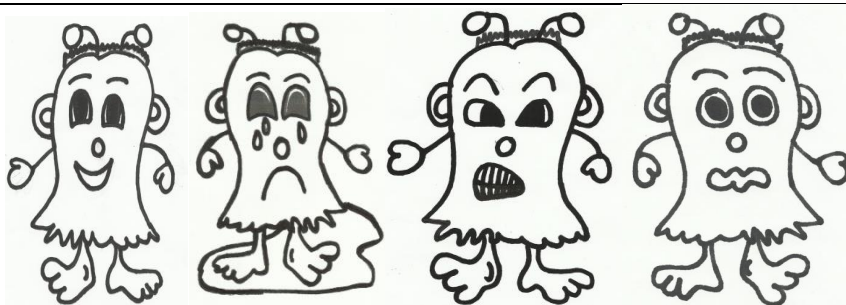


Ilustración
para
colorear
del cuento
nº.26:
“ El
monstruo
de
colores”

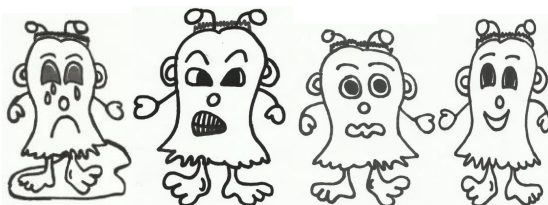


Ilustración
para
colorear
del **cuento**
nº. 27:
“¿Cómo te
sientes?”
(Comodín)

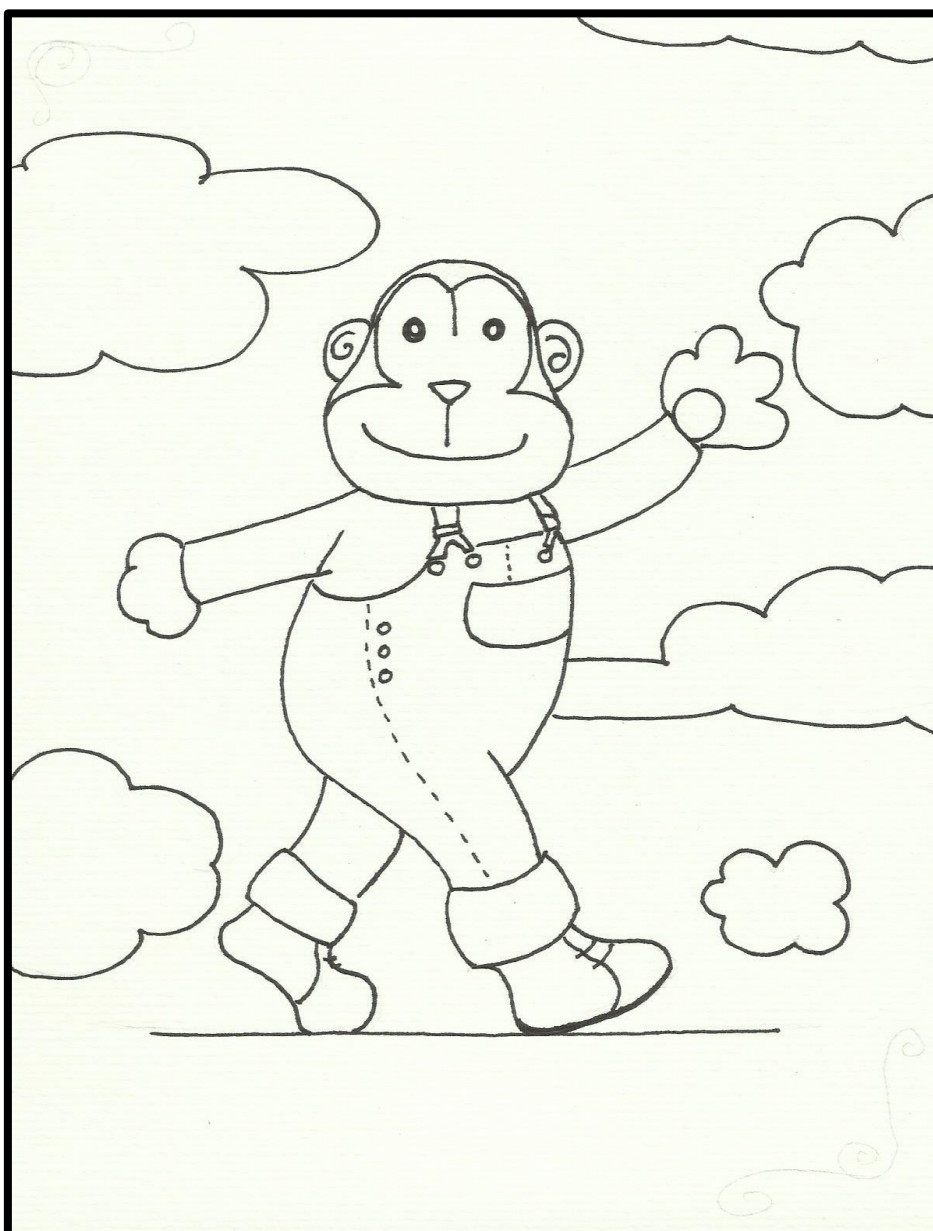


Ilustración
para colorear
del cuento n.º.
28:
“Monstruo
triste,
Monstruo
feliz”
(Comodín)

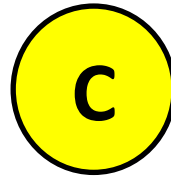




Ilustración para colorear del
cuento nº. 29:
“¿Cómo te sientes? Tristeza.”
(Comodín)

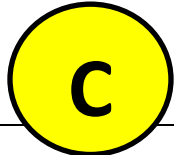
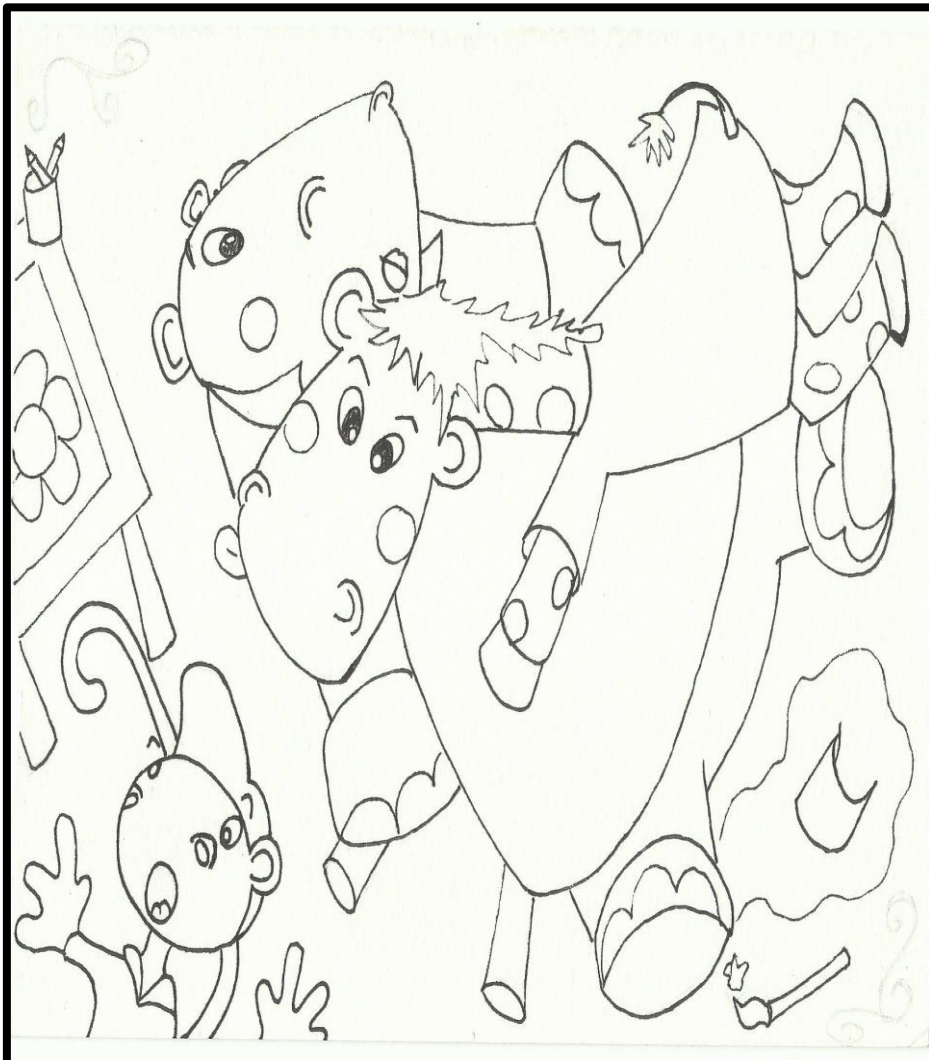
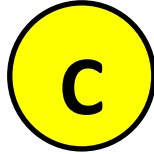




Ilustración para colorear del
cuento n.º 30:
“¡Basta de peleas!”
(Comodín)



5. REFERENCIAS PARA INICIAR A LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DE SUS HIJOS/AS.

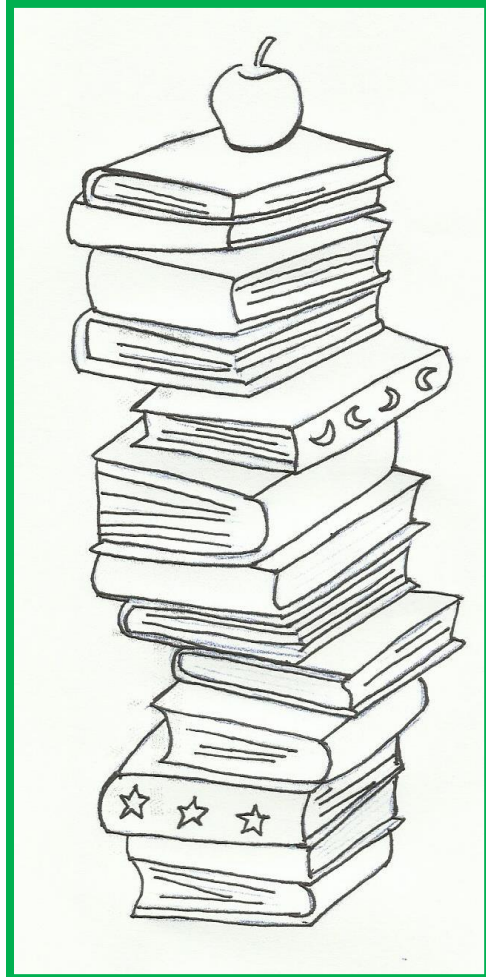
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwers España Educación.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández- Abascal, E. (2011). *Emociones positivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández- Abascal, Jiménez Sánchez & Martín (2003). *Emoción y motivación. La adaptación humana*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Lantieri, L. (2010). *Inteligencia emocional infantil y juvenil Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar.
- López- Cassá, E (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0-6 años) Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters kluwer España Educación .
- Méndez, F. X. (2013). *Miedos y temores en la infancia. Ayudar a los niños a superarlos*. Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez, A. y Moreno, P. (2012). *Los niños, el miedo y los cuentos. Cómo contar cuentos que curan*. Madrid: Descleé de Brouwer.
- Llenas, A. (2012). *Cuaderno para colorear el monstruo de colores*. Barcelona: Editorial Flamboyant.
- Núñez, C & Valcárcel, R.R. (2013). *Emocionario. Di lo que sientes*. Madrid: Palabras Aladas.
- Vasta, R. Haith, M. & Miller, S. (1996). *Psicología Infantil*. Barcelona: Ariel Psicología.

Webgrafía

- ✓ www.faroshsjd.net
- ✓ <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional.html>

FICHA PRESENTACIÓN PACOTICO EMOCIONES (1^{er} nivel)

NOMBRE:



HOLA:

ME LLAMO PACOTICO EMOCIONES. SOY “EL GRAN LECTOR DE CUENTOS Y EMOCIONES” Y HE VENIDO AL COLE, CON MI MALETA, PARA CONTAROS MUCHOS CUENTOS.

CON LA AYUDA DE VUESTRA FAMILIA ME GUSTARIA CONVERTIROS EN GRANDES LECTORES DE CUENTOS Y EMOCIONES.

¿OS APETECE?

COLOREA TODOS MIS CUENTOS.

BESITOS PACOTICOSOS



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 1: "CUANDO ESTOY TRISTE" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

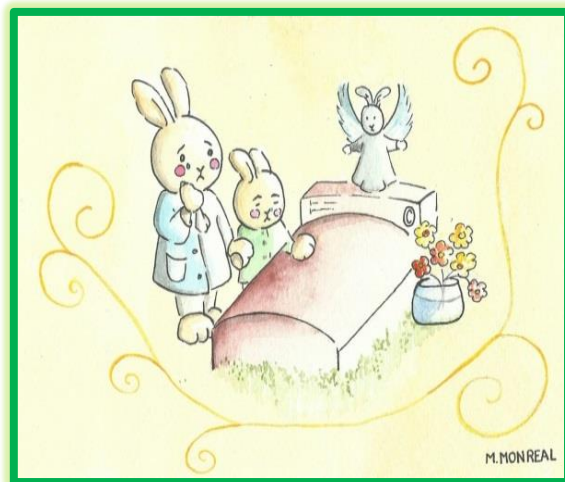
¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RODEA AL CONEJITO CUANDO SE SIENTE TRISTE.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 1: "CUANDO ESTOY TRISTE" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

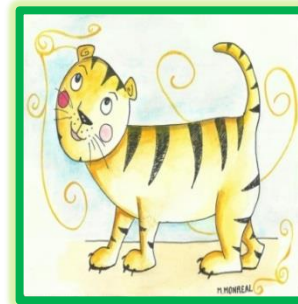
¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

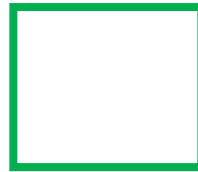
LA LUNA ESTÁ TRISTE. RODEA A LOS ANIMALES QUE AYUDAN A LA LUNA A PONERSE DE NUEVO CONTENTA Y TACHA AL ANIMAL QUE NO LE AYUDA.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 3: "POR 4 ESQUINITAS DE NADA" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

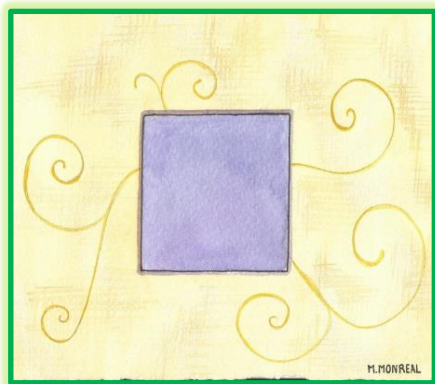
¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?



¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....
.....

CUADRADITO NO PUEDE ENTRAR EN LA CASA GRANDE PORQUE NO ES REDONDITO COMO LOS DEMAS ¿CÓMO CREES QUE SE SENTIRÁ? (DIBUJA SU ROSTRO TRISTE).



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 4: “¡ADIÓS TRISTEZA!” (1^{er} nivel)

NOMBRE:

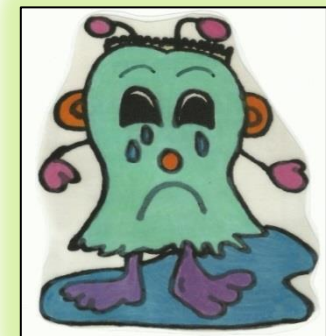
¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RODEA A PACOTICO EMOCIONES SEGÚN LA EMOCIÓN SENTIDA POR TINA.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 5: “ONGA BONGA” (1^{er} nivel)

NOMBRE:

¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RODEA AL BEBÉ CUANDO SE SIENTE TRISTE.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 6: “LOS MONSTRUOS GRANDES NO LLORAN” (1^{er} nivel)

NOMBRE:

¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RODEA AL MONSTRUO GRANDE CUANDO SE SIENTE TRISTE.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 7: "CUANDO TENGO MIEDO" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RODEA AL CONEJITO CUANDO SE SIENTE ASUSTADO.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 8: “¡PAPÁ!” (1^{er} nivel)

NOMBRE:

¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RODEA A LOS PROTAGONISTAS DEL CUENTO CUANDO ESTÁN ASUSTADOS.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 9: "CUANDO TENÍA MIEDO DE LA OSCURIDAD" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

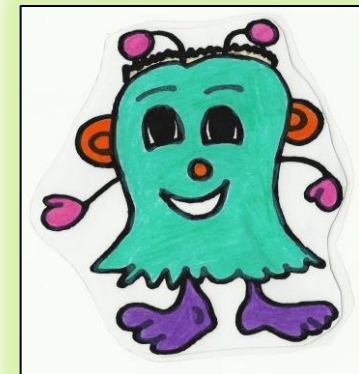
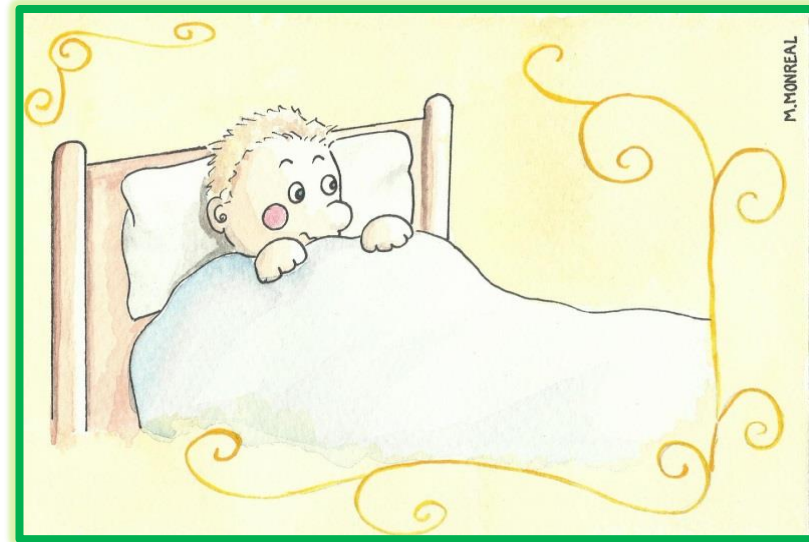
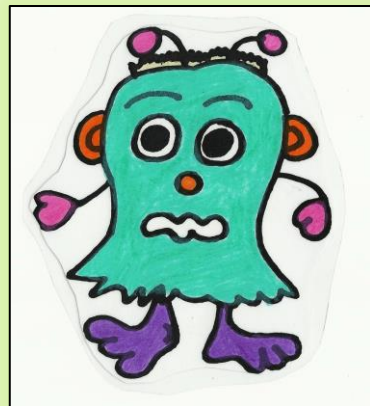
¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RODEA A PACOTICO EMOCIONES CUANDO SIENTE LA MISMA EMOCIÓN QUE ROBERTO.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 10: "MARCOS YA NO TIENE MIEDO" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿POR QUÉ TE HA GUSTADO?

.....

.....

RODEA A MARCOS CUANDO ESTÁ ASUSTADO.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 11: “UNA TORMENTA DE MIEDO” (1^{er} nivel)

NOMBRE:

¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

RODEA A TONI CUANDO ESTÁ ASUSTADO.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 12: "LA VERDAD QUE NO PODÍA" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

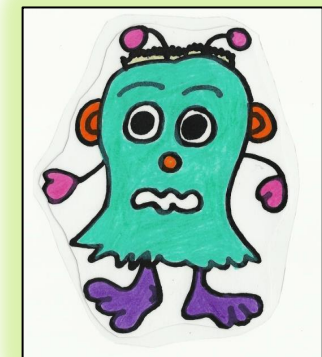
¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RODEA AL PACOTICO CORRESPONDIENTE SEGÚN LA EMOCIÓN SENTIDA POR MARC.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 13: "CUANDO ESTOY ENFADADO (I)" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RODEA AL CONEJITO CUANDO ESTE ENFADADO.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 14: "LA MARIQUITA GRUÑONA" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

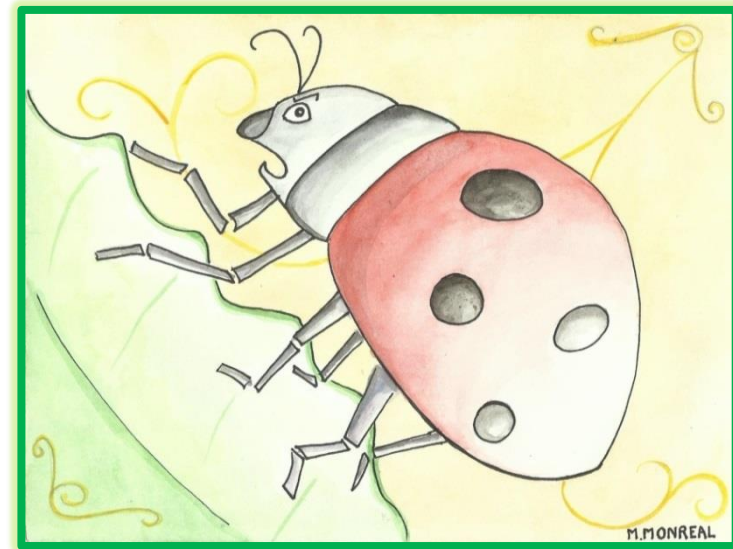
¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RODEA A LA MARIQUITA GRUÑONA CUANDO ESTÁ ENFADADA.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 15: “VAYA RABIETA” (1^{er} nivel)

NOMBRE:

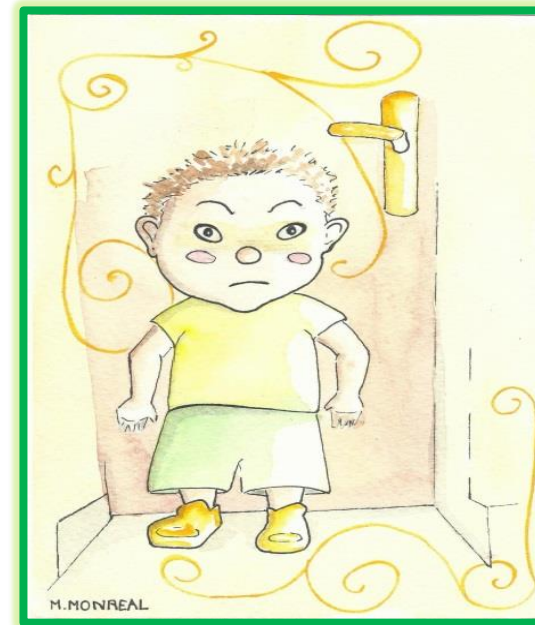
¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿ QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RODEA A ROBERTO CUANDO SE SIENTE ENFADADO.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 16: "CUANDO ESTOY ENFADADO (II)" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....
.....

RODEA A PACOTICO EMOCIONES CORRESPONDIENTE SEGÚN LA EMOCIÓN SENTIDA POR EL PROTAGONISTA DEL CUENTO.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 17: "¡QUÉ RABIA DE JUEGO!" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RODEA A TINA CUANDO ESTÁ ENFADADA.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 18: “¿CÓMO TE SIENTES? ENFADO” (1^{er} nivel)

NOMBRE:

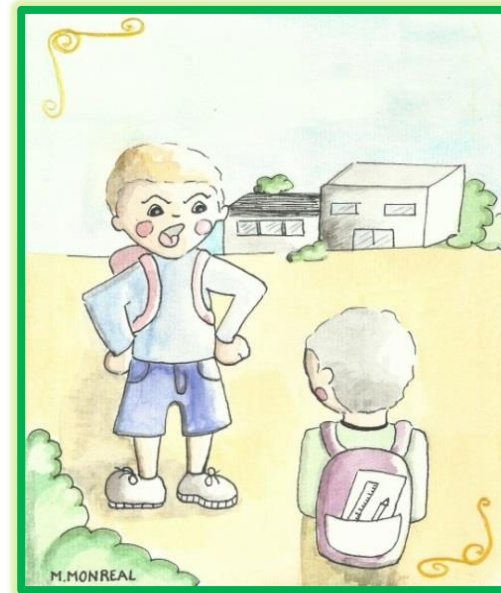
¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RODEA AL NIÑO QUE ESTÁ ENFADADO.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 19: "CUANDO ESTOY CONTENTO" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?
GUSTADO DEL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA

.....

.....

RODEA AL CONEJITO CUANDO SE SIENTE CONTENTO



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 20: “¿CÓMO TE SIENTES? ALEGRÍA” (1^{er} nivel)

NOMBRE:

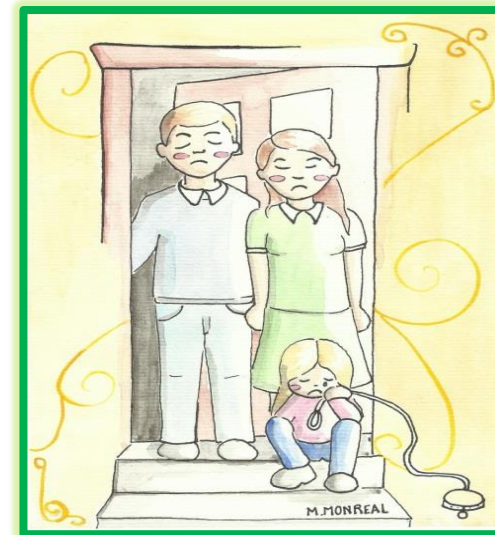
¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RODEA A LA NIÑA QUE SE SIENTA CONTENTA



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 21: "TE QUIERO UN MONTÓN" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

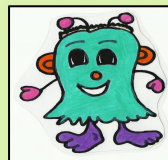
¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

UNE CON FLECHAS LA EMOCIÓN QUE SIENTE GARBANCITO EN CADA UNA DE LAS ILUSTRACIONES CON EL PACOTICO CORRESPONDIENTE.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 22: "ADIVINA CUÁNTO TE QUIERO" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

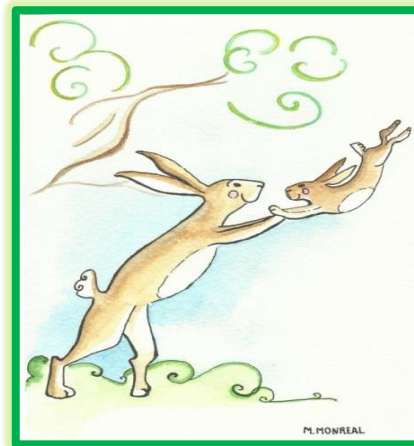
¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RODEA A PACOTICO EMOCIONES CORRESPONDIENTE SEGÚN LA EMOCIÓN SENTIDA POR LA LIEBRE PEQUEÑA.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 23: "EL REGALO" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

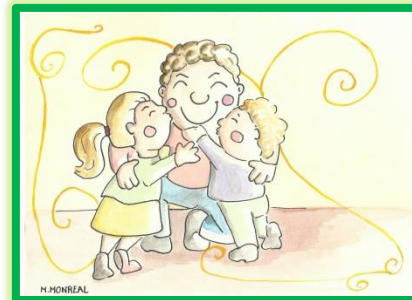
¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿ QUÉ ES LO QUÉ MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RODEA EL REGALO QUE DESEA MIGUELITO PARA SU CUMPLEAÑOS.



¿CÓMO CREES QUE SE SENTIRÁ MIGUELITO AL RECIBIR EL REGALO? (RODEA A PACOTICO EMOCIONES CORRESPONDIENTE)



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 24: "YO" (1^{er} nivel)

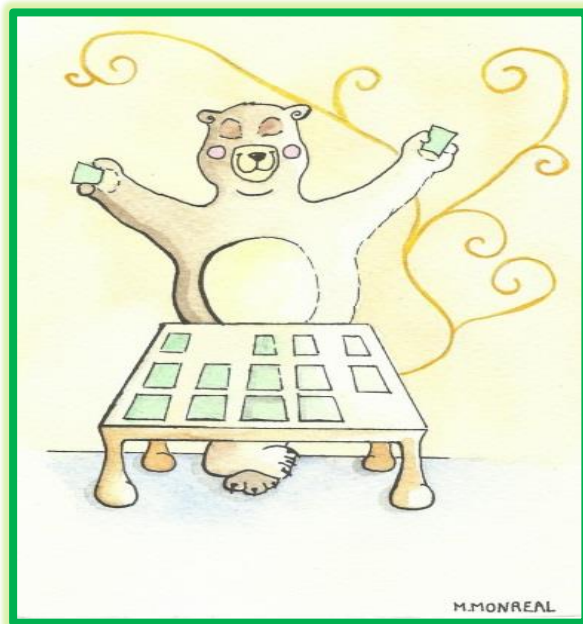
NOMBRE:

¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 25: "LAS EMOCIONES DE NACHO" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

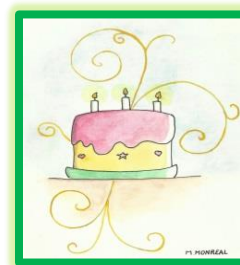
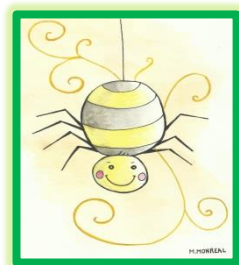
¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿ QUÉ ES LO QUÉ MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

RELACIONA CON FLECHAS LAS EMOCIONES SENTIDAS POR NACHO CON SU CAUSA CORRESPONDIENTE.



FICHA DE TRABAJO. CUENTO Nº 26: "EL MONSTRUO DE COLORES" (1^{er} nivel)

NOMBRE:

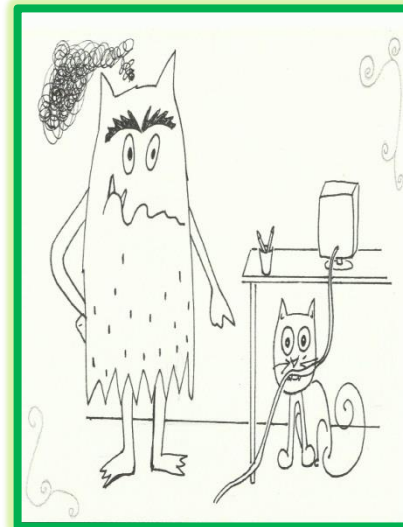
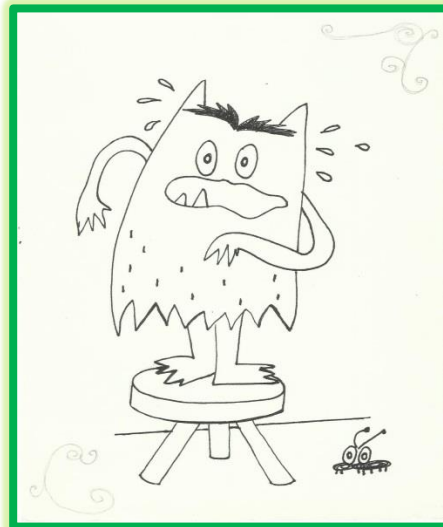
¿TE HA GUSTADO EL CUENTO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL CUENTO?

.....

.....

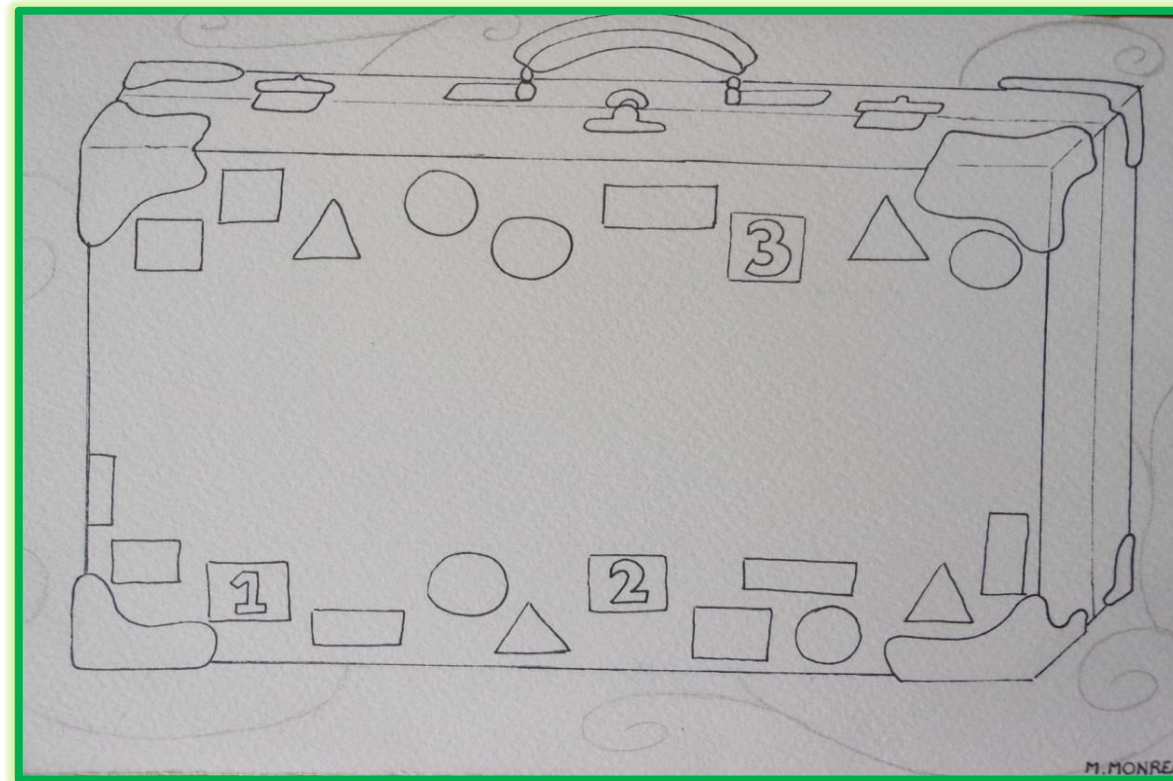
COLOREA AL MONSTRUO EN FUNCIÓN DE LA EMOCIÓN QUE SIENTE ATENDIENDO AL SIGUIENTE CÓDIGO DE COLOR. ● Alegría ● Tristeza ● Miedo ● Enfado.



FICHA FINAL DE LA PROPUESTA EDUCATIVA (1^{er} nivel)

NOMBRE:

DIBUJA A PACOTICO EMOCIONES EN LA MALETA Y COLOREA.



FICHA FINAL DE LA PROPUESTA EDUCATIVA (1^{er} nivel)

NOMBRE:

CANCIÓN

NOS ENCANTA VISITAR LA BIBLIOTECA MUNICIPAL,

TIENE CUENTOS A MONTONES

Y VIVENCIAS DE EMOCIONES.

EN LA CLASE NUESTRO AMIGO

PACOTICO TICO TICO TICO

NOS TRAE EN SU MALETA

NUESTRO CUENTO SEMANAL.

NOS ENCANTA VISITAR LA BIBLIOTECA MUNICIPAL,

TIENE CUENTOS A MONTONES

Y VIVENCIAS DE EMOCIONES. (Bis 2)

(Adaptación de la canción de Carmen Gil)

PEGAR FOTOGRAFÍA

BIBLIOTECA

1

¹ El alumnado escribirá en el recuadro la palabra biblioteca siendo significativa ya que se ha realizado una salida a la misma.



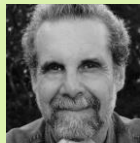
ANEXO 24. CARNÉ (2º CICLO)

CARNÉ LECTOR EMOCIONAL

UNIVERSIDAD DE
MURCIAUNIVERSIDAD DE
MURCIA

Hoy en día son imprescindibles una mayor autoconciencia, una mejor capacidad para afrontar las emociones perturbadoras, una mayor sensibilidad frente a las emociones de los otros/as y una mejor habilidad interpersonal, pero los cimientos de estas aptitudes se construyen en la más tierna infancia.

Goleman



3 AÑOS

CARNÉ LECTOR EMOCIONAL PACOTICO EMOCIONES



CURSO: 2014-2015

NOMBRE:

TÍTULO DEL CUENTO	TÍTULO DEL CUENTO
1.	14.
2.	15.
3.	16.
4.	17.
5.	18.
6.	19.
7.	20.
8.	21.
9.	22.
10.	23.
11.	24.
12.	25.
13.	26.

COMODINES: 

ANEXO 25. EL LIBRO VIAJERO (2º CICLO)



**LIBRO DE LA CLASE
DE 3 AÑOS:
“UN FIN DE SEMANA
CON MI AMIGO
PACOTICO EMOCIONES”**

NOTA PARA LAS FAMILIAS

El presente libro forma parte de la propuesta educativa “LA MALETA DE PACOTICO EMOCIONES Y EL CARNÉ LECTOR EMOCIONAL”, cuyo objetivo es trabajar la Conciencia Emocional (CE) en edades tempranas en los dos contextos más importantes de su hijo/a: la escuela y el hogar. Deseamos entre todos/as, confeccionar un libro que sea vivido y compartido por el grupo-clase, en el que se recopilen, con ayuda de nuestro amigo PACOTICO EMOCIONES, sus experiencias más significativas y conocimientos acerca de las emociones trabajadas en la propuesta: *alegría, miedo, tristeza y enfado*.

Les recordamos que este libro está diseñado para que su hijo/a adquiera progresivamente las siguientes dimensiones de la CE:

- 1) *Identificación;*
- 2) *Verbalización* (dar nombre a las emociones);
- 3) *Atribución causal* (describir la causa que provoca la emoción).



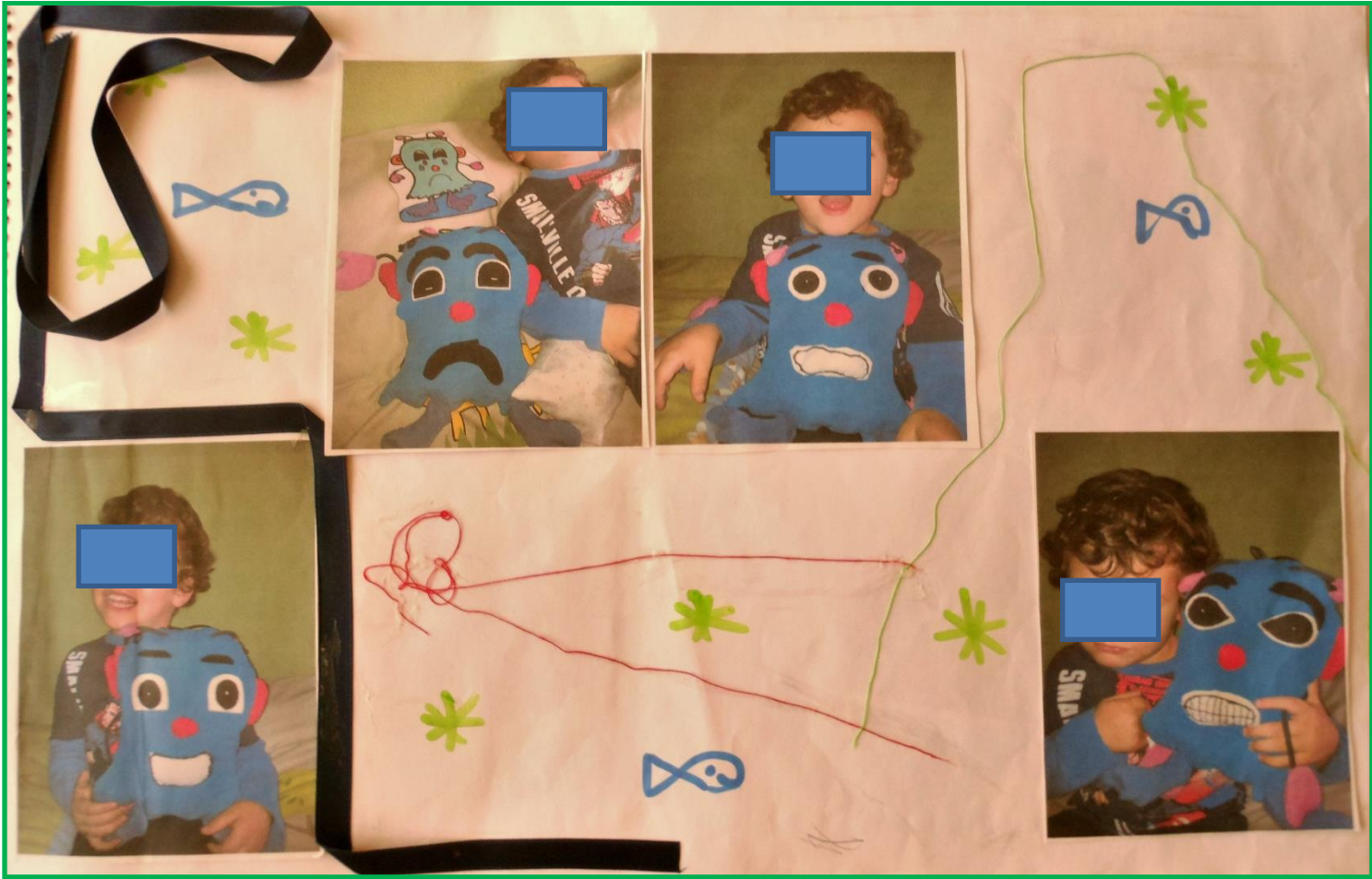


INSTRUCCIONES:

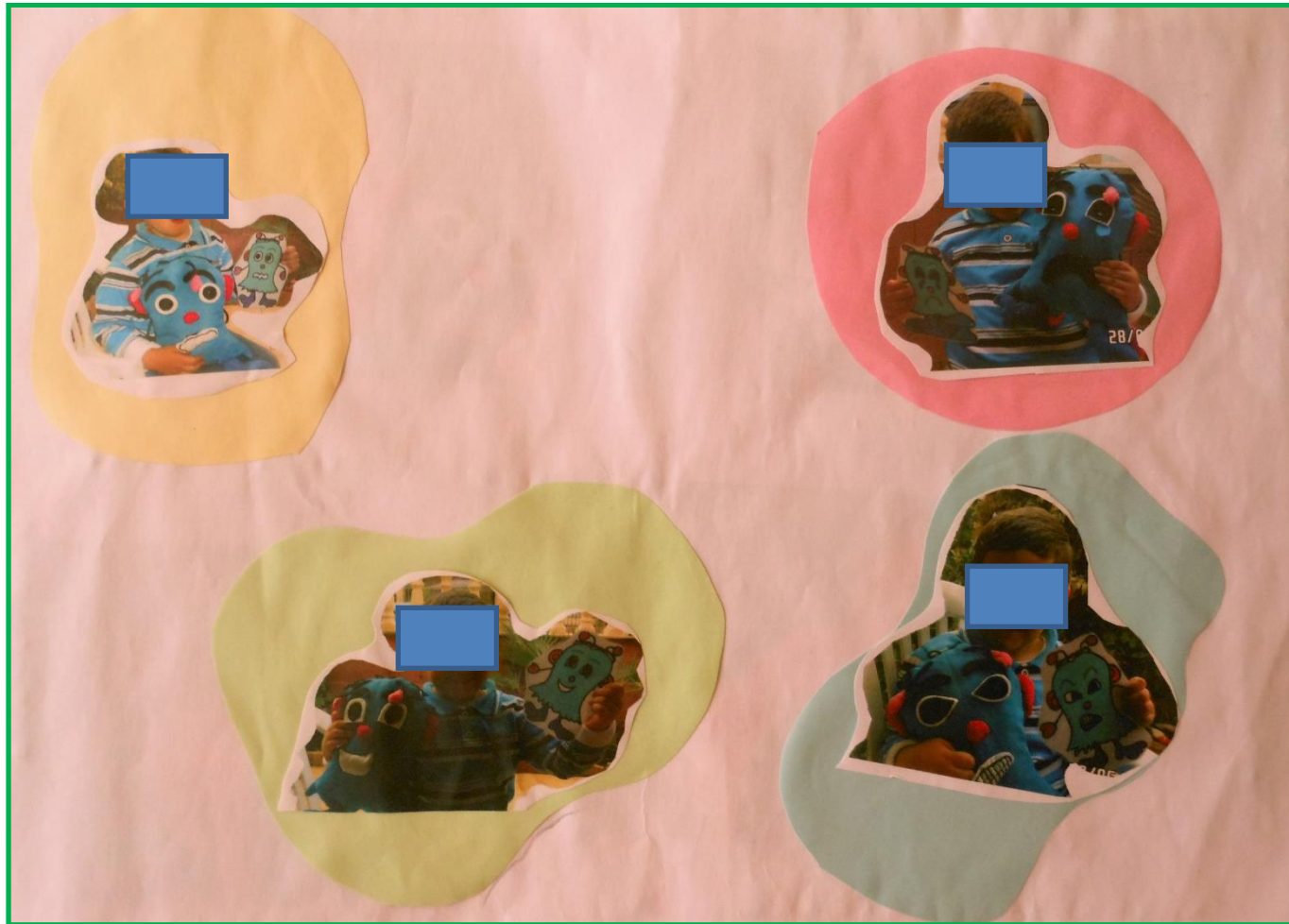
Cada fin de semana, un niño/a se lleva la mascota de PACOTICO EMOCIONES a casa, junto con la que el pequeño/a vivirá momentos de alegría, tristeza, enfado o miedo. Posteriormente, las familias deben seguir las siguientes pautas orientativas:

- 1) Estimular al niño/a para que tome conciencia de sus propias emociones, verbalizándolas y describiendo sus causas (ej. Me siento triste- porque.....).
- 2) Tomar fotografías de las vivencias del niño/a acerca de cada una de las cuatro emociones durante el fin de semana, con el propósito de que él /ella pueda describir “su fin de semana con PACOTICO EMOCIONES” a sus compañeros/as de clase (ej. tomamos fotografías cuando el pequeño/a se siente muy contento porque es sábado y va a comer a casa de sus abuelos).
- 3) El niño/a debe ponerle a su amigo PACOTICO EMOCIONES *ojos, cejas, lágrimas y bocas* según la emoción que él/ella sienta, utilizando para ello el material entregado en la bolsa: a) muñeco de PACOTICO EMOCIONES; b) pequeña bolsa con *ojos, cejas, lágrimas y bocas*; y c) modelos de rostros. Posteriormente, el pequeño/a podrá establecer correspondencias entre lo que él/ella siente y lo que siente PACOTICO EMOCIONES (ej. me siento enfadado como PACOTICO EMOCIONES).
- 4) Después de tomar fotografías (sobre cada una de las cuatro emociones), las familias colaborarán con su hijo/a en la decoración de una ÚNICA lámina del presente libro con las fotografías tomadas y con diversos materiales (botones, purpurina, telas, recortes, pegatinas, lazos, tapones, rotuladores, etc. y todo lo que se os ocurra).
- 5) CADA LUNES, el niño/a devolverá a la tutora el presente libro y la mascota PACOTICO EMOCIONES.

PRODUCCIÓN ALUMNO Nº1



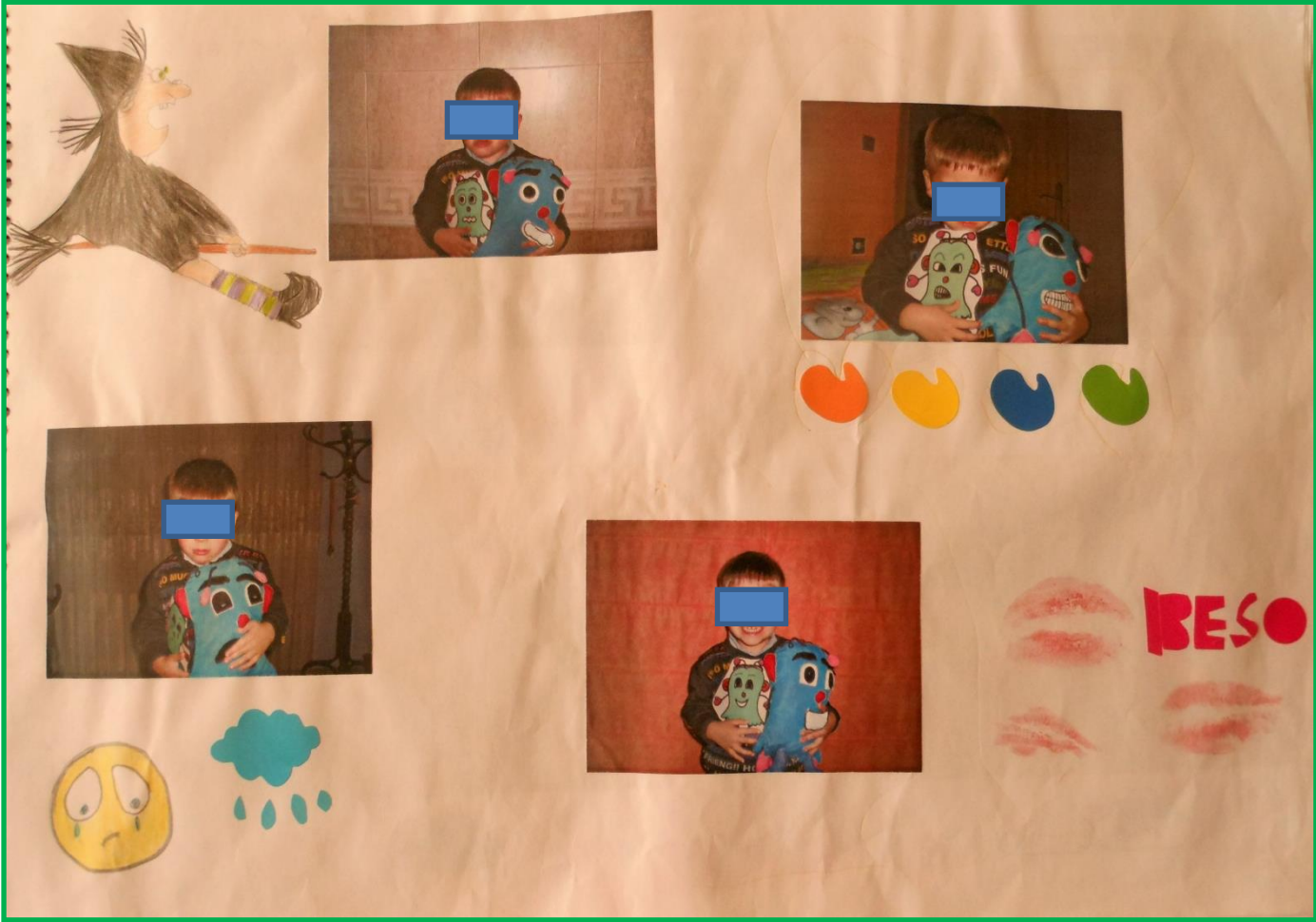
PRODUCCIÓN ALUMNO Nº2



PRODUCCIÓN ALUMNA Nº3



PRODUCCIÓN ALUMNO Nº4



PRODUCCIÓN ALUMNA Nº5

María está asustada, ha estado jugando con los juguetes de su hermano y ahora no recuerda donde ha puesto.....cuando se entre Dani se va a cabrear conmigo!!! piensa María....



Miedo

María piensa que su hermano se pondrá muy triste porque le ha perdido su coche favorito, y eso hace que María se ponga también triste, no quiere ver llorar a su hermano....



Tristeza

Pero un momento...si su hermano se entera que le ha perdido un coche, se enfadará y seguramente le cogerá su muñeca favorita y se la esconderá.....eso pone muy enfadada a María.....



Enfado

Al final todo se arregla, María con la ayuda de sus papas ordena la habitación de los juguetes y encuentra el coche...y sigue jugando con su hermano...que bien nos lo pasamos juntos! María se siente feliz porque todo se ha arreglado.



Alegria

MARIA









PRODUCCIÓN ALUMNA Nº6



PRODUCCIÓN ALUMNA Nº7



PRODUCCIÓN ALUMNO Nº8



PRODUCCIÓN ALUMNO Nº9



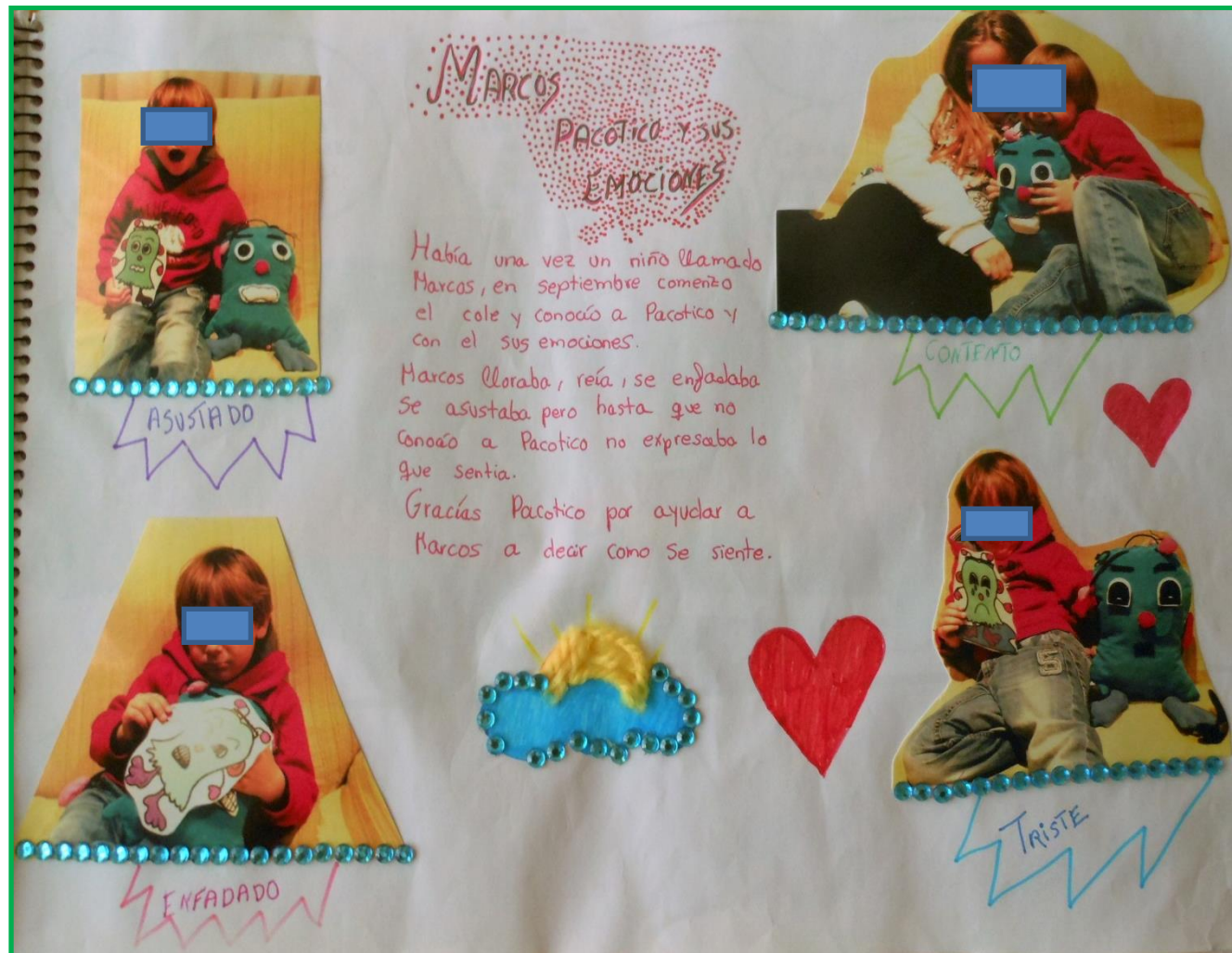
PRODUCCIÓN ALUMNO Nº10



PRODUCCIÓN ALUMNO Nº11



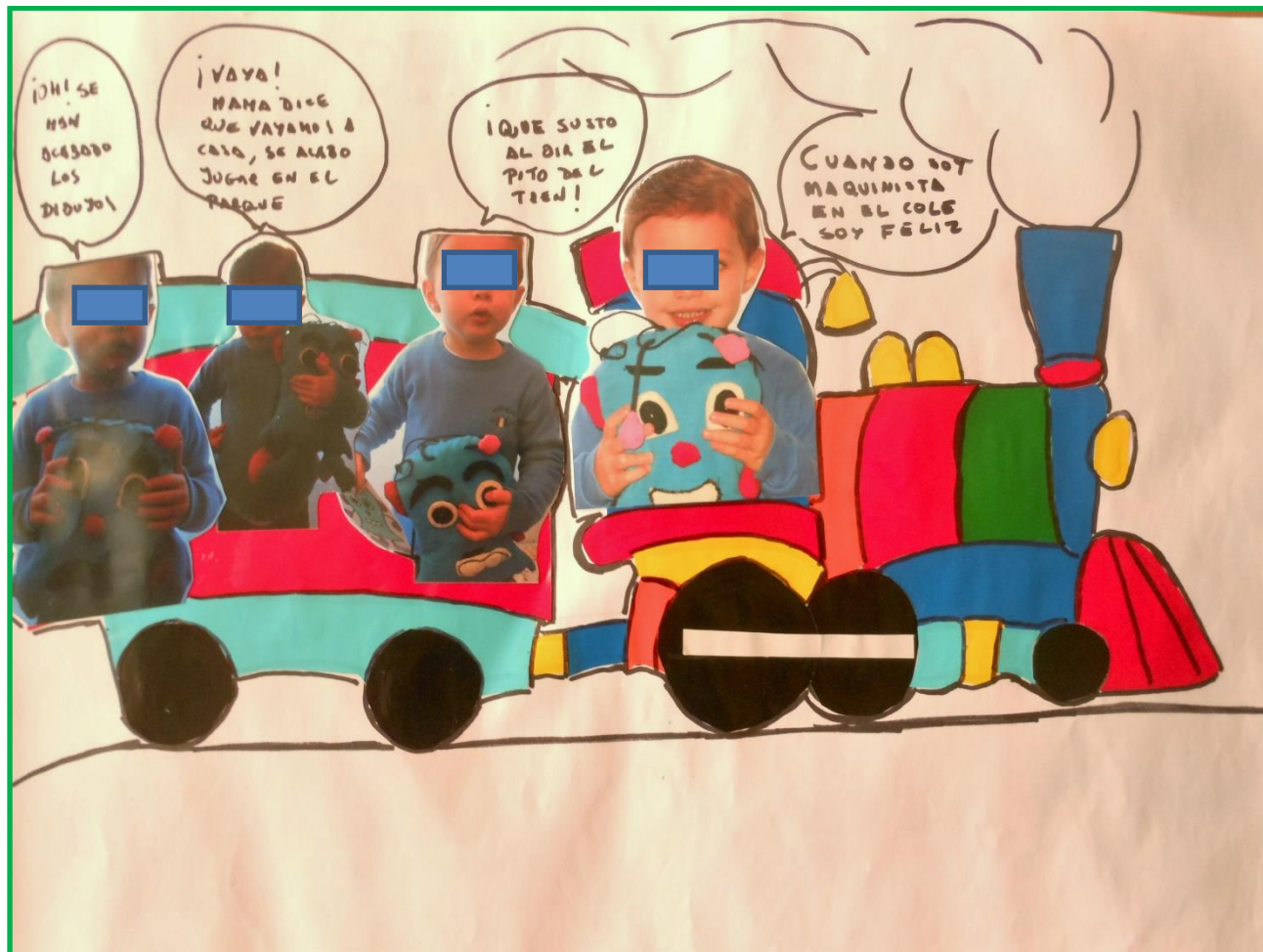
PRODUCCIÓN ALUMNO Nº12



PRODUCCIÓN ALUMNA Nº13



PRODUCCIÓN ALUMNO Nº14



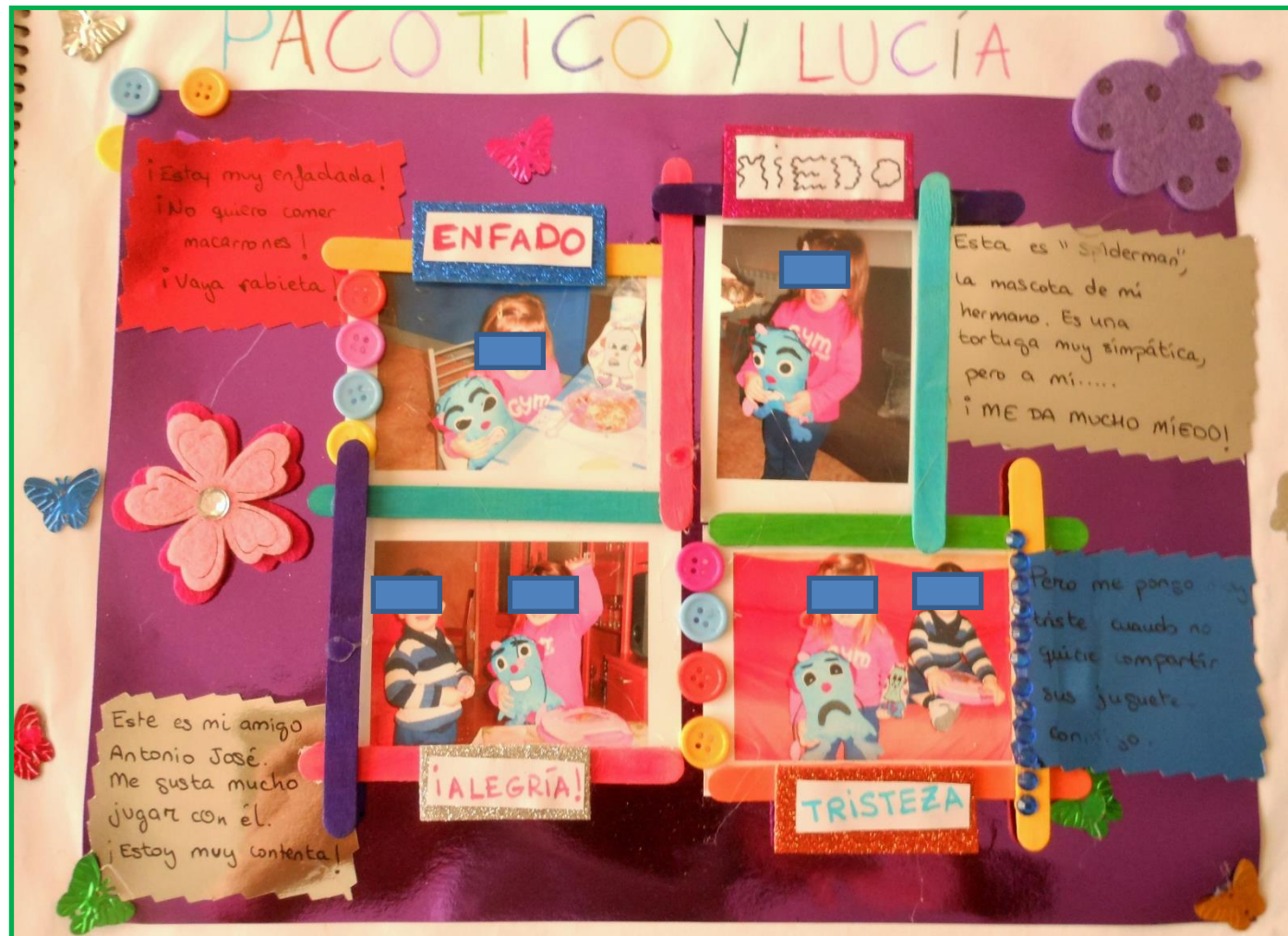
PRODUCCIÓN ALUMNA Nº15



PRODUCCIÓN ALUMNA Nº16



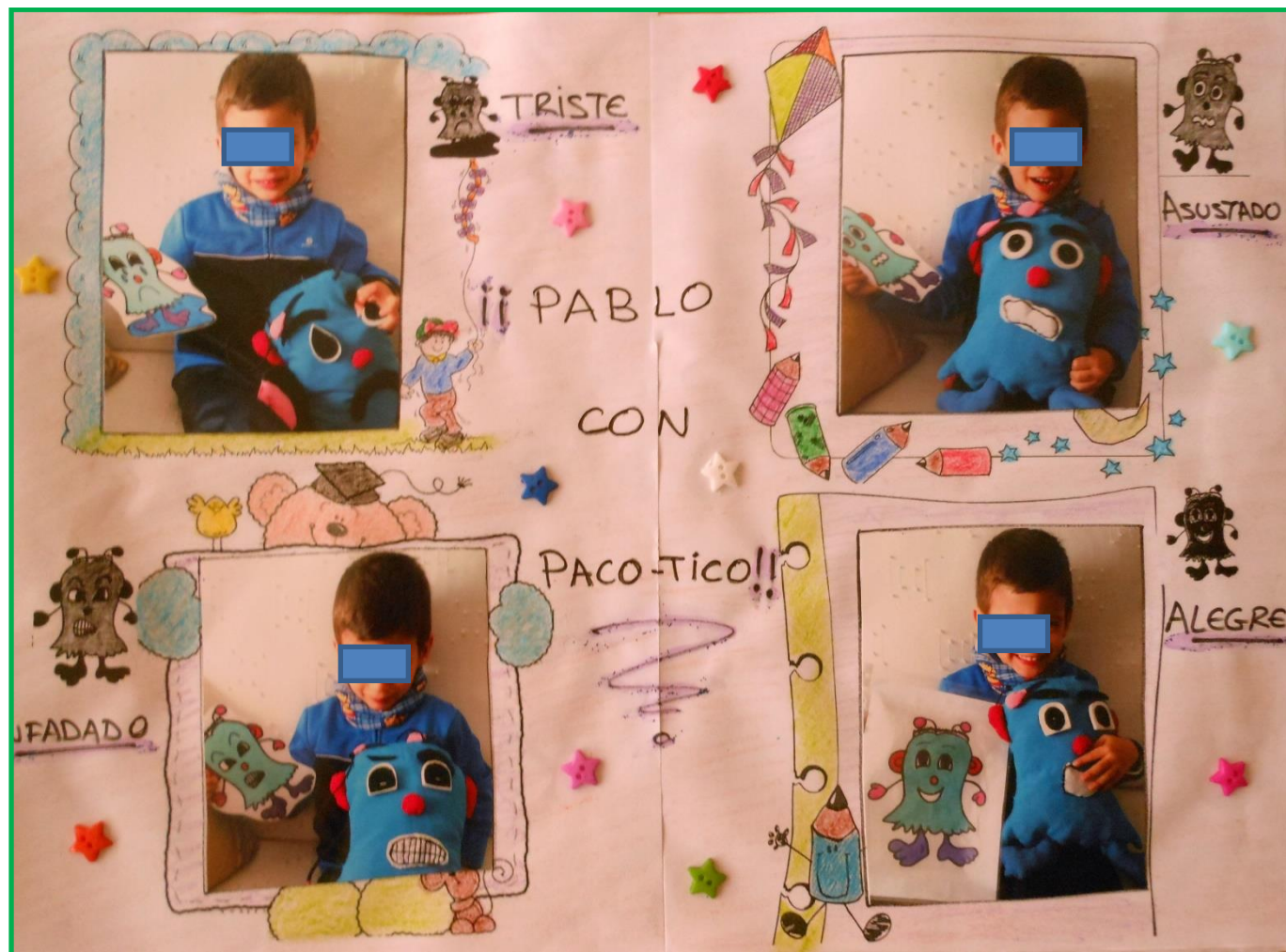
PRODUCCIÓN ALUMNA Nº17



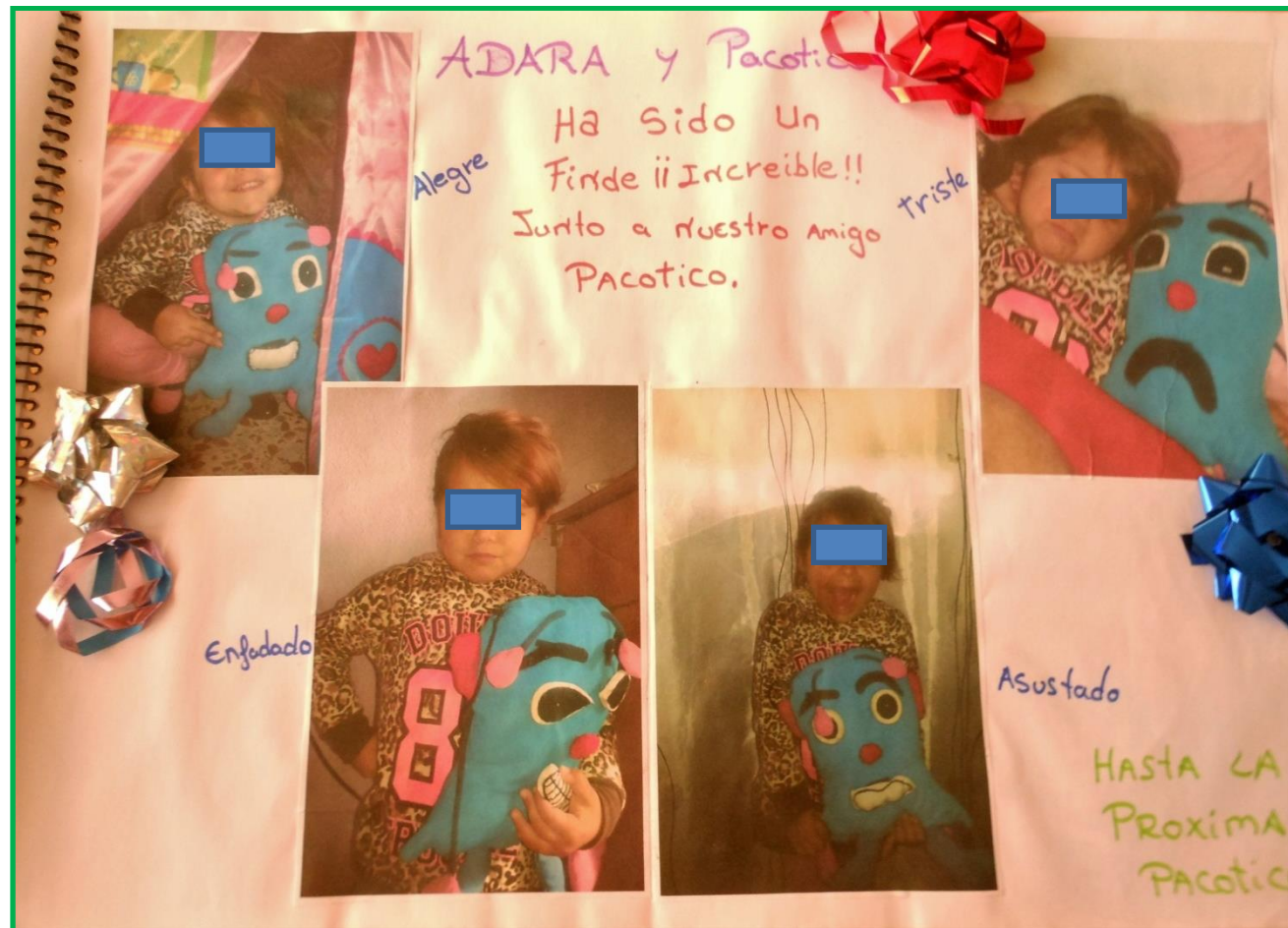
PRODUCCIÓN ALUMNO Nº18



PRODUCCIÓN ALUMNO Nº19

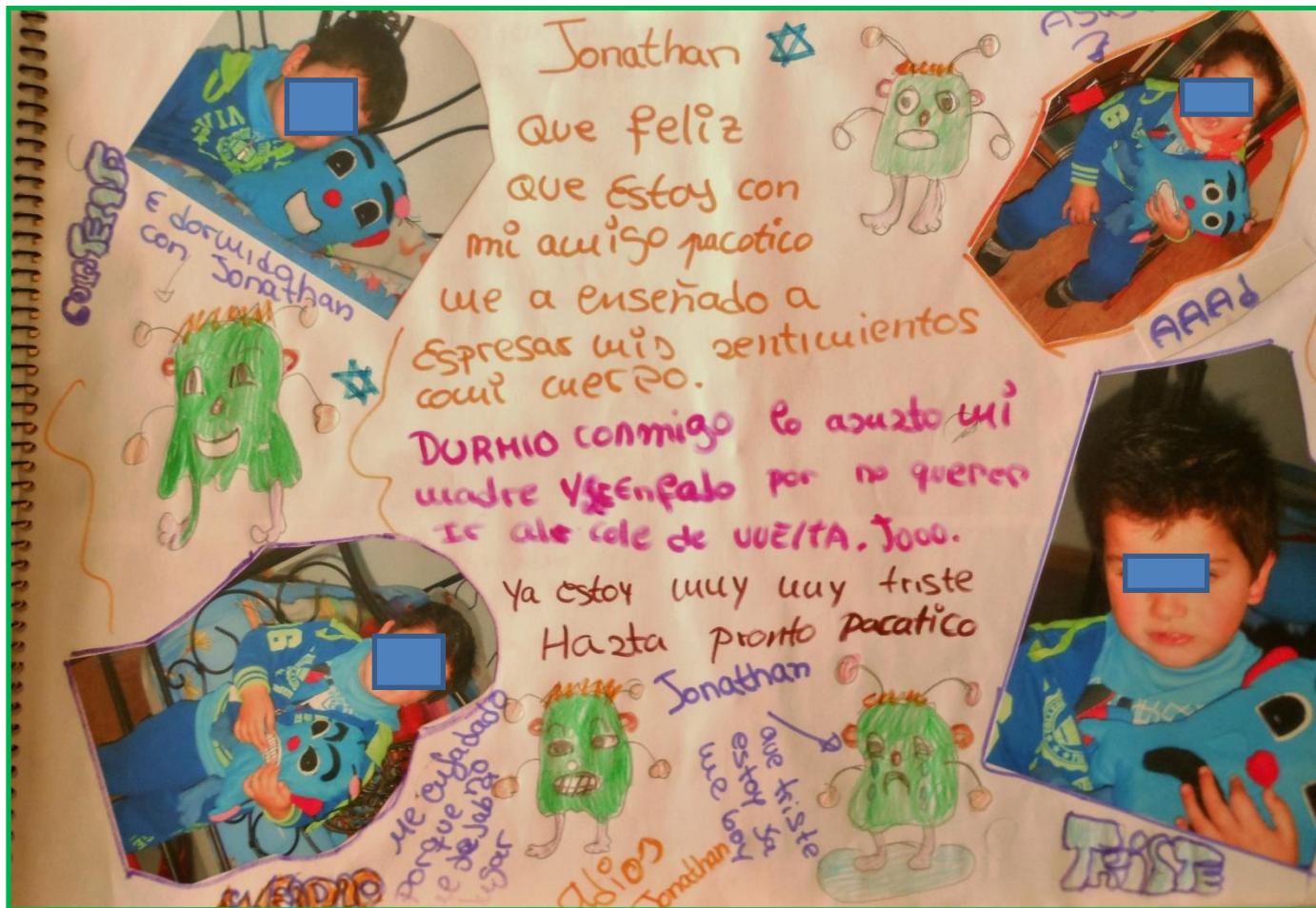


PRODUCCIÓN ALUMNA Nº20





PRODUCCIÓN ALUMNO Nº21



PRODUCCIÓN ALUMNO Nº22


!!! PACOTICO HA LLEGADO A CASA DE RODRIGO!!!




 Después de comer, nos pusimos a jugar a la consola, Luna, mi hermana, y yo... ella me está ganando!!
!!! AGSS!!
!!! ESTOY ENFADADO!!!




 En mi habitación estoy jugando y... mamá me apaga la luz...
!!! Ah, qué susto, no me gusta la oscuridad!!
!!! ESTOY ASUSTADO!!!






 Cuando terminamos de jugar, me puse muy triste, Luna no ha ganado...
!!! Uahaa...!!!
!!! ESTOY TRISTE!!!



 El lunes por la tarde, llego a mi casa contento, me han operado y estoy ya en casa. A mi hermana le doy besos y abrazos, eso me hace muy feliz.
!!! ESTOY CONTENTO!!!



PRODUCCIÓN ALUMNO Nº23





La importancia de seleccionar cuentos adecuados a su edad.



DIMENSIONES DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL EVALUADAS.

RECONOCIMIENTO/IDENTIFICACIÓN

**PROGRAMA FAMILIAS- ESCUELA
CONCIENCIA EMOCIONAL**
“La maleta de Pacotico Emociones y el
carné lector emocional”

3
AÑOS

**EDUCACIÓN INFANTIL
BOLETÍN INFORMATIVO
CURSO:2014-15**



Nombre:
Responsable del Programa: **María de Damas**

- Atribuye causas a la tristeza que siente otra persona o protagonista de un cuento.
 AC C EP



- Reconoce la **alegría** expresada por las personas y los protagonistas de los álbumes ilustrados que trabajan dicha emoción narrados durante las sesiones del programa.

AC C EP

- Reconoce el **miedo** expresado por las personas y los protagonistas de los álbumes ilustrados que trabajan dicha emoción narrados durante las sesiones del programa.

AC C EP

- Reconoce la **tristeza** expresada por las personas y los protagonistas de los álbumes ilustrados que trabajan dicha emoción narrados durante las sesiones del programa.

AC C EP

- Reconoce el **enfado** expresado por las personas y los protagonistas de los álbumes ilustrados que trabajan dicha emoción narrados durante las sesiones del programa.

AC C EP

VERBALIZACIÓN

- Verbaliza la **alegría** (ej. dice “ Estoy / me siento contento/a” “ Está/ se siente contenta”)

AC C EP

- Verbaliza el **miedo** (ej. dice “ Estoy/ me siento asustado/a” “ Está/ se siente asustado/a”)

AC C EP

- Verbaliza la **tristeza** (ej. dice “ Estoy/ me siento triste” “ Está/ se siente triste”)

AC C EP

- Verbaliza el **enfado** (ej. dice “ Estoy enfadado/a” “ Está/ se siente enfadada/o”)

AC C EP

ATRIBUCIÓN CAUSAL

- Atribuye causas a la **alegría** que siente otra persona o protagonista de un cuento. .

AC C EP

- Atribuye causas al **miedo** que siente otra persona o protagonista de un cuento. .

AC C EP

- Atribuye causas al **enfado** que siente otra persona o protagonista de un cuento. .

AC C EP

OTRAS OBSERVACIONES:

FECHA:

Firma de la responsable del Programa

Firma del padre o madre

CLAVES DE INTERPRETACIÓN

AC Ampliamente Conseguido C Conseguido

EP En Proceso

ANEXO 27 FOLLETO ORIENTATIVO FAMILIAS (1º Y 2º CICLO)

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



ORIENTACIONES Y ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA COMPRESIÓN DE LAS EMOCIONES BÁSICAS EN FAMILIA. 2-3 años de edad.



Alegría



Tristeza



Enfado



Miedo

Material elaborado por **María de Damas**

María de Damas

mariadedamas@hotmail.com

“Los científicos dan importancia al modelado de los circuitos cerebrales durante la infancia, pues dependen en gran medida, de las experiencias diarias del niño/a”

Linda Lantieri (2009:16)





**RECUERDE:
LA EDUCACIÓN
ES UN
COMPROMISO
ENTRE AMBOS
PROGENITORES.**

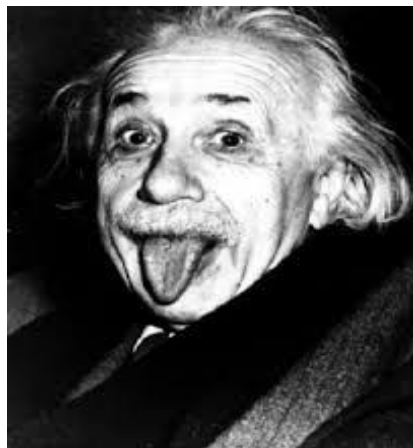


ORIENTACIONES

1.ª INTENTE LLAMAR A LAS EMOCIONES POR SU NOMBRE, ampliando su vocabulario emocional. Ej. *Estoy enfadado, siento rabia, estoy contento porque...* (*Verbalice siempre que pueda la causa*). Si usted verbaliza o etiqueta adecuadamente las emociones su hijo/a comenzará a hacerlo. Así pues, evite expresiones ambiguas como *estoy de bajón, estoy guay, o estoy mal*. Recuerde, que los niños/as de edades tempranas principalmente aprenden por imitación de sus progenitores, es decir, con el ejemplo. Este tipo de aprendizaje es

denominado “*aprendizaje por observación*” o “*modelado*”.

“La mejor educación es el ejemplo”
(A. Einstein)



2. ^a Si su hijo/a todavía no expresa verbalmente las emociones, **PUEDE PLANTEARLE ALTERNATIVAS** sobre qué emoción siente en cada momento. *Ejemplo ¿Te sientes triste o enfadado?*

3. ^a **APROVECHE CUALQUIER TIPO DE SITUACIÓN** lúdica, de relación social, o incluso de conflicto para etiquetar las emociones. Ejemplo (en el parque) “*Mira cómo llora Marta. Se siente triste, se ha caído del tobogán y le duele mucho la rodilla*”.

4. ^a **PERMÍTALE A SU HIJO/A QUE EXPRESE LIBREMENTE SUS EMOCIONES.** No coarte

nunca su llanto pero ofrézcale su cariño y comprensión y, sobre todo, alternativas.

5.ª RECUÉRDELE SIEMPRE A SU HIJO/A QUE LE QUIERE, SIENTA LA EMOCIÓN QUE SIENTA. Su hijo/a puede interpretar que si se enfada con usted, dejará de quererle. Recuérdele verbalmente que no es así.

6.ª REALICE CON SU HIJO/A ACTIVIDADES QUE LES GENEREN BIENESTAR: Cantar, bailar, reír.....



7.ª AYUDE A SU HIJO/A A QUE TENGA EN CUENTA LA PERSPECTIVA DEL OTRO /A, haciéndole preguntas como, por ejemplo, *¿Cómo te sentirías tú sí.....?*

8.ª Su hijo/a debe tomar conciencia de que sus actuaciones siempre tienen consecuencias pero SIN SERMONES. Usted debe explicarle que su inadecuado comportamiento puede causar daño a otras personas. **¿Cómo?**

- 1.ª Se posiciona a la altura del niño/a.*
- 2.ª Le sujeta la barbilla cuidadosamente.*
- 3.ª Le explica cómo se siente y el motivo de su enfado o tristeza, con un tono de voz adecuado.*
- 4.ª Le explica las consecuencias de su comportamiento.*
- 5.ª Le invita a solucionar el problema ¿Qué*

Ejemplo: “Estoy enfadado porque has roto la muñeca y no tengo más dinero para comprarte otra” Ahora ya no podrás jugar más con tu muñeca favorita” Proponemos alternativas ¿La arreglamos juntos? ¿O vamos a ahorrar dinero para poder comprar otra?



9.ª PELEAS Y MORDISCOS: Es muy normal que los pequeños/as peguen mordiscos o patadas a otros niños/as a estas edades.

Por favor, desde casa deben mitigar esta conducta haciéndole ver a su hijo/a la importancia de ser amigos y de compartir con los demás. **Eviten comentarios como: si te pegan, tú pega....** Este tipo de comentarios generan más conflictos en el aula.

10.ª IGNORE LA CONDUCTA INAPROPIADA DE SU HIJO/A.

Retire su atención si el comportamiento de su hijo/a no es el adecuado. Su hijo/a modificará así su comportamiento para captar de nuevo su atención



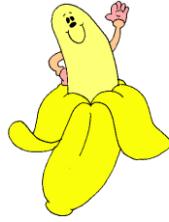
11.ª ELOGIE SIEMPRE, CON SINCERIDAD Y PRESTÁNDOLE SU ATENCIÓN, A LA CONDUCTA APROPIADA DE SU HIJO/A. El niño/a se sentirá importante y repetirá el comportamiento adecuado pues demanda su cariño y atención.

12.ª DEDIQUE TIEMPO A SU HIJO/A, INTENTANDO QUE SEA UN TIEMPO DE CALIDAD, UN TIEMPO EN EL QUE DISFRUTEN AMBOS.

13.ª ANTE UN CONFLICTO NO RECURRA AL DIÁLOGO *con niños de edades tempranas (2-3 años)*. Ante cualquier conflicto darle dos alternativas a modo de ofrecimiento.

Ejemplo: *¿Prefieres tomarte el plátano y luego jugar un rato con el ordenador? o ¿Prefieres tomarte el plátano y luego que papá te cuente un*

cuento? (Da igual cual sea la opción escogida que el niño/a finalmente se comerá el plátano)



14.ª ENTRÉNELOS EN EL HÁBITO DE LA RESISTENCIA. Para evitarles frustraciones al niño/a, es preciso demorar las gratificaciones. Retrasar la satisfacción de una necesidad que demande el niño/a ansiosamente, le permitirá al pequeño/a regularse emocionalmente.



15.ª PERMITA A SU HIJO/A ABURRIRSE, pues ello le permitirá desarrollar su creatividad.



16.ª USE LA TÉCNICA DEL AISLAMIENTO (TIEMPO FUERA).

Esta técnica se debe usar ante rabietas o celotipias manifestadas por el niño/a. Ejemplo: Si su hijo/a pega un mordisco a su hermano/a, mamá/papá debe distanciarlo de él y llevarlo a otro lugar.



17.ª HAGA SABER A SU HIJO/A QUE USTED ES LA AUTORIDAD EN CASA. Los progenitores no deben cambiar de decisión si le han dado una negativa justificada a la petición del niño/a. “Un no es siempre un no”.

18.ª NO APLACE EL CASTIGO. ACTÚE PREVENTIVAMENTE. *Un comportamiento inadecuado del niño debe solventarse inmediatamente, no horas después.* Ejemplo: Su hijo/a llora y patalea porque no le ha comprado usted una golosina en el supermercado. Aquí usted puede ignorar su conducta inapropiada o bien solicitarle que le ayude a seleccionar los alimentos que vais a coger para la compra semanal (Su hijo/a se sentirá importante y se olvidará de la golosina)

pero nunca decirle “cuando llegue a casa no jugarás con el muñeco porque te has portado fatal en el supermercado”. Recuerde que la consecuencia a su mal comportamiento debe de ser inmediata.

19.ª NO ETIQUETE A SU HIJO/A.

Ejemplo: *¡Eres un mentiroso! ¡Eres un perezoso!*

Su hijo/a no es siempre así y por ello es mejor decirle que no está diciendo la verdad en ese preciso momento o bien que no está guardando ahora bien sus juguetes, antes que etiquetarle.

20.ª USE UN TONO DE VOZ ADECUADO (No grite) Si usted grita su hijo/a tenderá a gritar



21.ª (Si tiene pareja) SEA COHERENTE CON ELLA:

La madre y el padre (o tutores/as legales) no deben nunca desacreditarse el uno al otro. Deben tomar decisiones conjuntas en cuanto a las pautas de crianza de sus hijos/as siendo referencia para el niño/a.



22.ª **ENSEÑE HABILIDADES SOCIALES A SU HIJO/A.** (Ejemplo: *Decir buenos días al entrar al colegio u otro lugar y adiós al salir, utilizar siempre gracias y por favor, etc.*). . Ello le permitirá relacionarse mejor con los demás



PEDIR LAS COSAS POR FAVOR Y DAR LAS GRACIAS

23. ^a ENSEÑE COMPORTAMIENTOS PRO-SOCIALES A SU HIJO/A A TRAVÉS DEL EJEMPLO (de ayuda hacia los demás).

Ejemplo: *ceder el asiento a un anciano en el autobús o preocuparse por alguien que se ha caído y precisa ayuda.*

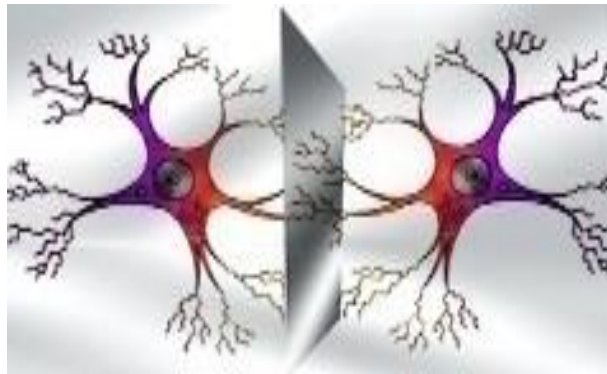


24. ^a SEA CONSCIENTE DE QUE SUS EMOCIONES SE CONTAGIAN.

Si se esfuerza usted en transmitir emociones positivas *como la alegría o entusiasmo*, las verá reflejada en sus hijos/as



IMPORTANCIA DE LAS NEURONAS ESPEJO **(Las neuronas de la empatía intervienen en el** **contagio de emociones)**

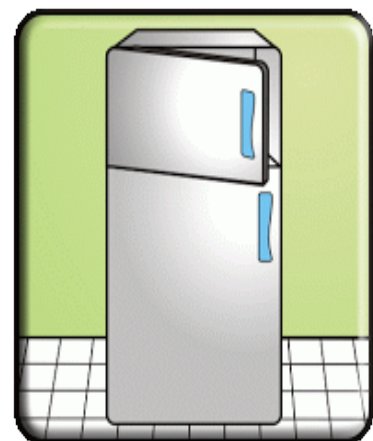


25.ª EVITE LA REGAÑINA CRÓNICA. Intente fijar su atención en los aspectos positivos de su hijo/a y refuércelos.



ACTIVIDADES PARA TRABAJAR EN FAMILIA

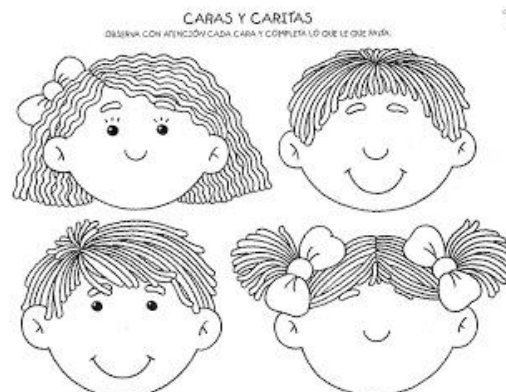
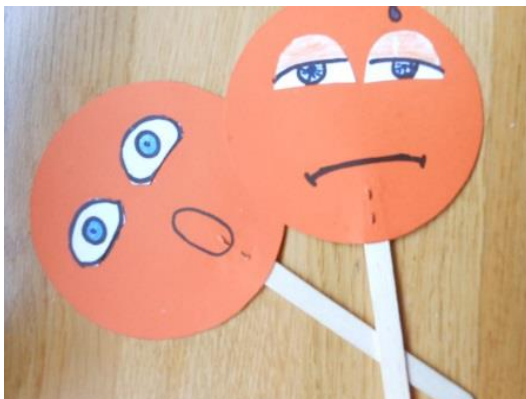
1.ª Si su hijo/a todavía no habla mucho puede ayudarle a tomar conciencia de las emociones a través del lenguaje no verbal. ¿Cómo? Para ello le proponemos la siguiente actividad: **dibuje con su hijo/a el rostro de personas o bien de personajes de los cuentos que expresen las emociones: alegría, tristeza, enfado y miedo**, haciendo que el pequeño/a participe y se fije en las diferencias entre una y otra emoción. Después los dibujos pueden colocarlos en un lugar visible de la casa (*por ejemplo en la puerta de la nevera*). Así, cuando el niño/a manifieste una emoción podrá acompañarle a ese lugar y solicitarle que señale la emoción que está sintiendo él/ ella en ese preciso momento. Es una actividad muy adecuada para que los pequeños/as comiencen a tomar conciencia de sus propias emociones.



2.ª **Delante del espejo, usted y su hijo/a, pueden jugar a imitar las expresiones faciales y corporales correspondientes a cada emoción, observando cómo cambian su boca, las cejas, los ojos, etc., verbalizando cada emoción al mismo tiempo que las imitan.**



3.ª **Puede realizar divertidas caretas con cartulina, de modo que cada una represente una emoción, y jugar a adivinar qué emoción representa cada careta.**



4. ^a Con un álbum de fotografías familiar o revistas puede pasar un momento agradable con su hijo/a y al mismo tiempo educativo emocionalmente, verbalizando las emociones vividas en cada fotografía. El niño/a se sentirá protagonista al reconocerse en ellas y tomará interés por las emociones de sus familiares/ o famosos. Es importante que también verbalice las emociones de los mismos con objeto de reforzar **la empatía**

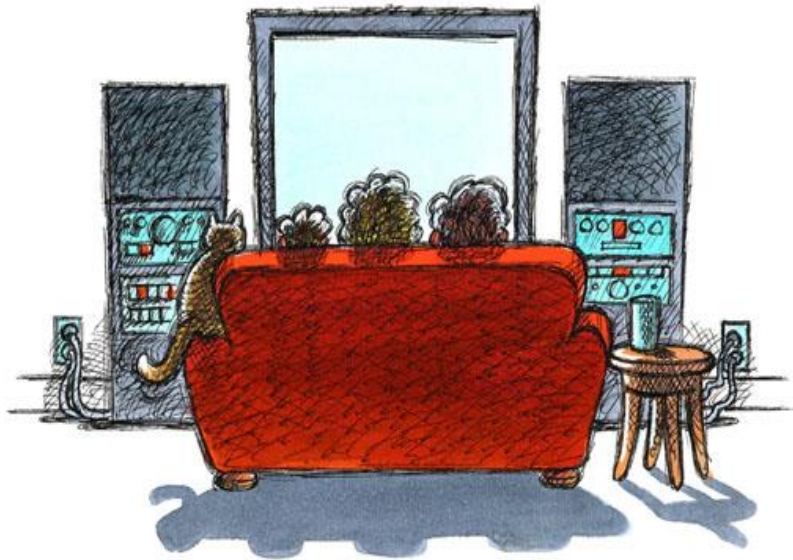


5. ^a Pueden jugar en casa a un juego simple y divertido: *la ventanita*.

Usted ponga sus dos manos sobre su rostro y exprese una emoción básica. A continuación, quítese las dos manos del rostro y pregunte a su hijo/a *¿Tengo cara de..?* (El niño/a debe verbalizar la emoción). Luego, deje que su hijo/a sea el protagonista del juego.



6. ^a **Juego “¿Cómo se siente...?”**. Si van al restaurante, supermercado o parque pueden **solicitar al pequeño/a que se fije en las expresiones faciales y en los movimientos corporales de las personas que están un poco alejadas y que adivine por sus gestos y expresiones, qué conversaciones pueden estar teniendo y cómo se sienten**. Este juego puede aplicarse también en casa, convirtiéndose en una dinámica familiar divertida o bien bajando el volumen de la televisión y sintonizando un programa en el que los invitados/as se enzarzan en acaloradas discusiones.



7. ^a **Seleccione canciones que expresen alegría, tristeza, furia, miedo.... Escúchelas con su hijo/a, disfruten expresando la emoción a través de su**

expresión facial y corporal (bailando, saltando, corriendo.....) y al terminar la canción ayude a su hijo/a a **etiquetar la emoción que la canción sugiere.**

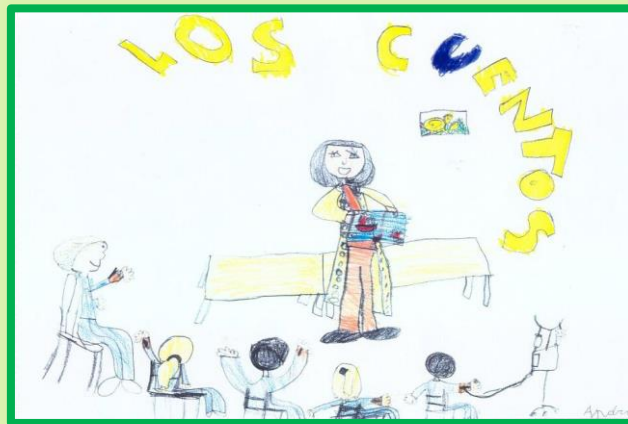


8.ª Exprese una misma frase, poema o retahíla con distintos tonos de voz, simulando en sus gestos faciales (alegría, tristeza, enfado o miedo) y modulando cada emoción específica en la voz. Su hijo/a debe adivinar la emoción. Posteriormente, dé la oportunidad al niño/a para que tome la iniciativa.

9.ª La lectura compartida (familias-niño/a) de cuentos infantiles, es idónea para la toma progresiva de la comprensión de las emociones. Intente convertir el acto de contar el cuento en un hábito. Por ejemplo, antes de dormir. Para todo ello le facilitamos un listado de cuentos encontrados en *“La Guía didáctica para las familias: El Carné Lector Emocional”*.



**MUCHAS GRACIAS
POR SU COLABORACIÓN**

ANEXO 28 DÍPTICO CHARLA INFORMATIVA (2º CICLO)**CHARLA PARA LAS FAMILIAS
“ANIMACIÓN A LA LECTOESCRITURA Y A LA TOMA DE
CONCIENCIA EMOCIONAL A PARTIR DE ÁLBUMES****IMPARTE:**

Dña. Pilar Carrasco Lluch, Maestra, Licenciada en Pedagogía y Doctora por la Universidad de Murcia. *Estudio del valor terapéutico de la Literatura infantil en niños hospitalizados*. Profesora de Aulas Hospitalarias de los Hospitales Reina Sofía y Virgen de la Arrixaca de Murcia.

LUGAR DE CELEBRACIÓN:

CEIP Contraparada. Javalí Nuevo (Murcia). Jueves, 4 de diciembre.

Hora: 16:30 (se ruega puntualidad)

ORGANIZA:

María de Damas, M^a Ángeles Gomariz y M^a Cristina Sánchez López.



PROGRAMA

1.LOS DONES DE LOS CUENTOS

2.CÓMO CONTAR UN CUENTO

3.¿DE QUÉ EMOCIONES HABLAMOS?

**4.CUENTOS DE: ALEGRÍA-AMOR,
TRISTEZA, RABIA, MIEDO.**

5.EXPERIENCIAS PRÁCTICAS.

DECÁLOGO DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS A ESCUCHAR CUENTOS

- 1. Todo niño, sin distinción de raza, idioma, tiene derecho a escuchar los más hermosos cuentos de la tradición oral de los pueblos, especialmente aquellos que estimulen su imaginación y capacidad crítica.**
- 2. Todo niño tiene derecho a exigir que sus padres les cuenten cuentos a cualquier hora del día. Aquellos padres que sean sorprendidos negándose a contar un cuento a un niño/a, no sólo incurren en un grave delito de omisión culposa, sino que están autocondenando a que sus hijos/as jamás les vuelva a pedir otro cuento.**
- 3. Todo niño que por una u otra razón no tenga a nadie que le cuente cuentos, tiene absoluto derecho a pedir al adulto de su preferencia que se los cuente, siempre y cuando este demuestre que lo hace con amor y ternura, que es como se cuentan los cuentos.**
- 4. Todo niño tiene derecho a escuchar cuentos sentado en las rodillas de sus abuelos. Aquellos que tengan vivos a sus cuatro abuelos podrán cederlos a otros niños que por diversas razones no tengan abuelos que se los cuenten. Del mismo modo, aquellos abuelos que carezcan de nietos están en perfecta libertad de acudir a escuelas, parques y otros lugares de concentración infantil, donde con entera libertad podrán contar cuantos cuentos quieran.**
- 5. Todo niño está en el derecho de saber quiénes son los hermanos Grimm y Andersen, entre otros. Las personas adultas están en la obligación de poner al alcance de los niños todos los libros, cuentos y poesías de esos autores¹³**
- 6. Todo niño goza de plenitud del derecho de conocer fábulas, mitos y leyendas de tradición oral de su país.**
- 7. El niño también tiene derecho a inventar y contar sus propias cuentos, así como a modificar los ya existentes, creando su propia versión.**
- 8. El niño tiene derecho a exigir cuentos nuevos. Los adultos están en la obligación de nutrirse permanentemente de nuevos e imaginativos relatos, propios o no, con o sin reyes, largos o cortos. Lo único obligatorio es que sean realmente hermosos.**
- 9. El niño siempre tiene derecho a pedir otro cuento y a pedir que le cuenten un millón de veces el mismo cuento.**

¹³ Para los niños de edades muy tempranas (2- 3 años) se aconseja seleccionar cuentos que transmitan siempre un mensaje positivo al niño/a evitando temores innecesarios.



10. Todo niño tiene derecho a crecer acompañado de Alicia y el lobo, los músicos de Bremen y el pirata Garrapata, Caperucita, y del inmortal "Había una vez...", palabras mágicas que abren las puertas de la imaginación en la ruta hacia los sueños más hermosos de la niñez

ANEXO 29

RESULTADOS CUALITATIVOS CUESTIONARIO INICIAL PROFESORADO. SEGUNDO CICLO (GRUPO CONTROL)

A continuación, en la Tabla 1 se recogen las aportaciones cualitativas, realizadas por 15 de los 17 maestros, sobre qué entienden por EE.

Tabla 1
Qué entiende el profesorado por EE. Grupo Control. Pretest

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas del profesorado
Identificación, verbalización expresión y comprensión emocional (5)	<p><i>Son habilidades que te permiten reconocer tus emociones y expresarlas de forma más ajustada así como reconocer las de los demás.</i></p> <p><i>Enseñar a los alumnos a expresar sus emociones.</i></p> <p><i>Consiste en conocer y poder ayudar a los más pequeños en la expresión de sus sentimientos.</i></p> <p><i>Consiste en enseñar a apreciar y expresar de manera sana y equilibrada nuestras emociones y entender la de los demás.</i></p> <p><i>La educación emocional consiste en enseñar al niño a conocer y comprender sus sentimientos, pensamientos y acciones y también los de los demás. Trabajar: la empatía, la autoestima, el respeto, la tolerancia, la no discriminación, los valores....(a)</i></p>
Gestión/ Regulación emocional (3)	<p><i>Educar y enseñar a los alumnos a manejar sus emociones ante las distintas situaciones a las que se enfrenta en su vida.</i></p> <p><i>Consiste en poder controlar nuestras emociones y poder resolver los conflictos de una forma pacífica.</i></p> <p><i>Engloba una serie de prácticas que ayudan a los demás a desarrollar estrategias para ser capaces de resolver conflictos, de empatizar con el otro, en definitiva a ser personas felices y comprensibles con lo que nos rodea.</i></p>
Desarrollo integral/ Salud mental/ Bienestar (4)	<p><i>La educación emocional consiste en enseñar al niño a conocer y comprender sus sentimientos, pensamientos y acciones y también los de los demás. Trabajar: la empatía, la autoestima, el respeto, la tolerancia, la no discriminación, los valores....” (b)</i></p> <p><i>Educar a los niños para desarrollar los sentimientos, las emociones, el apego, las relaciones sociales... y así poder saber cómo actuar en las situaciones de la vida cotidiana.</i></p> <p><i>Imagino que es una educación basada en las emociones,</i></p>

	habilidades sociales, inteligencia emocional, bienestar, etc.
	La educación emocional es un proceso educativo cuya finalidad es mejorar el bienestar personal y social.
Currículum educativo (2)	Educar las emociones de forma intrínseca en el desarrollo del currículum educativo en lo que refiere al ámbito escolar, desde infantil. Es la educación que atiende a las materias “no académicas ordinarias” como por ejemplo la interacción social de los niños, sus estados de ánimo, bienestar en general.
Otras (2)	Tengo conocimientos muy básicos. Pienso que es la educación del niño teniendo en cuenta sus emociones pero no lo sé con exactitud.

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 1, las aportaciones del profesorado participante constituyen una aproximación a lo que se entiende por EE, haciendo referencia a aspectos tales como Identificación, verbalización, expresión y comprensión emocional (5), Desarrollo integral/salud mental y bienestar (4), Gestión/Regulación emocional (3), y Currículum educativo (2). Cabe señalar que dos aportaciones están situadas en la 5.ª categoría “Otras” y que una única aportación se encuentra ubicada en dos categorías simultáneamente. En concreto, la aportación cualitativa: “La educación emocional consiste en enseñar al niño a conocer y comprender sus sentimientos, pensamientos y acciones y también los de los demás. Trabajar: la empatía, la autoestima, el respeto, la tolerancia, la no discriminación, los valores....” está presente en la primera y tercera categoría.

A continuación, en la Tabla 2 se recogen las aportaciones cualitativas, realizadas por 16 de los 17 maestros participantes, sobre cómo se trabaja la EE en su Centro Educativo.

Tabla 2

Cómo se trabaja la dimensión emocional en el Centro según el profesorado participante. Grupo Control

Categoría (f)	Subcategorías	Aportaciones cualitativas profesorado (Grupo Control)
Nada (1)	Desconocimiento	<i>No se trabaja porque se desconoce y no entra dentro del temario.</i>
Poco (4)	Currículo (2)	<i>No aparece en el currículum de Primaria de la Región de Murcia.</i>
	Falta de tiempo (1)	<i>Porque no lo vemos como parte importante de un currículum excesivamente sobrecargado. La verdad es que con tanta materia que hay que dar, más el continuo papeleo que hay</i>

	Otras (1)	<i>que hacer continuamente, no te deja prepararte nada más que lo justo.... triste. Porque no se trabaja.</i>
Algo (6)	Convivencia	<i>Porque en la labor diaria el factor convivencia es muy importante, que el clima de trabajo sea adecuado y es necesario trabajar las emociones para formar niños afectivos, solidarios, críticos y sociables". Porque siempre surgen situaciones cotidianas que se deben profundizar emocionalmente en ellas. Es un aspecto que se trabaja diariamente con los niños, pero creo que no de forma sistematizada. Sobre todo en la etapa de Ed. Infantil y en Primaria de forma más incidental Se trata de un tema transversal que se trabaja en las áreas. A menudo realizamos sesiones de "Charla" en clase en las que los alumnos puedan hablar sobre cómo se encuentran, si tienen algún problema con su compañero.</i>
Bastante (3)		<i>Porque en las situaciones cotidianas de la escuela surgen muchos conflictos entre los niños y hay que dar respuesta. Ahora se trabaja mucho con los alumnos de valores sociales y cívicos" Pienso que si trabajamos la dimensión emocional de nuestras niñas /os cada vez que surgen problemas entre ellos, cuando se les ve triste, cuando viene contento por acontecimientos que les han ocurrido en casa., etc." Porque es fundamental para el desarrollo personal y social de nuestros alumnos/as.</i>
Mucho (2)		<i>Considero que es una de las partes más importantes a desarrollar en los niños/as. Porque debemos enseñar a guiar la forma de pensar y el comportamiento, de forma sana y equilibrada.</i>

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 2, según las aportaciones cualitativas del profesorado la dimensión emocional se trabaja Nada en el Centro haciendo alusión al desconocimiento (1); se trabaja Poco, haciendo referencia a aspectos tales como el currículo educativo (2), debido a la falta de tiempo (1); Algo (6) referida principalmente a la convivencia y a que constituye un tema transversal y Mucho (2).

Seguidamente, en la Tabla 3 se recogen las aportaciones cualitativas, sobre cómo se trabaja la dimensión emocional en familia, realizadas por 13 de los 17 maestros/as participantes.

Tabla 3

Cómo se trabaja la dimensión emocional en familia según el profesorado participante. Grupo Control

Categorías (f)	Subcategorías	Aportaciones cualitativas profesorado (grupo control)
Poco (5)	Desconocimiento (2)	<i>Porque pienso que se tiene poco conocimiento de su importancia y porque tampoco cuentan con los conocimientos necesarios para trabajarlo adecuadamente. A veces también por pereza. Muy poco porque se desconoce realmente ¿qué es? y ¿qué ámbitos abarca?</i>
	Delegación a la escuela (1)	<i>Los padres mayoritariamente han delegado en la escuela aprendizajes más básicos, entre los que están los de la dimensión emocional.</i>
	Falta de preocupación del profesorado por las familias (1)	<i>Nos preocupamos principalmente de nuestros alumnos. No se puede centralizar todo en la escuela, aunque les facilitamos recursos como escuela de padres que se realiza en nuestro centro.</i>
	Falta de implicación (1)	<i>No se implican.</i>
Algo (5)		<i>Considero que de forma puntual si se trabaja. Ante una rabieta de un niño o niña los padres actúan para ayudar a canalizar esa conducta; los padres muestran afecto a sus hijos constantemente y les ayudamos a entender mejor situaciones en las que el control de emociones es crucial. Algo porque en la vida en la familia es esencial el ámbito emocional. Estas situaciones se tratan distintas que en el colegio. Hay más confianza, más contacto... más conocimiento de cómo es el otro. Creo que se trabaja más desde el punto de vista de los comportamientos hacia el niño y no del niño hacia los demás. Hago reuniones frecuentes con los padres en las que me cuenta cómo se sienten sus hijos tanto en la familia como en el cole. Debería trabajarse mucho pero el exceso de protección hace que se justifique” cualquier comportamiento del niño. Muchos padres no son conscientes que las</i>

		<i>emociones pueden regularse.</i>
Mucho (2)	Responsabilidad de la familia (1) Importancia (1)	<i>Porque se entiende como una labor de los padres. Es fundamental para el desarrollo de la persona.</i>
Otras	Otras	<i>Creo que no pero desconozco el dato porque no conozco la realidad interna de las familias (no soy tutora).</i>

Fuente: elaboración propia.

Como figura en la Tabla 3, según las aportaciones cualitativas del profesorado hacen referencia a que la dimensión emocional, se trabaja Poco en la familia haciendo alusión a aspectos como el desconocimiento (2), delegación de las responsabilidades de las familias a la escuela (1), falta de preocupación del profesorado por las familias (1) o bien la falta de implicación de los progenitores (1); frente a *Mucho* haciendo alusión a la responsabilidad de la familia (1) y a su Importancia (1).

A continuación, en la Tabla 4 se recogen las aportaciones cualitativas, sobre el número de competencias/capacidades emocionales que 15 de los 17 maestros participantes, consideran que deben focalizarse los programas o propuestas de EE.

Tabla 4

Capacidades/competencias emocionales que deben trabajar los programas o propuestas de EE según el profesorado participante. Grupo Control

Categorías (f)	Opiniones del profesorado (grupo control)
En varias competencias/ Capacidades (3)	<i>Porque tenemos que aprender a regularnos emocionalmente a nosotros mismos, gestionar nuestras emociones y también a relacionarnos con nuestros compañeros. Más vale calidad que cantidad. Para mejorarla.</i>
En todas las competencias/ capacidades (12)	<i>Es un tema transversal en todas las áreas. Todas ellas llevan implícita la parte emocional. Ante la resolución de un problema matemático es importante motivar al alumno para que no se frustre abandone el proceso, en un trabajo grupal (a nivel musical o de otro modo) es necesario trabajar la educación emocional para contribuir al respeto ante las producciones ajenas. Porque las emociones surgen a nivel de todos los conocimientos. Esta educación está en todos los ámbitos de la vida. Porque todas influyen en un adecuado y equilibrado desarrollo emocional y consecuentemente en el bienestar de la persona. Por su importancia en el desarrollo del individuo. Por un desarrollo integral de la persona. Porque todas juntas hacen que la mente funcione bien. Si tenemos alguna carencia en algún ámbito ya no funcionamos</i>

“bien”.

Autoestima, solución de conflictos, empatía. No discriminación. Valores. Respeto, tolerancia e interculturalidad.

Porque las emociones y sentimientos de las personas no se pueden aislar en una sola competencia, si no que influyen en todas.

Porque siempre es importante conocer el estado emocional de los pequeños, ya que influyen en su capacidad de concentración y la adquisición de sus aprendizajes.

Todas son importantes: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y destrezas sociales.

Fuente: elaboración propia

Como se contempla en la Tabla 4, según las aportaciones cualitativas del profesorado participante, las propuestas o programas de EE deben focalizarse en todas las competencias/capacidades emocionales (12) o bien en varias (3).

A continuación, en la Tabla 5 se recogen las aportaciones cualitativas, de 4 de los 17 maestros participantes, que sí conocen algunos materiales curriculares, recursos o programas para trabajar la EE.

Tabla 5

Aportaciones cualitativas del profesorado participante sobre su conocimiento en materiales curriculares, recursos o programas para trabajar la EE. Grupo Control

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas del profesorado participante (grupo control)
Cuentos (2)	<i>Trabajan la educación emocional a base de cuentos.</i> <i>Cuentos que trabajan la educación emocional, videos y fichas de trabajo.</i>
Experiencias Personales (1)	<i>Programas específicos no. Es más mi experiencia como docente la que utilizo para trabajar en el aula.</i>
Diversos recursos (1)	<i>Diálogos dirigidos, lectura y debate sobre diferentes situaciones. Rueda de opiniones y experiencias. Dramatizaciones, cuentos, juegos cooperativos.</i> <i>Gráficos, programas informáticos.</i>

Fuente: elaboración propia.

Como vemos en la Tabla 5, tres de las aportaciones cualitativas del profesorado participante coinciden en que los cuentos son un recurso para trabajar la EE.

A continuación, en la Tabla 6 se recogen las aportaciones cualitativas de 16 de los 17 maestros participantes, justificando la importancia de dicha verbalización.

Tabla 6

Aportaciones cualitativas del profesorado participante sobre la importancia de la verbalización de las emociones desde edades tempranas. Grupo Control

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas del profesorado (Grupo Control)
1. ^a Identificación, verbalización, expresión y comprensión emocional (6)	<p><i>Es importante expresar nuestros sentimientos desde muy pequeños.</i></p> <p><i>Es importante saber expresar emociones desde edades tempranas.</i></p> <p><i>Porque es bueno que el niño sepa cómo decirnos como se encuentra para poder ayudarle y para que todos sepan que es una casa normal que puede ocurrirle a todo el mundo.</i></p> <p><i>Porque su identificación es el primer paso para saber abordar y autorregular estas emociones (a).</i></p> <p><i>Porque cuanto antes seamos capaces de verbalizar nuestras emociones, antes podemos conocernos y regular nuestro comportamiento (b).</i></p> <p><i>Desde el inicio, deben saber expresarse y conocer cómo se sienten.</i></p>
2 ^o Gestión/ Regulación emocional (4)	<p><i>Hay que manifestar públicamente como nos sentimos para canalizar la resolución del problema. Para poder preguntar al niño, en ocasiones un problema emocional va asociado a problemáticas en el entorno cercano al niño o niña.</i></p> <p><i>Porque su identificación es el primer paso para saber abordar y autorregular estas emociones (b).</i></p> <p><i>Porque el control de las emociones es lo más importante para que un niño este en el cole”.</i></p> <p><i>Porque cuanto antes seamos capaces de verbalizar nuestras emociones, antes podemos conocernos y regular nuestro comportamiento.(a)</i></p>
3 ^a Prevención/ Conocimiento del alumnado (2)	<p><i>Porque así podremos saber qué le ocurre y actuar en consecuencia.</i></p> <p><i>Para un mejor conocimiento de las inquietudes y actitudes de los alumnos.</i></p>
4 ^o Currículo educativo (2)	<p><i>Creo que es fundamental trabajar la educación emocional tanto en EI como en EP. La asignatura de Valores Sociales y Cívicos debería ser para todos los alumnos y la religión en catequesis fuera de la escuela.</i></p> <p><i>Es uno de los principales objetivos de infantil.</i></p>
5 ^o Desarrollo integral/ salud mental/ Bienestar (2)	<p><i>Es importante porque en el niño que se siente feliz hará bien las cosas, las tareas...</i></p> <p><i>Es básico para su desarrollo integral y su bienestar personal y social”</i></p>
6. ^o Otras (2)	<p><i>Porque es una forma de trabajarlas.</i></p> <p><i>Porque es importante.</i></p>

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 6, las aportaciones del profesorado participante son relevantes para justificar la importancia de la verbalización de las emociones básicas desde edades tempranas, haciendo referencia a aspectos tales como identificación, verbalización, expresión y comprensión emocional (6) Gestión/Regulación emocional (4), Prevención/conocimiento del alumnado (2), Currículum educativo (2), Desarrollo integral/Salud mental y Bienestar (2) y otras (2). Cabe destacar que dos aportaciones cualitativas del profesorado están simultáneamente en dos categorías.

Las aportaciones cualitativas a) “porque su identificación es el primer paso para saber abordar y autorregular estas emociones” y b) “Porque cuanto antes seamos capaces de verbalizar nuestras emociones, antes podemos conocernos y regular nuestro comportamiento” están ambas presentes en la primera y segunda categoría.

A continuación, en la Tabla 7 aparecen las aportaciones cualitativas, de 14 de los 17 maestros participantes, justificando la relevancia de la mencionada atribución causal.

Tabla 7

Aportaciones cualitativas del profesorado participante sobre la importancia de atribuir causas a las emociones desde edades tempranas. Grupo Control

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas del profesorado
1. ^a Identificación, verbalización, expresión y comprensión Emocional (6)	<p><i>Desde edades tempranas debe discernir las emociones, rabia, tristeza, alegría, para que aprenda a diferenciarlas y sepa dar respuesta a sus emociones.</i></p> <p><i>Es importante saber expresar las emociones desde edades tempranas”</i></p> <p><i>Porque pienso que así favorece mejor al desarrollo de su personalidad al expresar sus sentimientos.</i></p> <p><i>Se enseña a justificar sus estados de ánimo y así son más conscientes de ello.</i></p> <p><i>Es importante saber expresar los sentimientos para conocer cómo se sienten.</i></p> <p><i>Porque debe saber lo que les hace sentir bien y mal y diferenciarlo. Además, de lo que está bien y de lo que está mal</i></p>
2. ^a Prevención/ Resiliencia (3)	<p><i>Sí, porque esto en situaciones posteriores le puede permitir anticipar estados emocionales en situaciones semejantes.</i></p> <p><i>Los niños desde muy pequeños tienen sentimientos y emociones y es muy bueno para su felicidad que comprendan lo que sienten porque a veces también están tristes o deprimidos como los adultos (muerte de familiares, nacimiento de hermanos...).</i></p> <p><i>Porque le ayudará mucho en la vida el poder externalizar las emociones y conocer la causa de ellas para su desarrollo personal.</i></p>
3. ^a Desarrollo integral/ Salud mental y Bienestar (2)	<p><i>Es necesario para su desarrollo cómo persona</i></p> <p><i>El autoconocimiento como parte de la Educación emocional es fundamental para su bienestar y su salud emocional</i></p>

4. ^a Otras (3)	<i>Porque se analizan dichas emociones. Porque así conocemos lo que nos afecta emocionalmente. Porque es importante.</i>
------------------------------	--

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 7, las aportaciones de los maestros participantes son relevantes para justificar la importancia de atribuir causalmente las emociones básicas desde edades tempranas, haciendo alusión a aspectos como Identificación, verbalización, expresión y comprensión emocional (3), Prevención/Resiliencia (3), Desarrollo integral/Salud mental y Bienestar (2) y otras (3).

A continuación, en la Tabla 8 se recogen los procedimientos e instrumentos de 14 de los 17 maestros participantes, que sí afirman evaluar alguna competencia/capacidad emocional en su alumnado.

Tabla 8

Procedimientos e instrumentos utilizados por el profesorado participante para evaluar las competencias/ capacidades emocionales de su alumnado (Grupo Control)

Categorías	Aportaciones cualitativas del profesorado participante
Observación directa (10)	<i>La observación directa en el aula, en el recreo, haciendo diferentes actividades. Observación directa. Observación directa y registro de evaluación. Generalmente la observación directa o pruebas orales en las que los alumnos participan de manera grupal.” La observación, la escucha, el consuelo y otros sentimientos cotidianos para afrontar una situación sobre todo cuando les provoca tristeza. Escala de observación y tareas motivadoras. Observación directa y sistemática en situaciones- Anotaciones en un cuaderno de seguimiento. Observación directa y sistemática. Observación directa. Con los más pequeños con la observación directa diaria.</i>
Otras (4)	<i>Expresión corporal. Pienso que se trabajan, pero no se evalúan concretamente.. No los evalúo pero si los tengo muy en cuenta dependiendo de las necesidades y problemas del alumno. Al hablar con ellos de lo que han hecho el fin de semana, si les ha pasado algo, si algún familiar ha fallecido... Todos los días dedicamos un tiempo a hablar sobre algún tema, cuento, experiencia...</i>

Fuente: elaboración propia

Como contemplamos en la Tabla 8, la mayoría del profesorado participante (10) afirma utilizar la observación para evaluar las competencias/ capacidades emocionales



en su alumnado. No obstante, algunos maestros afirman que además de utilizar la observación emplean otros instrumentos o procedimientos como: registros de evaluación, la expresión corporal, hablar con su alumnado, pruebas orales en las que los alumnos participan de manera grupal, anotaciones en un cuaderno de seguimiento, tareas motivadoras y la escucha, el consuelo y otros sentimientos cotidianos.

ANEXO 30.

RESULTADOS CUALITATIVOS CUESTIONARIO INICIAL PROFESORADO. SEGUNDO CICLO (GRUPO EXPERIMENTAL)

A continuación, en la Tabla 1 se recogen las aportaciones cualitativas, realizadas por 15 de los 16 maestros participantes en el Grupo Experimental sobre qué entienden por EE.

Tabla 1
Qué entiende el profesorado por EE. Grupo Experimental

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas del profesorado (Grupo Experimental)
1. ^a Identificación, verbalización y expresión y comprensión emocional (4)	<p><i>Educar para reconocer las emociones.</i></p> <p><i>Aspecto que siendo fundamental en la formación integral dota de estrategias para identificar y gestionar emociones y sentimientos propios y ajenos”(a)</i></p> <p><i>Educar al niño sus emociones. Qué sepa reconocer lo que siente y cómo expresarlo.</i></p> <p><i>La Educación Emocional se encarga de trabajar las capacidades que nos permiten detectar nuestras emociones, expresarlas y entender las de los demás.</i></p>
2. ^a Gestión/Regulación emocional (4)	<p><i>Estrategia educativa enfocada a enseñar al alumnado aspectos relacionados con las habilidades psicológicas que gestionan las emociones.</i></p> <p><i>El trabajo con los alumnos de la parte afectiva. Para que un alumno aprenda debe tener satisfecha su parte emocional y tener autocontrol de esa faceta: alegría, tristeza, miedo, etc. Un niño triste o con miedo tendrá dificultades en sus aprendizajes académicos.</i></p> <p><i>Conocimiento de sí mismo. Localización y control de las emociones. Conocimiento de los demás en la misma dirección. El manejo adecuado de las emociones mejora las competencias curriculares y las habilidades sociales (a)</i></p> <p><i>Ayudar a la persona a desarrollar la capacidad que tiene para entender y manejar las emociones de forma adecuada. Así podrá mejorar su relación con los demás y sus propios conflictos.</i></p>
3. ^a Desarrollo integral/salud mental y Bienestar (5)	<p><i>La educación emocional es un proceso educativo que completa el desarrollo integral de la persona.</i></p> <p><i>Aspecto que siendo fundamental en la formación integral dota de estrategias para identificar y gestionar emociones y sentimientos propios y ajenos”(b)</i></p> <p><i>Es 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 el objeto de capacitarlo para la vida, para su bienestar personal y social.</i></p> <p><i>La educación emocional es una educación basada en el alumno/a individual, fomentando el respeto y la empatía. Hacer que</i></p>

	<i>nuestros alumnos sean competentes emocionalmente para conseguir su éxito en la vida.</i>
	<i>La educación emocional responde a la necesidad de trabajar otros aspectos del ser humano como son las emociones, las habilidades sociales, la capacidad de empatía con el objetivo de conseguir un desarrollo integral de su persona lo más completo posible y no dándole únicamente la importancia a lo académico.</i>
4. ^a Currículum educativo (2)	<i>Educación de los aspectos que a través de las áreas se quedan al descubierto.</i> <i>Conocimiento de sí mismo. Localización y control de las emociones. Conocimiento de los demás en la misma dirección. El manejo adecuado de las emociones mejora las competencias curriculares y las habilidades sociales (b)</i>
5. ^a Resiliencia (1)	<i>La educación emocional es preparar a los niños para conocer sus sentimientos, emociones, miedos y ayudarles a conocerlos y a enfrentarse a los problemas que puedan aparecer en su vida.</i>
6. ^a Prevención (1)	<i>La educación emocional es una innovación educativa. Para mí es educar aspectos que no se educan con las materias académicas ordinarias. Es un proceso continuo y permanente, es una forma de prevención.</i>

Fuente: elaboración propia

Como se ve en la Tabla 1, las aportaciones del profesorado participante constituyen una aproximación a lo que se entiende por EE, haciendo referencia a aspectos tales como desarrollo integral/ salud mental y bienestar (5), Identificación, verbalización y expresión y comprensión emocional. (4), Gestión/Regulación emocional (4), Currículum educativo (2), Prevención(1) y Resiliencia (1).

A continuación, en la Tabla 2 se recogen las aportaciones cualitativas, realizadas por 15 de los 17 maestros participantes, sobre cómo se trabaja la EE en su Centro Educativo.

Tabla 2

Cómo se trabaja la dimensión emocional en el Centro según el profesorado participante. Grupo Experimental

Categoría (f)	Aportaciones cualitativas del profesorado (Grupo Experimental)
Poco (2)	<i>No se ha implementado un plan global sino iniciativas aisladas. Este curso en E.I porque se está llevando a cabo un proyecto por parte de una profesora y en un curso de Primaria, de forma aislada.</i>
Algo (5)	<i>No todos los profesores lo trabajan solo el ciclo de infantil y algunos de primaria porque no están interesados en el tema. Se trabaja a nivel individual (nivel) aunque vamos aplicado esta forma de enseñar a toda primaria. Alguna tutora está haciendo alguna experiencia. El centro como tal, no.</i>

	<p><i>Es una educación que entrega a la persona otras competencias para la vida, desenvolverse en ella de manera satisfactoria y equilibrada.</i></p> <p><i>En Infantil, lo trabajamos a través de un proyecto que parte de la Universidad y en Primaria una profesora lo trabaja a través de algunos proyectos.</i></p>
Bastante (6)	<p><i>Se considera importante desarrollar esta faceta en los niños porque les va a ayudar a fomentar actitudes positivas ante la vida y a controlar sus emociones.</i></p> <p><i>Se realizan muchas actividades en relación a este tema, sesiones colectivas en clase, obras de teatro...</i></p> <p><i>Inquietud del profesorado. Demanda del alumnado.</i></p> <p><i>Porque es necesario para el buen desarrollo del alumno.</i></p> <p><i>Todos los trabajos están enfocados a hacer comprender al alumno la importancia de la sociabilidad.</i></p> <p><i>Se están realizando y aplicando programas en educación infantil y primer ciclo de primaria. En el resto de ciclos se aplica de forma puntual: actividades de aula, charlas, ponencias, etc.</i></p>
Mucho (1)	<p><i>Por el proyecto que se lleva a cabo sobre la conciencia emocional.</i></p>
No señala opción (1)	<p><i>Se trabaja en algunos niveles sobre todo en educación infantil y los primeros cursos de primaria.</i></p>

Fuente: elaboración propia

Seguidamente, en la Tabla 3 se recogen las aportaciones cualitativas, sobre cómo se trabaja la dimensión emocional en familia, realizadas por 15 de los 17 maestros participantes.

Tabla 3

Cómo se trabaja la dimensión emocional en familia según el profesorado participante. Grupo Experimental

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas del profesorado (Grupo Experimental).
Nada (1)	<i>Los padres “no tienen tiempo” de estar con sus hijos.</i>
Poco (3)	<p><i>Deducimos esto con el comportamiento de los niños en clase.</i></p> <p><i>Modo de vida actual. Falta formación familiar.</i></p> <p><i>Por la escala de valores que prima en la sociedad donde dedicamos poco tiempo a los niños.</i></p>
Algo (8)	<i>Porque la educación emocional está relacionada con todas las experiencias vitales de la persona, incluido el ámbito familiar. Si bien es verdad, que en el colegio se fomenta más su desarrollo.</i>

A través de un proyecto que lleva a cabo el centro, el cual incluye la participación de las familias, ya que éstas son las encargadas de leerles a sus hijos una serie de cuentos predeterminados por el proyecto en relación a las emociones. (Esta aportación hace referencia al Estudio Piloto del curso anterior)

Aunque se va trabajando más, creo que aún no es suficiente. Hay que prestar más atención a las emociones de los niños.

Los padres no están preparados para trabajar la educación emocional y solo algunos tienen inquietud para formarse en estos aspectos de la educación de su hijo.

Yo trabajo la EE tanto con los alumnos como con los padres. El objetivo es el mismo para ambos colectivos, conseguir la formación integral de nuestros alumnos (sus hijos).

Supongo que depende del nivel cultural familiar y de la competencia para resolver conflictos en la familia.

En algunos programas si se cuenta con la colaboración de los padres, en otras tareas los padres se implica insuficientemente.

Creo que debería haber más comunicación entre las familias y la escuela con respecto a la educación de los niños/as, involucrar a la familia en estos programas de educación emocional es primordial, ya que son un pilar básico en la educación de sus hijos.

No señala ninguna opción
(3)

No lo sé ¿En qué familia?

No lo sé

Normalmente las familias no se implican mucho en estos proyectos y tampoco es algo que suelen tener muy claro.

Fuente: elaboración propia

A continuación, en la Tabla 4 se recogen las aportaciones cualitativas, sobre el número de competencias/capacidades emocionales que 14 de los 17 maestros participantes, consideran que deben focalizarse los programas o propuestas de EE.

Tabla 4

Capacidades/ o competencias emocionales que deben trabajar los programas o propuestas de EE según el profesorado participante. Grupo Experimental

Categorías (f)	Opiniones del profesorado (grupo experimental)
En una única competencia/ Capacidad (2)	<i>Suficiente entidad como materia o área para tener una dedicación horaria significativa. Para centrar la atención en un solo ítem.</i>
En varias competencias/ Capacidades	<i>Porque lo que se pretende es contribuir al desarrollo integral de la persona. A través de la educación emocional podemos desarrollar la inteligencia emocional y otras capacidades</i>

(2)	<p><i>emocionales.</i></p> <p><i>Para que las emociones sean algo diario y continuo en clase.</i></p>
<p>En todas competencias/capacidades (10)</p>	<p><i>Porque la educación emocional debe estar inmersa en todos los ámbitos.</i></p> <p><i>La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, es decir pretende desarrollara las competencias básicas para la vida con el fin de poderlas aplicar a la multiplicidad de situaciones y maximizar sus tendencias constructivas.</i></p> <p><i>Porque creo que es muy importante trabajarlas todas, ya que todas forjan la personalidad del niño, por tanto hay que darle pinceladas a todas.</i></p> <p><i>Porque sino no son eficaces.</i></p> <p><i>Porque la EE no tiene límites ni barreras.</i></p> <p><i>La inteligencia emocional incide en todo el curriculum.</i></p> <p><i>Deben trabajarse las emociones de forma global, pues todas afectan al individuo. Si se parcelan algunas, la educación emocional no sería completa.</i></p> <p><i>Creo que todos los ámbitos, y todas las situaciones que se dan en la vida de un centro, repercuten en la educación emocional de los niños.</i></p> <p><i>Creo que se deben trabajar cuantas más competencias mejor pero poco a poco y según las edades de los alumnos.</i></p> <p><i>Creo que dependerá de cada nivel pero creo que la finalidad es que se trabajen todas las competencias</i></p>

Fuente: elaboración propia

Como se contempla en la Tabla 4, según las 14 aportaciones cualitativas del profesorado participante, las propuestas o programas de EE deben focalizarse en todas las competencias/capacidades emocionales (10), en varias (2), o bien en una única competencia / capacidad (2).

A continuación, en la Tabla 5 se recogen las aportaciones cualitativas, de 12 de los 17 maestros participantes, que sí conocen algunos materiales curriculares, recursos o programas para trabajar la EE.

Tabla 5

Aportaciones cualitativas del profesorado participante sobre su conocimiento en materiales curriculares, recursos o programas para trabajar la EE. Grupo Experimental

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas del profesorado participante (grupo experimental).
<p>Cuentos/ Biblioteca (5)</p>	<p><i>Proyecto “Pacotico Emociones “Biblioteca de aula sobre educación emocional.</i></p> <p><i>Pacotico Emociones es un proyecto emocional que permite a los niños que identifiquen y verbalicen las cuatro emociones básicas a través de los cuentos”.</i></p> <p><i>Recursos: cuentos-música (a)</i></p>

	<i>Materiales curriculares de las editoriales, materiales en las webs, libros de lectura y cuentos (a)</i> <i>Fundamentalmente, a través de cuentos.</i>	
Materiales curriculares (4)	<i>Programa de Inteligencia Emocional. Editorial SM</i> <i>Sentir y pensar.</i> <i>Materiales curriculares de las editoriales, materiales en las webs, libros de lectura y cuentos (b)</i> <i>Cuadernos de las editoriales en los que se plantean situaciones que hay que resolver.</i>	<i>“Sentir y pensar”</i>
Experiencia personal (1)	<i>Yo utilizo mi metodología a través de proyectos personales, los cuales se han llevado a las experiencias educativas de la Región en 2013 y en 2015.</i>	
Música (1)	<i>Recursos: cuentos-música (b)</i>	
Diversos recursos (2)	<i>Recursos educativos como libros, fichas, programas educativos de internet, juegos de clase, etc</i> <i>Yo intento crear una atmósfera socio afectiva utilizando diferentes recursos como el uso de canciones, dramatizaciones, juegos de rol para que se pongan en el lugar de otro, etc.</i>	
Otros (1)	<i>Bibliografía trabajada a nivel personal.</i> <i>Cursos de formación.</i>	

Fuente: elaboración propia

Como vemos en la Tabla 5, según las doce aportaciones cualitativas del profesorado participante, los cuentos son el recurso más mencionado (4) para trabajar la EE en el aula, seguido de materiales curriculares (4), frente a juegos, a la música, las marionetas/títeres (dramatizaciones) mencionadas cada una por un solo maestro.

A continuación, en la Tabla 6 se recogen las aportaciones cualitativas, de 15 de 17 maestros participantes, justificando la importancia de dicha verbalización.

Tabla 6

Aportaciones cualitativas del profesorado participante sobre la importancia de la verbalización de las emociones desde edades tempranas. Grupo Experimental

<i>Categorías (f)</i>	<i>Aportaciones cualitativas del profesorado participante (grupo experimental)</i>	
<i>1.^a Identificación, verbalización expresión y comprensión emocional (6)</i>	<i>Porque cuanto antes se reconozcan las emociones mejor.</i> <i>El lenguaje oral es una vía fundamental de expresión.</i> <i>Es conveniente trabajar la educación emocional a partir de los primeros años para que el alumno pueda familiarizarse con esta terminología nueva, aunque en educación siempre se ha trabajado, directa o indirectamente, la “educación en valores.</i> <i>Es fundamental que el alumno sepa expresar cómo se siente en cada momento y no reprimir esa emoción para evitar bloqueos más adelante. Qué el alumno se sienta libre para</i>	

	<p><i>hablar y expresar lo que siente es básico para desarrollarse como persona.</i></p> <p><i>Para conocerse mejor y así saber analizar su estado emocional.</i></p> <p><i>Porque es necesaria la conciencia emocional para mejorar las competencias interpersonales e intrapersonales.</i></p>
<p>2.^a Gestión/ Regulación emocional/ prevención (4)</p>	<p><i>Porque en el futuro les puede ayudar a controlar sus emociones y a prevenir determinadas situaciones.</i></p> <p><i>Que los niños conozcan sus emociones desde el inicio, ayudará a gestionar mejor sus conflictos</i></p> <p><i>porque a través de esas experiencias podemos averiguar muchos aspectos del niño, problemas que pueda tener tanto en clase como en casa</i></p> <p><i>Sí, porque de este modo, al ser un tipo de prevención primaria, favorecerá que los niños puedan controlar muchas de las emociones o estados anímicos negativos y evitar así conductas disruptivas en el aula.</i></p> <p><i>Cuanto antes empiecen a trabajar estas competencias, antes comenzarán a gestionarlas.</i></p>
<p>3.^a Otras (4)</p>	<p><i>Porque en esa edad es donde se adquiere las emociones.</i></p> <p><i>Es obvio</i></p> <p><i>No contexto la anterior, porque no tengo claro, a esas edades, la importancia de expresar las emociones de forma verbal.</i></p> <p><i>Para empezar desde pequeños a “educar” en todos los aspectos.</i></p>

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 6, las aportaciones del profesorado participante son relevantes para justificar la importancia de la verbalización de las emociones básicas desde edades tempranas, haciendo referencia a aspectos tales como identificación, verbalización expresión y comprensión emocional (6), Gestión/Regulación emocional y prevención (4), y otras (4).

A continuación, en la Tabla 7 aparecen las aportaciones cualitativas, de 14 de 17 maestros participantes, justificando la relevancia de la mencionada atribución causal.

Tabla 7

Aportaciones cualitativas del profesorado participante sobre la importancia de atribuir causas a las emociones desde edades tempranas. Grupo Experimental

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas del profesorado participante
1. ^a Identificación, verbalización, expresión y	<i>Porque les va a ayudar a conocer mejor sus propias emociones.</i>

comprensión emocional (5)	<i>Para conocer la razón, le ayudara más a identificar la emoción. Se favorece la identificación y la expresión emocional. Para que desde pequeño sepa hablar de cómo se siente. Porque hace expresivos sus sentimientos.</i>
2.ª Gestión/Regulación emocional (4)	<i>El control de las emociones es fundamental. Porque debe manejar sus emociones desde pequeño para conocer los mecanismos con que se manifiestan, sus repercusiones, efectos, causas, etc. Conocer cómo se sienten y por qué ayuda a saber actuar en consecuencia con ese estado emocional. Cuanto antes empiecen a trabajar estas competencias antes comenzaran a gestionarlas.</i>
3.ª Convivencia (1)	<i>Conociendo la causa que provoca nuestra reacción emocional, podremos comprender mejor qué no ha molestado o entristecido. Muy efectivo para la resolución de conflictos.</i>
4.ª Otras (4)	<i>Deben saber el valor que tienen las emociones par así saber usarlas de forma correcta y en el momento oportuno. Sí, porque de este modo hacemos consciente al niño del porqué de sus emociones y así relacionará hechos con estados de ánimos y potenciará los positivos. Toda la información de la que el humano disponga en edades tempranas es beneficiosa para su desarrollo. Quizá sea un poco carca, pero me parece que se quiere dar demasiada importancia a cosas naturales a estas edades, a no ser que haya conflictos familiares.</i>

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 7, las catorce aportaciones de los maestros participantes son relevantes para justificar la importancia de atribuir causalmente las emociones básicas desde edades tempranas, haciendo alusión a aspectos como identificación, verbalización, expresión y comprensión emocional emocional (5), Gestión/Regulación emocional (4), Convivencia (1) y otras (4).

A continuación, en la Tabla 8 se recogen los procedimientos e instrumentos de 12 de los 17 maestros participantes, que sí afirman evaluar alguna competencia/capacidad emocional en su alumnado.

Tabla 8

Procedimientos e instrumentos utilizados por el profesorado participante para evaluar las competencias/ capacidades emocionales de su alumnado. Grupo Experimental

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas del profesorado participante (Grupo Experimental)
Observación directa (9)	<i>Fundamentalmente, a través de la observación. A través de la observación sistemática en sus intervenciones grupales en el aula y con una evaluación anterior y posterior en el proceso. Observación directa/ escala observación.</i>



	<p><i>La observación diaria de su comportamiento, la relación con sus compañeros, la gestión de problemas, etc.</i></p> <p><i>Anecdotario Observación directa.</i></p> <p><i>Suele ser la observación y el registro de control.</i></p> <p><i>La observación del comportamiento del alumno y la interacción personal con él. El control de los estándares relativos a las emociones en una ficha de seguimiento y evaluación de las mismas en infantil y primaria.</i></p> <p><i>Utilizo la observación directa en la realización de las dramatizaciones, a la hora de cantar o hacer juegos de rol.</i></p> <p><i>Con actividades y mediante la observación directa en el aula.</i></p>
Otras (3)	<p><i>Ninguno</i></p> <p><i>Realmente, no podemos hablar de evaluación sino de seguimiento a través de ficha de observación y trabajos cooperativos en el aula.</i></p> <p><i>En la relación diaria y a la hora de solución de conflictos.</i></p>

Fuente: elaboración propia

ANEXO 31

RESULTADOS CUALITATIVOS ESCALA SATISFACCIÓN FAMILIAS. SEGUNDO CICLO-GRUPO EXPERIMENTAL.

En relación a los datos aportados por las familias participantes tras la implementación del segundo ciclo de la intervención, la Tabla 1 muestra las aportaciones cualitativas, realizadas por 9 de las 23 familias.

Tabla 1

Aportaciones cualitativas de las escalas de satisfacción de las familias participantes del segundo ciclo de la Investigación-Acción (I-A) Curso 2014-2015

Categoría (f)	Ejemplos de opiniones
Comentarios/ opiniones (8)	<p>“Me ha parecido muy interesante trabajar las emociones en los niños, considero que les ayuda en su autoestima y también en la relación con los padres, a ellos aprender a expresar lo que sienten. En mi experiencia personal tanto con mi hija de 3 años como con mi hijo de 7 años me ha sido de gran valor y utilidad. Muchas gracias María”</p> <hr/> <p>“Me hubiera gustado poder asistir a las charlas y reuniones impartidas y así poder comprender mejor lo que este programa aporta a los niños. No obstante me parece muy bien que se realicen estos estudios que opino que aportan cosas muy positivas en la educación de nuestros hijos. Muchas gracias”</p> <hr/> <p>“ Simplemente dar las gracias por ayudar a mi hija a desarrollar sus emociones y hacernos partícipes de ellas”</p> <hr/> <p>“Nos ha parecido bastante interesante el programa de conciencia emocional porque a veces no se les presta demasiada atención a estas cosas y no nos damos cuenta de lo importante que es para nuestros hijos saber expresar las emociones que sienten en cada momento”</p> <hr/> <p>“Nos ha parecido un trabajo muy interesante. El trabajar las emociones le ha ayudado mucho. Gracias”</p> <hr/> <p>“Les doy las gracias por el trabajo realizado, a Marcos y a mí nos a hecho tener un nuevo lenguaje en casa, nos entendemos por emociones. En muchas situaciones cotidianas al decirme el cómo se sentía yo he sabido cómo actuar y me ha hecho sentir como una niña igual que él. Muchas gracias y hasta el próximo curso”</p> <hr/> <p>“Miguel, cuando entró al colegio leímos un cuento a la semana. Ahora desde que ha conocido “La maleta de Pacotico y el Carné Lector Emocional” quiere que todos los días le cuente un cuento. Y el día que viene el libro de Pacotico se lo tengo que leer más de una vez. Ha sido una experiencia muy positiva. Ahora quiere ir más a la biblioteca. Muchas gracias”.</p>



	“El desarrollo de las emociones ha sido estupendo para mi hijo. Le ha ayudado mucho a expresarse. Me gustaría que estuviera siempre. Le ayudan mucho. Gracias”
Críticas (1)	“No me ha parecido muy bien que en algunos cuentos aparecieran cosas malas y feas como serpientes etc... porque en concreto a mi hijo eso se le quedó grabado y luego pasaba un poco de miedo. Aunque eso no sé si luego le servirá para superar miedos. De todos modos me ha encantado la experiencia y la veo muy provechosa. Gracias”

Fuente: elaboración propia

ANEXO 32

RESULTADOS CUALITATIVOS CUESTIONARIO INICIAL FAMILIAS SEGUNDO CICLO (GRUPO CONTROL)

En la Tabla 1 se recogen las aportaciones cualitativas, realizadas por 13 de las 24 familias participantes, sobre qué entienden por EE.

Tabla 1
Qué entienden las familias por EE. Grupo Control

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas de las familias
1. ^a Identificación, verbalización, expresión y comprensión emocional (5)	<p><i>Es para aprender a expresar los sentimientos.</i></p> <p><i>Empatía, conocimiento de los sentimientos propios para relacionarse con los demás.</i></p> <p><i>Entender los sentimientos propios y los de los demás.</i></p> <p><i>Enseñar a entender emociones.</i></p> <p><i>Educar, enseñar a controlar nuestras emociones y luego a educar y a enseñar a nuestros hijos a demostrar, clasificar sus emociones. (a)</i></p>
2. ^a Gestión emocional/ Regulación emocional (2)	<p><i>En aprender a dominar y controlar los sentimientos.</i></p> <p><i>Educar, enseñar a controlar nuestras emociones y luego a educar y a enseñar a nuestros hijos a demostrar, clasificar sus emociones (b)</i></p>
3. ^a Desarrollo integral Salud mental/ Bienestar (3)	<p><i>Centrarse en la tolerancia, el respeto, crear una autoestima alta en los niños, niños felices que es lo principal.</i></p> <p><i>Educación psicológica, educación emotiva, pautas para el bienestar del niño.</i></p> <p><i>Transmitir valores y sentimientos, formar la personalidad de los niños.</i></p>
4. ^a Currículum educativo (4)	<p><i>Tratar en clase también emociones y sentimientos. Realizar actividades en las que los niños saquen sus emociones fuera.</i></p> <p><i>Potencian y enseñan las diferentes emociones.</i></p> <p><i>Consiste en trabajar con las emociones de los alumnos y sus sentimientos</i></p> <p><i>Educación basada en las emociones y sentimientos entre las personas.</i></p>

Fuente: elaboración propia

Como podemos contemplar en la Tabla 1, las 13 aportaciones de los progenitores participantes son una aproximación a lo que entendemos por EE, haciendo referencia a aspectos tales como “identificación, expresión, verbalización y comprensión emocional” (5) “Gestión emocional/ Regulación emocional” (2), “Desarrollo integral / Salud mental/ Bienestar” (3), y “Currículo educativo” (4). Cabe señalar que una única opinión “Educar, enseñar a controlar nuestras emociones y luego a educar y a enseñar

a nuestros hijos a demostrar, clasificar sus emociones” es asociada a la primera y a la segunda categoría.

En la Tabla 2, presentamos las aportaciones cualitativas, realizadas por 19 de las 24 familias participantes sobre la importancia de trabajar la EE en la escuela.

Tabla 2

¿Por qué es importante trabajar la EE en la escuela según las familias? Grupo Control

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas de las familias (grupo control).
1. ^a Identificación, verbalización, expresión y comprensión emocional (3)	<i>Para que los pequeños sepan distinguir los sentimientos y la convivencia con los demás. Creo que estaría bien para que desde niños sepan expresar sus emociones sin ningún miedo. Para que los niños expresen sus sentimientos.</i>
2. ^a Gestión emocional/ Regulación emocional (1)	<i>Es importante saber reaccionar bien ante las situaciones.</i>
3. ^a Desarrollo integral Salud mental/ Bienestar (9)	<i>Para un mejor desarrollo como persona. Para reforzar la autoestima del niño. Creo que para los niños y su desarrollo es muy importante el tema emocional. Porque es bueno para enseñar valores emocionales. Son importantes para el desarrollo personal y si esto se trabaja con elementos educativos mejor. Para el completo desarrollo emocional de los niños de temprana edad. Porque lo más importante es partir de una buena base con unos buenos sentimientos para una buena educación. Para que creen unos valores. Porque forma parte del individuo y les ayudará a desarrollarse más sanamente.</i>
4. ^a Currículum educativo (3)	<i>Porque pienso que una cosa va ligada a la otra y son igual de importantes lo emocional y lo académico. Me parece fundamental que desde la escuela haya apoyo a la Educación Emocional y que los críos intercambien sus emociones tanto con sus compañeros como con sus docentes. Porque los niños son emociones y son mucho más importantes a veces que los contenidos curriculares.</i>
5. ^a Resiliencia (1)	<i>Para que los niños escojan sus comportamientos frente a diferentes situaciones de su vida, ya sean positivas o</i>

	<i>negativas.</i>
6. ^a Otras (2)	<i>Es mejor para los niños. Porque se trabaja los sentimientos.</i>

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la Tabla 2, los progenitores justifican la relevancia de trabajar la dimensión emocional en la escuela por las siguientes razones, de mayor a menor frecuencia. Consideran que la EE favorece el desarrollo integral de los pequeños, su salud mental o bienestar (9), debería estar incluida en el currículum de Educación Infantil (3), es necesaria para Identificar, verbalizar expresar y comprender las emociones (3), y para gestionarlas (1) y aumenta la capacidad de resiliencia (1), Además cabe señalar que dos opiniones de las familias han sido aglutinadas en la 6^a Categoría “Otras”.

En la Tabla 3 figuran las aportaciones cualitativas, realizadas por 18 de las 24 familias participantes sobre la relevancia de trabajar la EE en el ámbito familiar.

Tabla 3

Por qué es importante trabajar la EE en el contexto familiar según las familias. Grupo Control

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas de las familias
1. ^a Gestión emocional/ Regulación emocional (2)	<i>Creo que es el pilar más importante para que nuestros hijos afronten sus emociones sin problemas. Para saber llevar mejor las diferencias o cómo actuar ante ciertas situaciones.</i>
2. ^a Convivencia/ Comunicación familiar/ competencias parentales (11)	<i>Para establecer mejores vínculos familiares”.</i> <i>Según los estados de ánimo y la armonía y el tipo de convivencia que vea el niño, puede marcar su motivación en el aprendizaje y su desarrollo emocional.</i> <i>Para una mejor convivencia, una sana comunicación y relación.</i> <i>Creo que ayuda a evitar muchos problemas y aumenta la comunicación.</i> <i>Para que haya buena comunicación entre todos los miembros.</i> <i>Para una completa armonía en el grupo familiar</i> <i>Porque hay que tener buena armonía en la familia.</i> <i>Sí, porque es importante que en la familia se hable de todo.</i> <i>Porque creo que los primeros que tienen que enseñar a sus hijos son los padres.</i> <i>Es importante porque parte de las emociones es educación familiar.</i> <i>Porque los niños en el cole son reflejo de lo que viven en casa.</i>
3. ^a Desarrollo integral/ Salud mental y Bienestar	<i>Para que cree sus propios valores y por empatía.</i>

(1)	
4. ^a Currículo educativo (1)	<i>Porque forma parte de la educación del niño.</i>
5. ^a Resiliencia (2)	<i>Para su educación y que sepan reaccionar frente a posibles situaciones. Porque eso ayudará a la confianza personal para el resto de su vida.</i>
6. ^a Otras (1)	<i>Para estimular.</i>

Fuente: elaboración propia

Tal y como mostramos en la Tabla 3, 18 de las 24 familias participantes justifican la importancia de trabajar la dimensión emocional en el contexto familiar, atendiendo a las siguientes razones por orden de frecuencia: mejora la convivencia o comunicación familiar dotando a los progenitores de competencias educativas (11), permite la gestión o regulación de las emociones (2), aumenta la capacidad de resiliencia (2), debe formar parte del currículo de Educación Infantil (1) y favorece el desarrollo integral, salud o bienestar del niño/a (1). Además cabe señalar que una opinión de las familias han sido aglutinada en la 6.^a Categoría "Otras".

En la Tabla 4 figuran las aportaciones cualitativas, realizadas por 18 de las 24 familias participantes, vinculadas a la relevancia de comenzar a identificar, comprender y verbalizar las emociones desde edades tempranas.

Tabla 4

Por qué es importante comenzar a identificar, comprender y verbalizar las emociones desde edades tempranas según las familias. Grupo Control

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas de las familias
1. ^a Identificación, verbalización expresión y comprensión emocional (6)	<i>Para conocer sus sentimientos es importante. Forma de expresarse. Para que el niño sepa expresar mejor sus emociones. Un niño debe expresar sus emociones tanto buenas como malas para poder abrirse al mundo. Así expresa sus sentimientos e ira conociendo a las personas que le rodean. Porque le ayudará en un futuro a entenderse mejor el mismo y también a empatizar con sus compañeros (a)</i>
2. ^a Gestión /Regulación emocional (1)	<i>Para controlar mejor el entorno.</i>
3. ^a Convivencia (2)	<i>Para establecer mejores relaciones sociales y conocerse a sí mismo. Porque le ayudará en un futuro a entenderse mejor el mismo y</i>

	<i>también a empatizar con sus compañeros. (b)</i>
4. ^a Plasticidad neuronal del niño (4)	<i>Porque cuando más pequeño tiene mayor capacidad para el aprendizaje. Lo que aprenda de pequeño le servirá cuando sea mayor. Cuanto antes empiece, mejor. Sí, para que sea desde niños una cosa natural de hacer.</i>
5. ^a Competencias parentales (1)	<i>Para saber cómo se siente mi hijo emocionalmente en cada momento.</i>
6. ^a Desarrollo integral/ Bienestar (2)	<i>Porque es un aspecto más de la personalidad a comprender y a conocer de ella misma. Porque es bueno para su desarrollo y formación</i>
7. ^a Resiliencia y salud mental (3)	<i>Porque el saber cómo se siente le ayudará a solucionar las situaciones negativas. Creo que así se forman niños más sanos emocionalmente y a lo largo de su vida tienen más recursos para afrontar problemas que le puedan surgir. Porque en un futuro le costará menos para una mejor salud mental</i>

Fuente: elaboración propia

Tal y como se muestra en la Tabla 3 los datos cualitativos (18) aportados por las familias participantes afirman la importancia de comenzar a identificar, comprender y a verbalizar las emociones desde edades tempranas argumentando las siguientes razones por orden de preferencia: Identificación, verbalización, expresión y comprensión emocional (6), Plasticidad neuronal del niño/a (4), Resiliencia y Salud mental (3), Desarrollo integral/ Bienestar(2), Convivencia (2), Gestión/ Regulación emocional (1) y Competencias Parentales(1). Además, es preciso subrayar que la siguiente opinión “Porque le ayudará en un futuro a entenderse mejor el mismo y también a empatizar con sus compañeros” está presente en la categoría primera y en la tercera.

En la Tabla 5, figuran las respuestas facilitadas por 19 de las 24 familias participantes justificando el por qué le gusta escuchar cuentos a su hijo/a.

Tabla 5

Por qué les gusta escuchar cuentos según sus familias. Grupo Control

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas de las familias
1. ^a Gestión/ Regulación Emocional (3)	<i>Le tranquiliza. Porque le relaja, le gusta aprender nuevas historias. Es un momento de relajación entre el niño y nosotros, leemos el libro se lo explicamos y hablamos de él y de otras cosas.(a)</i>
2. ^a Comunicación/ interacción familiar	<i>Es un momento de relajación entre el niño y nosotros, leemos el libro se lo explicamos y hablamos de él y de otras</i>

(5)	<p><i>cosas.(b)</i></p> <p><i>Le gustan las historias, es un momento de relación personal, aprende y se divierte.(a).</i></p> <p><i>Porque su vida es un cuento siempre está con algún cuento en la boca porque leemos todos los días.</i></p> <p><i>Porque se los lee su hermano mediano y se divierten los dos.(a)</i></p> <p><i>Le gusta imaginar, siente emociones con los cuentos después los utiliza para relacionarse.</i></p>
3. ^a Disfrute/ entretenimiento/ Interés (10)	<p><i>Le gustan las historias, es un momento de relación personal, aprende y se divierte.(b).</i></p> <p><i>Porque se los lee su hermano mediano y se divierten los dos (b)</i></p> <p><i>Porque le entretienen y aprende con una actividad lúdica.</i></p> <p><i>Porque le gusta y le entretienen.</i></p> <p><i>Porque le encanta mucho los personajes y la historia de los cuentos.</i></p> <p><i>Le encanta todo lo que sean cuentos e historias.</i></p> <p><i>Sí, le gusta escuchar las historias de los cuentos.</i></p> <p><i>Porque se meten en un mundo de fantasía que les encanta. Cada historia se la cuento diferente y la vive diferente.</i></p> <p><i>Porque tiene interés en conocer cosas nuevas.</i></p> <p><i>Sí, le gustan las ilustraciones o los personajes está atento sino pierde el interés y se pone hacer otras cosas.</i></p>
4. ^a Desarrollo de la creatividad (1)	<p><i>Ayuda a desarrollar su imaginación y su creatividad.</i></p>
5. ^a Costumbre/ hábito/tradición (1)	<p><i>Le encantan las historias de animales, de bosques y de niños que juegan. Es un hábito diario que no le puede faltar.</i></p>
6. ^a Otras (2)	<p><i>Por el horario de trabajo.</i></p> <p><i>No se llega a concentrar en la historia.</i></p>

Fuente: elaboración propia

Como contemplamos en la Tabla 5, 19 de las familias participantes manifiestan las siguientes razones de por qué le gusta a su hijo/a escuchar cuentos atendiendo al siguiente orden de preferencia: por disfrute entretenimiento o interés (10), porque se mejora la comunicación / interacción familiar (5), se posibilita la gestión/regulación de las emociones (3), por tradición o costumbre (1) y por el desarrollo la creatividad del niño/a (1) frente a (2) familias que le cuentan cuentos a sus hijos algunas veces debido a la falta de tiempo o porque su hijo/a no se centra en la trama del mismo, situadas en la 6.^a categoría “Otras”. Cabe señalar que dos aportaciones están presentes en varias categorías.

En la Tabla 6, se muestran las aportaciones cualitativas de 21 de 24 familias participantes justificando por qué utilizan este tipo de cuentos.

Tabla 6

Justificaciones de las familias sobre el tipo de cuentos que leen a sus hijos. Grupo Control

Categoría (f)	Aportaciones cualitativas de las familias.
Tradicionales (5)	<p><i>Porque me los sé de memoria y se los cuento de noche y a oscuras.</i></p> <p><i>Porque son los que le gustan.</i></p> <p><i>Son los más bonitos y conservan esa ilusión e inocencia.</i></p> <p><i>No me gustan los cuentos que tratan de personajes sociales famosos. Prefiero los clásicos, otros sencillos no centrados en personajes sin contenido.</i></p> <p><i>Son los que tenemos en las colecciones de casa.</i></p>
Ambos (16)	<p><i>Los cuentos tradicionales también forman parte de nuestra infancia y queremos compartirlos.</i></p> <p><i>Porque son los que siempre le conté a mi nene mayor y ahora a este pequeño.</i></p> <p><i>Porque es bueno que conozca los cuentos de toda la vida y a la vez que conozca los cuentos actuales, que le ayuden a manejar sus emociones en diferentes situaciones.</i></p> <p><i>Porque le leo el que él quiera ese día y como tiene de los dos pues el que él prefiere.</i></p> <p><i>Aumentan su vocabulario y encontrar tiempo para estar con ella.</i></p> <p><i>Ambos pero más los tradicionales porque hay muchos cuentos modernos al igual que dibujos animados que no los veo nada educativos ni que transmitan nada positivo a los niños.</i></p> <p><i>A mí personalmente me gustan más los modernos pero se comentan más los tradicionales y es bueno que los conozcan todos.</i></p> <p><i>Sí, cuenta cuentos de todo tipo, cualquiera que le cuenten a ella.</i></p> <p><i>Son igualmente interesantes y les ayudará a desarrollar habilidades en ambos casos.</i></p> <p><i>Porque me gustan todos y tengo variedad.</i></p> <p><i>Los va eligiendo según el momento en el que se encuentre.</i></p> <p><i>Porque cómo vario las historias cuando las cuento, aunque sean modernos los cuentos le encantan.</i></p> <p><i>Porque le atraen por igual.</i></p> <p><i>Los tradicionales porque los sabemos desde que éramos niños y los modernos porque son los que hay en el mercado.</i></p> <p><i>Porque cada cuento es diferente a otro.</i></p> <p><i>Le gustan todos. El que sea.</i></p>

Fuente: elaboración propia

ANEXO 33

RESULTADOS CUALITATIVOS CUESTIONARIO INICIAL FAMILIAS SEGUNDO CICLO (GRUPO EXPERIMENTAL)

En relación a las opiniones recogidas sobre qué entienden las familias por EE, la Tabla 1 se muestran las aportaciones cualitativas, realizadas por 14 de las 23 familias.

Tabla 1
Qué entienden las familias por EE. Grupo Experimental

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas de las familias
1. ^a Identificación, verbalización expresión y comprensión emocional (8)	<p><i>Enseñar a verbalizar y reconocer las emociones.</i></p> <p><i>En que los niños conozcan y expresen que emoción sienten en el momento.</i></p> <p><i>Que los niños sepan expresar sus emociones, si están tristes, alegres, enfadados..</i></p> <p><i>Es para que cada niño exprese sus sentimientos</i></p> <p><i>Aprender a mostrar nuestros sentimientos y poder desarrollar nuestra empatía hacia el prójimo y hacia el grupo”.</i></p> <p><i>En que los niños aprendan a expresar las emociones</i></p> <p><i>Explicar e interpretar los estados emocionales.</i></p> <p><i>Es comprender y entender nuestras propias emociones, saber entenderlas y utilizarlas para poder afrontar los retos de la vida(a)</i></p>
2. ^a Gestión/ Regulación emocional (2)	<p><i>Ayuda a aprender a gestionar las emociones propias. No se puede evitar sentir emociones, pero si se puede aprender qué hacer con ellas”</i></p> <p><i>Capacidad de reconocer y manejar sentimientos, tanto propios como ajenos, para enfrentarnos a las situaciones planteadas a lo largo de la vida de la mejor manera posible. (a)</i></p>
3. ^a Desarrollo integral/ Salud mental/ Bienestar (2)	<p><i>Mentalidad positiva</i></p> <p><i>Es un proceso educativo para potenciar el desarrollo emocional</i></p>
4. ^a Currículum educativo (1)	<p><i>En los proyectos educativos de mi hijo mayor cada trimestre llevaba un cuento de educación emocional. Proyecto Papelillos.</i></p>
5. ^a Resiliencia (2)	<p><i>Es comprender y entender nuestras propias emociones, saber entenderlas y utilizarlas para poder afrontar los retos de la vida(b)</i></p> <p><i>Capacidad de reconocer y manejar sentimientos, tanto propios como ajenos, para enfrentarnos a las situaciones planteadas a lo largo de la vida de la mejor manera posible. (b)</i></p>
6. ^a Otras	<p><i>Saber responder a necesidades emocionales del niño de forma</i></p>

(1) *adecuada.*

Fuente: elaboración propia

Como podemos contemplar en la Tabla 1 las aportaciones de 14 de las familias participantes son una aproximación a lo que entendemos por EE, haciendo referencia a aspectos tales como “Identificación, verbalización expresión y comprensión emocional” (8), “Gestión/Regulación emocional” (2), “Desarrollo Integral/ Salud mental/ Bienestar”(2) y “Resiliencia” (2) y Currículum educativo” (1). Además, señalar que 1 aportación cualitativa está situada en la 6ª categoría “Otras” y que dos opiniones de las familias están situadas en dos categorías simultáneamente. Estas aportaciones son:

- a) “Es comprender y entender nuestras propias emociones, saber entenderlas y utilizarlas para poder afrontar los retos de la vida”. (situadas en la primera y quinta categoría)
- b) “Capacidad de reconocer y manejar sentimientos, tanto propios como ajenos, para enfrentarnos a las situaciones planteadas a lo largo de la vida de la mejor manera posible” (situadas en la segunda y quinta categoría)

En la Tabla 2 se muestran las aportaciones cualitativas, realizadas por 18 de las 23 familias sobre la importancia de trabajar la EE en la escuela.

Tabla 2

Por qué es importante trabajar la EE en la escuela según las familias. Grupo Experimental

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas de las familias
1.ª Identificación, verbalización expresión y comprensión emocional (7)	<p><i>Para que aprenda junto a otros niños cuando estos comenten también sus emociones.</i></p> <p><i>Creo que se ayuda a los niños a expresar esas emociones, como se sienten en cada momento.</i></p> <p><i>Porque así aprenderá a expresar sus sentimientos</i></p> <p><i>Porque los peques también tienen que saber cómo expresarse.</i></p> <p><i>Es importante que los niños sepan controlar sus emociones y saber ponerle nombre para que ellos puedan controlarlas y utilizarlas en su día a día.(b)</i></p> <p><i>Desarrollando la empatía y las emociones habrá una mejor relación del individuo con el grupo y viceversa (a)</i></p> <p><i>Porque ayuda a desarrollar la empatía y otros valores importantes (a)</i></p>
2.ª Gestión/Regulación emocional (1)	<p><i>Es importante que los niños sepan controlar sus emociones y saber ponerle nombre para que ellos puedan controlarlas y utilizarlas en su día a día.(b)</i></p>
3.ª Convivencia (1)	<p><i>Desarrollando la empatía y las emociones habrá una mejor relación del individuo con el grupo y viceversa (b)</i></p>
4.ª Currículum educativo (3)	<p><i>Porque siempre es importante saber el estado de ánimo y sentimientos por los que está pasando el alumno para su mayor aprendizaje y comprensión.</i></p>

	<p><i>Hay que variar los trabajos.</i></p> <p><i>Además de ciencias, artes, etc. Es necesario el desarrollo de las emociones en edades tempranas.</i></p>
<p>5.^a Desarrollo integral/ Salud Mental/ Bienestar (7)</p>	<p><i>Porque ayuda a desarrollar la empatía y otros valores importantes (b)</i></p> <p><i>Sí, supongo que ayudará a su desarrollo y futuro.</i></p> <p><i>Creo que le ayuda a construir su autoestima.</i></p> <p><i>Para el desarrollo.</i></p> <p><i>Las emociones son una parte importante de la personalidad.</i></p> <p><i>Porque así los niños aprenden las cosas mejor y desde pequeños.</i></p> <p><i>Sí, porque es uno de los pilares fundamentales junto con la familia en el desarrollo emocional del niño.</i></p>
<p>6.^a Colaboración escuela-familia (1)</p>	<p><i>Pienso que es algo positivo para el niño y los padres.</i></p>
<p>7.^a Resiliencia (1)</p>	<p><i>Porque de ello dependerá como afrontarán nuestros hijos los éxitos y las frustraciones en su vida.</i></p>

Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar en la Tabla 2, las familias participantes que justifican la importancia de trabajar la dimensión emocional en la escuela (18) lo argumentan mediante las siguientes razones de mayor a menor frecuencia: consideran que la EE favorece el desarrollo integral, salud mental o bienestar de los pequeños/as (7), es necesaria para aprender a identificar, verbalizar, expresar y comprender las emociones (7), debe estar presente en el currículum de Educación Infantil (3), es precisa para gestionar las emociones (1), aumenta la capacidad de resiliencia (1), es una dimensión a trabajar conjuntamente entre familia y escuela (1) y favorece la convivencia (1). Cabe mencionar que tres de las opiniones de las familias están insertan en dos categorías simultáneamente.

Estas aportaciones son las siguientes:

- “Es importante que los niños sepan controlar sus emociones y saber ponerle nombre para que ellos puedan controlarlas y utilizarlas en su día a día” (presente en la categoría primera y segunda).
- “Desarrollando la empatía y las emociones habrá una mejor relación del individuo con el grupo y viceversa” (presente en la categoría primera y tercera).
- “Porque ayuda a desarrollar la empatía y otros valores importantes” (presente en la categoría primera y quinta)

Tabla 3

Por qué es importante trabajar la EE en el contexto familiar según los progenitores. Grupo Experimental

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas de las familias
<p>1.^a Identificación, verbalización expresión y</p>	<p><i>Para que sepan expresar los niños sus emociones.</i></p> <p><i>Para poder expresarnos y comprendernos mejor unos a otros y motivar la afectividad familiar.(a)</i></p>

<p>comprensión emocional (5)</p>	<p><i>Es una buena manera de entendernos mejor.(a)</i> <i>Porque creo que ayuda a un mejor entendimiento entre padres e hijos.(a)</i> <i>Pienso que si se trabaja en familia y se expresan los sentimientos, entre todos nos podemos ayudar (no es bueno callarse y esconder las cosas) (a)</i></p>
<p>2.^a Gestión/ Regulación emocional (1)</p>	<p><i>Me reitero en que es importante que los niños sepan que sienten y cómo deben actuar al respecto en todos los ámbitos.</i></p>
<p>3.^a Desarrollo Integral/ Salud mental/ Bienestar (7)</p>	<p><i>Sí, porque sacar lo que se lleva dentro te hace sentir mejor.</i> <i>Porque ayuda a su desarrollo emocional.</i> <i>Porque con el equilibrio emocional se consigue el desarrollo adecuado de la persona.</i> <i>Las actividades que se realicen siempre serán positivas para el desarrollo emocional.</i> <i>Para poder cubrir sus necesidades.</i> <i>La familia es el reflejo que tiene el niño para su desarrollo como persona.</i> <i>La familia es la base de la educación del niño y debe enseñarlo de forma integral para su desarrollo.</i></p>
<p>4.^a Convivencia familiar (5)</p>	<p><i>Para poder expresarnos y comprendernos mejor unos a otros y motivar la afectividad familiar.(b)</i> <i>Para que aprenda que lo que le hace sentir a él bien o mal también influye en su familia.</i> <i>El ámbito más importante de convivencia es la familia por lo tanto es fundamental que haya fluidez para el desarrollo.</i> <i>Porque creo que ayuda a un mejor entendimiento entre padres e hijos.(b)</i> <i>Es una buena manera de entendernos mejor.(b)</i></p>
<p>5.^a Competencias parentales (1)</p>	<p><i>Pienso que si se trabaja en familia y se expresan los sentimientos, entre todos nos podemos ayudar (no es bueno callarse y esconder las cosas) (b)</i></p>
<p>6.^a Otras (3)</p>	<p><i>Todo lo que sea bueno en familia y para el crío es importante para nosotros.</i> <i>Para favorecer a mis hijos.</i> <i>Para motivar a la niña.</i></p>

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 3, 18 de las familias participantes justifican la importancia de trabajar la dimensión emocional en el contexto familiar, atendiendo a las siguientes razones: favorece el desarrollo integral, la Salud mental o Bienestar del niño (7), mejora la convivencia familiar (5), es importante para aprender a identificar, verbalizar, expresar y comprender las emociones (5), permite la gestión de las emociones (1) y dota a los padres de competencias educativas (1). Además cabe subrayar que 3 opiniones de las familias se encuentran en la sexta categoría "Otras" y que 4 aportaciones cualitativas se sitúan en dos categorías simultáneamente.

Las aportaciones cualitativas situadas en dos categorías simultáneamente son las siguientes:

- a) “Para poder expresarnos y comprendernos mejor unos a otros y motivar la afectividad familiar” (presente en la primera y cuarta categoría).
- b) “Porque creo que ayuda a un mejor entendimiento entre padres e hijos” (presente en la primera y cuarta categoría).
- c) “Es una buena manera de entendernos mejor” (presente en la primera y cuarta categoría).
- d) “Pienso que si se trabaja en familia y se expresan los sentimientos, entre todos nos podemos ayudar (no es bueno callarse y esconder las cosas)” (presente en la primera y quinta categoría).

En la Tabla 4, se contemplan las aportaciones cualitativas, realizadas por 17 de las 23 familias participantes sobre la importancia de comenzar a identificar, comprender y verbalizar las emociones desde edades tempranas.

Tabla 4

Por qué es importante comenzar a identificar, comprender y verbalizar las emociones desde edades tempranas según las familias. Grupo Experimental

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas de las familias
1. ^a Identificación, verbalización expresión y comprensión emocional (7)	<i>Porque identificarlas y reconocerlas les ayuda en todos sus aspectos sociales para el día de mañana. Porque no le viene mal saber expresarse delante de la gente. Porque así aprenderá a decir lo que siente con naturalidad. Mejor para comunicar. Para comprenderse a él y a los demás Cuanto antes sepa expresarse antes le podremos ayudar” (a) Si expresa sus emociones, podremos ayudarle a superar las dificultades que se le pueden presentar y además afianzara los vínculos afectivos con las personas de su entorno. (a)</i>
2. ^a Comunicación/ interacción familiar (1)	<i>Porque así es más fácil comunicarnos con ellos.</i>
3. ^a Competencias parentales (4)	<i>Cuanto antes sepa expresarse antes le podremos ayudar” (b) Para que sepamos, cuanto antes, lo que le hace sentir bien o mal. Cuanto antes lo haga tendrá más personalidad y los padres podremos comprenderlos y entenderlos mejor. Porque a veces los padres no llegamos a entender bien el estado en el que está nuestro hijo.</i>
4. ^a Desarrollo integral (2)	<i>Es muy importante para su desarrollo en la vida. Porque lo considero un proceso continuo que debe empezar lo antes posible para dotarlos de capacidades.</i>
5. ^a Resiliencia	<i>Si expresa sus emociones podremos ayudarle a superar las dificultades que se le pueden presentar y además afianzara</i>

(1)	<i>los vínculos afectivos con las personas de su entorno. (b)</i>
6. ^a Otras (4)	<i>Es importante pero también todo a su tiempo. A veces queremos que aprendan más rápido que tiempo tienen. Las cosas se hacen poco a poco. Entenderá mejor las cosas. Siempre es mejor la comprensión desde edades tempranas a que lo haga en edades adultas Le ayudará a conocer mejor a su entorno.</i>

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 4, 17 de las familias participantes justifican la importancia de identificar, verbalizar y comprender las emociones atendiendo a las siguientes razones por orden de frecuencia: por la importancia en sí misma de aprender a identificar, verbalizar, expresar y comprender las emociones (7), dota a los padres de competencias educativas (4), favorece el desarrollo integral (2), la Comunicación/interacción familiar (1) y la resiliencia (1). Además, en la sexta categoría "Otras" contamos con 4 aportaciones cualitativas.

Es preciso señalar que 2 aportaciones cualitativas están en dos categorías simultáneamente:

- Cuanto antes sepa expresarse antes le podremos ayudar (presentes en la primera y tercera categoría)
- Si expresa sus emociones podremos ayudarlo a superar las dificultades que se le pueden presentar y además afianzara los vínculos afectivos con las personas de su entorno (presentes en la primera y quinta categoría)

En la Tabla 5, figuran las aportaciones facilitadas de 19 de las familias participantes argumentando las razones de por qué le gusta escuchar cuentos a su hijo.

Tabla 5

Por qué les gusta escuchar cuentos según sus familias. Grupo Experimental

Categorías (f)	Aportaciones cualitativas de las familias
1. ^a Identificación, verbalización y expresión emocional (1)	<i>Porque mejora su capacidad de expresión y desarrolla las nociones temporales</i>
2. ^a Gestión/Regulación Emocional (3)	<i>Se relaja Le entretiene, relaja y divierte. (a) Es una forma de relajarlo y están tranquilos y nos gustan como nos presta atención.</i>
3. ^a Comunicación/interacción familiar (6)	<i>Supongo que se siente a gusto además no sólo lo contamos sino también intentamos que participe. Es un momento de conexión padres-hijo donde se le presta toda la atención y viceversa. Es su momento. Se mete mucho en el papel, incluso se escoge su personaje favorito y a mí me adjudica otro y tenemos que interpretarlo. (Sobre todo Blancanieves. Yo soy la bruja y ella...)</i>

	<p><i>Le gusta escuchar cómo leo los cuentos a sus hermanos.</i></p> <p><i>Le encanta que leamos y él ir diciendo el diálogo antes que nosotros.</i></p> <p><i>Le gusta sentirse importante, como el centro de atención cuando le leo el cuento.</i></p>
<p>4.^a Disfrute/ entretenimiento/ interés (5)</p>	<p><i>Porque le gusta que le cuenten cuentos de trenes, animales...</i></p> <p><i>Le gusta fijarse en los dibujos y decir quien es cada uno y luego le gusta contar el cuento a su manera</i></p> <p><i>Le gusta escuchar e inventar historias</i></p> <p><i>Le entretiene</i></p> <p><i>Le entretiene, relaja y divierte. (b)</i></p>
<p>5.^a Costumbre/ tradición (1)</p>	<p><i>Porque de siempre se los hemos contado, desde pequeños.</i></p>
<p>6.^a Otras (4)</p>	<p><i>Muchas veces no leemos por falta de tiempo.</i></p> <p><i>Es muy inquieto y no suele estar quieto mucho tiempo.</i></p> <p><i>Para corregir y aprender.</i></p> <p><i>Es muy comprensivo y le gusta escuchar a la gente.</i></p>

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 5, 19 de las familias participantes argumentan las siguientes razones de por qué le gusta a su hijo/a escuchar cuentos: mejora la comunicación / interacción familiar (6), por disfrute, entretenimiento o interés (5) posibilita la gestión/regulación de las emociones (3), por tradición costumbre (1) y ayudan a identificar, verbalizar, expresar y comprender las emociones (1). Además, cabe señalar que 4 aportaciones de las familias se encuentran en la sexta categoría "otras" y que la siguiente aportación "Le entretiene, relaja y divierte" se encuentra en dos categorías a la vez (categorías segunda y cuarta).

En la Tabla 6, se muestran las aportaciones cualitativas de 18 de las familias participantes justificando por qué utilizan este tipo de cuentos.

Tabla 6

Justificaciones de las familias sobre el tipo de cuentos que leen a sus hijos. Grupo Experimental

Categoría (f)	Aportaciones cualitativas de las familias.
<p>Tradicionales (5)</p>	<p><i>Son los más conocidos</i></p> <p><i>Porque son los que me sé y los recuerdo con cariño.</i></p> <p><i>Los cuentos de siempre, de toda la vida, aparte de que le gustan mucho, yo también los conozco y me gustan y es más fácil contárselos.</i></p> <p><i>Porque son los mejores.</i></p> <p><i>Me parecen los más correctos.</i></p>
<p>Ambos</p>	<p><i>Porque cada uno aportará algo diferente</i></p>



-
- (13) *Los tradicionales son los que me recuerda a mi infancia y quiero que los conozca y los modernos le gustan a él.*
Le gustan todos los libros que le hemos leído y no muestra preferencias.
Porque le cuento los mismos cuentos que sus hermanos traen del colegio.
Intento que conozca los tradicionales, pero que escuche otras historias.
Porque le gustan los dos.
Porque los cuentos son distintos y ambos para conocer
Porque tengo de ambos.
Porque tiene que saber todo un poco para valorar su expresión y emociones.
Abundan los tradicionales pero hay de todo en casa y a él le da igual.
Porque además de los modernos es importante que conozca los tradicionales, aunque termina eligiendo él.
Hay multitud de personajes y cuentos que llegan a ella a través de la televisión como Peppa Pig, Pocoyo, Hello kitty
Le gustan los cuentos que previamente ha visto en alguna película de dibujos
-

Fuente: elaboración propia