



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**



**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO EDUCACIÓN INFANTIL**

## **PORTADA**

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE ZAMORA**

**TRABAJO FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**REPERCUSIONES DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL  
EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**AUTOR: Miriam Díaz Blanco.  
Tutor: Gabriel Parra Nieto.**

**Zamora, 23 de junio de 2015**





## Resumen

En el siguiente trabajo se hablará sobre las repercusiones de la autorregulación emocional en las aulas de Educación Infantil. En la primera parte del trabajo se desarrollará un marco teórico que comprenderá un recorrido histórico respecto a la inteligencia emocional y los conceptos: emoción, sentimiento, autorregulación y educación emocional; sin olvidar la importancia que la neurociencia y las figuras de apego tienen respecto al tema a tratar. La segunda parte del trabajo consistirá en una propuesta de intervención. Se llevará a cabo en un aula del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil y pretenderá favorecer la autorregulación por parte del alumnado. Posteriormente analizaremos los resultados obtenidos a través de una metodología abierta, flexible y dinámica, que como fin último buscará la reflexión. Para ello utilizaremos la observación directa de los alumnos y sus trabajos en la clase, tanto por parte de la tutora del aula como mía; también se realizarán entrevistas individuales y grupales de los alumnos. La entrevista grupal se asemejará en su desarrollo a la técnica de evaluación cualitativa “Focus Group”. Finalmente comprobaremos si los objetivos propuestos para el trabajo han sido alcanzados.

**Palabras claves:** emoción, sentimiento, inteligencia emocional, educación emocional, autorregulación emocional, neurociencia, apego y Educación Infantil.



## Índice

1. Introducción.....	1
2. Objetivos .....	3
3. Desarrollo .....	3
3.1. Marco teórico.....	3
3.1.1. Recorrido histórico .....	3
3.1.2. Emociones y sentimientos .....	6
3.1.3. Autorregulación emocional .....	7
3.1.4. Educación emocional.....	8
3.1.5. Neurociencia.....	10
3.1.6. Las figuras de apego .....	12
3.2. Propuesta de intervención educativa .....	13
3.2.1. Justificación .....	13
3.2.2. Objetivos.....	15
3.2.3. Metodología.....	15
3.2.3.1. Muestra .....	15
3.2.3.2. Actividades .....	15
3.2.3.3. Evaluación .....	16
3.2.4. Resultados.....	18
4. Conclusiones .....	19
5. Referencias bibliográficas .....	20
6. Anexos.....	26



## 1. Introducción

En el siguiente trabajo se presentarán las repercusiones de la educación emocional y, más específicamente, de la autorregulación en el aula de Educación Infantil. Primeramente enumeraré una serie de objetivos que se intentarán alcanzar con la realización de este Trabajo Fin de Grado. Posteriormente pasaré a realizar una fundamentación teórica sobre el tema. A continuación expondré una propuesta de intervención educativa. Esta se llevará a cabo en el colegio Medalla Milagrosa de Zamora y servirá como testimonio de la eficacia de desarrollar actividades para mejorar y potenciar la educación emocional, más específicamente, el ámbito de la autorregulación en un aula del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Finalmente terminaré este trabajo con las conclusiones que especificarán si se han alcanzado o no los objetivos propuestos y analizarán los resultados de la propuesta de intervención.

La importancia de la educación emocional en la etapa de Educación Infantil está presente en el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. A lo largo del mismo, se promueve la consecución de diferentes objetivos, relacionados con los factores que conforman el ámbito emocional.

No debemos pensar que la inteligencia emocional y la educación emocional son preocupaciones recientes. Ya en la antigüedad, grandes pensadores hablaron de emociones y sentimientos, además de la importancia de educarlos; aunque no se haya hecho popularmente conocido dicho término hasta la divulgación del libro “Inteligencia Emocional” de Daniel Goleman (1995) (Marina, 2005). También el modelo constructivista del aprendizaje, desde finales de los setenta, defendía que dentro del aprendizaje se debían desarrollar los tres niveles de la persona: cognitivo, emocional y conductual, dándole gran importancia a las emociones dentro del ámbito educativo. (Caruana & Tercero, 2011). Pero no fue hasta Salovey y Mayer (1990) cuando se hizo la primera formulación teórica referida al término “Inteligencia Emocional” como tal (Fernández-Berrocal & Salguero, 2005). Posteriormente durante la segunda mitad de la década de los noventa Howard Gardner (1993) difundió su teoría de las inteligencias múltiples, en la que presentaba la inteligencia como un conjunto de inteligencias



múltiples e independientes, entre las que se encontraban la intrapersonal e interpersonal, que están íntimamente relacionadas con la propia inteligencia emocional.

Pero la importancia de facilitar el aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales, se debe a que dichos ámbitos facilitan la adaptación de los ciudadanos al mundo donde viven inmersos en continuos y peligrosos desafíos (Lopes, Salovey & Straus, 2003; Mayer & Cobb, 2000). Además la educación emocional se entiende como la solución a gran parte de los problemas personales y sociales de las personas (Bar-on & Parker, 2000). Por ello el fin último de dicha educación es facilitar el comportamiento adecuado a cada circunstancia (Marina, 2005). Finalmente se puede afirmar que las emociones y los sentimientos son aspectos fundamentales de la humanidad (Spinoza, 2006).

También es necesario que hable sobre las investigaciones que la neurociencia ha hecho en relación al funcionamiento del cerebro del niño. El cerebro podemos dividirlo en dos grandes partes. Pero debemos conseguir que los dos hemisferios trabajen simultáneamente y esto se logrará a través de la conexión que se realiza en el cuerpo calloso. El problema de los más pequeños es que aún tienen dificultades a la hora de equilibrar y coordinar para alcanzar la integración las distintas partes de sus cerebros. (Goleman, 2012; Jensen, 2004; Siegel & Payne, 2012).

Las figuras de apego tendrán un papel decisivo a la hora de construir las bases fundamentales de la salud mental y de la integración global del cerebro; por eso son tan importantes las experiencias que les ofrezcan a los más pequeños (Siegel & Payne, 2012). El fin principal de toda persona que trabaje con niños o los tenga, debería ser conseguir que se conviertan en adultos felices y sanos (Siegel & Payne, 2012).

Tras el marco teórico, continuaré con una propuesta de intervención que promoverá el desarrollo de la autorregulación en un aula de Educación Infantil. Esta consistirá en una serie de actividades para fomentar la capacidad autorreguladora de niños de entre cinco y seis años. Para comprobar la eficacia de la propuesta y sus repercusiones, realizaré una evaluación flexible y abierta en la que los principales métodos de evaluación serán la observación directa, por parte de la tutora y la mía propia, además de una serie de entrevistas individuales y grupales con los alumnos, estas últimas se asemejarán en su dinámica a la técnica “Focus Group”.

## 2. Objetivos

Los objetivos generales que pretendo alcanzar tras la realización de este Trabajo Fin de Grado con título “Repercusiones de la autorregulación emocional en las aulas de Educación Infantil” son:

- Recopilar y analizar información relativa a la educación emocional.
- Descubrir las repercusiones de la autorregulación emocional a través del desarrollo de una propuesta de intervención educativa.

A su vez, con este trabajo pretendo conseguir los siguientes objetivos específicos:

- Seleccionar información de la educación emocional en la etapa de Educación Infantil y más específicamente de la autorregulación.
- Proponer una intervención educativa para alumnos del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Fomentar la autorregulación de los alumnos en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.
- Valorar la participación e interés de los alumnos en las actividades propuestas.

## 3. Desarrollo

### 3.1. Marco teórico

#### 3.1.1. Recorrido histórico

En la antigüedad algunos pensadores como Aristóteles, Descartes, Epicteto, Epicuro, Platón, Rousseau, Séneca, Sócrates y Spinoza hablaron de los sentimientos y de las emociones pero se referían a ellas con el término “pasiones”; aprender a dominarlas se situaba como uno de los grandes objetivos de la educación (Marina, 2005). Como bien afirmaba Rousseau (2007, 357): “La razón hace al hombre, pero es el sentimiento el que lo guía”

A finales de la década de los setenta destaca el modelo constructivista de aprendizaje en la psicología de la educación. Dicha corriente defendía “el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados y de atribución de sentido en el que se conjugan los tres niveles de la persona, cognitivo, emocional y conductual, y la enseñanza se define

como la ayuda ajustada a este proceso” (Caruana & Tercero, 2011, 23). Pero no fue hasta 1990 cuando Peter Salovey y John Mayer hicieron la primera formulación teórica referida al término “Inteligencia Emocional” (Fernández-Berrocal & Salguero, 2005). La concepción de inteligencia emocional según Mayer, Salovey y Caruso (2000); era como un modelo dividido en cuatro puntos relacionados entre sí: percepción, integración, comprensión y regulación emocional.

Más adelante, en la segunda mitad de la década de los noventa, se difundía la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1993), en la que Gardner se oponía al tradicional pensamiento de la existencia de una sola inteligencia, proponiendo que la inteligencia agrupaba un conjunto de inteligencias múltiples e independientes. Debo destacar que para Gardner (1993) la inteligencia era un potencial genético que debería ser desarrollado por la educación. Aunque no niega la existencia de una base genética, asegura que se puede mejorar con el esfuerzo y el aprendizaje. Según su teoría la inteligencia se manifiesta en ocho campos distintos: Inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, cinética, musical, natural-ecológica, intrapersonal e interpersonal. Entre las diferentes inteligencias nos centramos en la inteligencia intrapersonal e interpersonal, las cuales están íntimamente relacionadas con la inteligencia emocional (Gardner, 1993).

A continuación pasaré a dar una definición más específica de cada una de ellas. Por un lado nos encontramos con que “la inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de uno mismo: capacidad de reconocer los propios sentimientos y emociones, poner nombre a estas emociones y expresarlas de forma sana, capacidad para quererse a uno mismo y aceptar las propias limitaciones, regular nuestras emociones e impulsos, etc” (López, 2005, 156). La inteligencia intrapersonal suele denominarse también con el concepto de inteligencia personal (Hedlund & Sternberg, 2000; Sternberg, 2000).

Por otro lado tenemos que: “la inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer distinciones entre personas, despertar el sentimiento de empatía, establecer relaciones sociales satisfactorias, etc.” (López, 2005, 156). La inteligencia interpersonal es también lo que otros autores llaman inteligencia social (Cherniss, 2000, Topping, Bremmer & Holmes, 2000; Topping, Holmes & Bremmer, 2000; Zirkel, 2000).

Para este trabajo nos centraremos en el primer tipo de inteligencia intrapersonal (Gardner, 1993) o personal (Hedlund & Sternberg, 2000; Sternberg, 2000), debido a que en ella estaría incluida la autorregulación emocional.

Muy relacionado con el concepto de inteligencia intrapersonal e interpersonal nos encontramos a su vez con Denham y Burton (1996) y su modelo para la promoción social y emocional en la etapa de Educación Infantil. Dicho modelo buscaba explicar la eficacia en la interacción social de los niños. Esta eficacia estaría condicionada por el grado de éxito del niño al alcanzar sus metas intrapersonales e interpersonales. Para conseguir dichas metas, proponen una serie de habilidades. En las habilidades intrapersonales podemos destacar: la autoeficacia, el estatus dentro de un grupo y la calidad de las relaciones con iguales y adultos. En las habilidades interpersonales nos encontraremos con la: autoconciencia, autogestión, conciencia social, toma de decisiones responsables y las habilidades de interacción.

La preocupación sobre la educación emocional llegó incluso a la Organización Mundial de la Salud (OMS), que lanzó una iniciativa a nivel internacional para la educación proponiendo 10 “Habilidades para la vida” (OMS, 1993). Estas habilidades se definían como puente entre conocimientos, sentimientos y acciones, y eran consideradas necesarias para conseguir el bienestar, debido a que pretendía mejorar la competencia psicosocial (Caruana & Tercero, 2011, 19-20).

Las diez habilidades para la vida propuestas por la OMS eran: conocimiento de sí mismo/a, comunicación efectiva o asertiva, toma de decisiones, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico y manejo de tensiones y estrés (Caruana & Tercero, 2011, 19-20).

También en 1994 se funda CASEL, la organización norteamericana cuyas siglas significaban “Collaborative to the Advance Social and Emotional Learning” pero en el 2001 cambió el significado de sus siglas a “Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning” con el que actualmente se conoce, pero su fin siempre ha sido potenciar la educación emocional y social a nivel mundial, alcanzando un gran prestigio a nivel internacional. (Bisquerra, 2003).

El punto de vista de Goleman (1995) es el más difundido tras la publicación del best-seller, “Inteligencia emocional”; donde recoge las aportaciones de Salovey y Mayer (1990) e incluye, a su vez, la inteligencia intrapersonal e interpersonal de Howard Gardner (1993). Por lo que según Goleman (1995) la inteligencia emocional se puede dividir en: conocer las propias emociones, manejarlas, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones. Goleman (1995) también incluiría la regulación emocional como la base de la solución de cualquier problema significativo de las personas.

Una de las teorías más novedosa en cuanto a la inteligencia emocional es la de los “Moldes Mentales” de Hernández (2002). Hernández (2002) defiende que en el cerebro hay unos moldes mentales con los que vamos creando formatos de pensamiento, tras situaciones reiteradas, que servirán como piezas clave para entender la inteligencia emocional. Los moldes mentales se construyen a través de la interacción entre el medio ambiente y las disposiciones genéticas. Esta teoría no es del todo nueva, como en otros casos, se basa o complementa a trabajos anteriores. Los moldes mentales están a su vez relacionados con los modelos de trabajo de Mikulincer (1998) basados en los procesos de regulación afectiva. La teoría de los moldes mentales está unida a la inteligencia emocional en cuanto que “los moldes mentales constituyen una especie de “inteligencia emocional” que regula el aprendizaje y que es independiente de la “inteligencia racional”, indicándonos lo importante que es potenciar y autorregular determinados moldes cognitivo-afectivos para ser eficientes” (Hernández, 2005b, 55). Los resultados de diferentes investigaciones que buscan relación entre los moldes mentales y el rendimiento académico, refuerzan el auge del paradigma cognitivo-emocional (Hernández, 2005b).

### **3.1.2. Emociones y sentimientos**

Comenzaré definiendo lo que es una emoción: “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2003, 12). Otra definición según Perpiñán (2013, 162) es: “estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos”. Las emociones también son: “estados afectivos innatos y automáticos que se experimentan a

través de cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales y sirven para hacernos más adaptativos al entorno que experimentamos" (Núñez & Valcárcel, 2014, 9).

Maturana (1996) defiende, desde una perspectiva biológica, que las emociones fundamentan lo que hacemos y pensamos; por otro lado "las emociones están presentes en nuestras vidas desde que nacemos y juegan un papel relevante en la construcción de nuestra personalidad e interacción social. Las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos" (López, 2005, 154). Por ello, las emociones se deben entender como una forma de vida, que influye en el desarrollo integral de las personas (Bach & Darder, 2002). Debemos tener "presente que son las emociones las que hacen que tomemos decisiones, y estas nos llevan a emprender las acciones que cambiarán el curso de nuestra historia. Son las emociones y no la lógica, las que contienen la pasión que eleva nuestro espíritu a cotas insospechadas, las que contienen la inspiración y la determinación para alcanzar nuestro destino" (Iriondo, 2012, 50).

Ahora pasaré a definir los sentimientos como "la toma de conciencia de esas emociones etiquetadas. Sirven para expresar, de forma más racional, nuestro estado anímico" (Núñez & Valcárcel, 2014, 9) o según Perpiñán (2013, 164) "estado afectivo del individuo en relación a sí mismo, con las personas, con las cosas, etc" o más simple aún "acción o efecto de experimentar sensaciones".

### **3.1.3. Autorregulación emocional**

La regulación emocional se puede entender como una de las dimensiones de la inteligencia emocional que incluye:

"La capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Abarca pues el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás" (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005, 71).

La siguiente definición es muy semejante a la anterior, ya que según Fuentes, Lombart, López, Roselló & Talavera (2002) el control emocional consiste en manejar emociones, previniendo los efectos negativos de las mismas y desarrollando las emociones positivas. Pero no debemos olvidar que todas las emociones son necesarias: tanto positivas, como negativas, ya que cada una de ellas cumplirá una función. Por un lado las emociones negativas “deterioran la capacidad de reacción, mientras que las positivas mejoran la actitud y la energía para avanzar” Darder (2013,19). Además podemos hacer sentir mejor a alguien, si compartimos nuestras emociones positivas (Hoffman, 2013, 33).

La regulación emocional también consiste en que el individuo sea consciente de su propia emoción y sea capaz de reaccionar de la forma más adecuada a la misma. A su vez el niño deberá diferenciar entre sus respuestas inmediatas y las apropiadas a cada emoción (Filella, Ribes, Agulló & Soldevila, 2002; Perpiñán, 2013).

Según Bisquerra (2003, 23-24) la regulación emocional es:

“La capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Para conseguir una buena regulación emocional debemos tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para auto-generar emociones positivas [...] los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.”

Según Simó (2002, 41) “cuando hablamos de autocontrol emocional, en realidad nos referimos a las respuestas negativas que no podemos controlar y que afectan a nuestra relación con los demás”. Los grandes enemigos que tenemos ante el autocontrol son los hábitos antiguos y la zona de comodidad. Para Caruana y Tercero (2011) la autorregulación emocional o, como ellos lo denominan, el autocontrol emocional se basa en aprender a gestionar la propia vida emocional.

### **3.1.4. Educación emocional**

Primeramente comenzaré explicando el significado del término educar en general: “contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales, como afectivas y emocionales” (López, 2005,

155), por lo que según esta definición, “las emociones también deben ser educadas y la escuela forma parte de ello” (López, 2005, 155). Por lo tanto, una enseñanza de calidad se basa en que las personas consigan ser competentes y sepan vivir y convivir (Hernández, 2005a).

Dentro de la educación, educar emocionalmente significa: “validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas” (López, 2005, 156). Por eso, la educación de las emociones debe servir como puente entre lo que somos y lo que queremos ser (Bach & Darder, 2002). Una parte fundamental de la educación emocional es eliminar los miedos de nuestros alumnos, porque estos frenarán el aprendizaje de los más pequeños (Marina, 2005). Podemos hablar con nuestros alumnos sobre lo que les pasa, consiguiendo que ellos mismos pongan nombre a sus miedos o temores; eso les dará la seguridad y valentía necesaria para dominarlos y sentirse capaces de superarlos (Siegel & Payne, 2012).

Además, debemos entender la educación emocional como un proceso continuo, permanente y educativo, que contempla el desarrollo emocional como complemento del desarrollo cognitivo, moral y corporal; convirtiéndose en elementos fundamentales de la personalidad de los individuos (Bisquerra, 2000). Ligada a esta forma de entender la educación emocional, White y Frederickson (1998) defienden que la metacognición y la autorregulación deben ser enseñadas, de manera paralela, en las diferentes materias dentro del aula. Por eso se promueven programas para enseñar dentro del currículum las estrategias de aprendizaje (Hernández & García, 1997). Un ejemplo de este tipo de programas son los programas SEL (Social and Emotional Learning), cuyas siglas significan aprendizaje social y emocional. Este tipo de programas se encargan de entrenar habilidades básicas relacionadas directamente con la inteligencia emocional, tales como: la autoconciencia, la comprensión social, la toma de decisiones responsable, habilidades relacionales y la autogestión (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Llegamos así a la conclusión de que se debe educar lo académico y lo emocional, la cabeza y el corazón, debido a que ambos aprendizajes están interconectados, por eso, no debemos centrarnos en uno de ellos, sino educar ambos paralelamente (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002).



La buena noticia es que la habilidad emocional se puede aprender y mejorar, teniendo como fin primordial mayor bienestar personal; pero, para alcanzarlo, debemos conseguir tener una maleta emocional ordenada (Equipo cuidem-nos, 2011). Por ello la educación emocional no se basará tan solo en realizar actividades; lo más importante será la actitud y la forma de expresión de las emociones por parte del maestro, que se convierte en modelo a seguir por sus alumnos; así aprenderán a vivir, respetar y acoger las distintas emociones (López, 2005; Siegel & Payne, 2012). La educación emocional empieza en los profesores por lo que debemos abrirnos a nosotros mismos emocionalmente: observando nuestras emociones y sentimientos para poder identificarlos y autogestionarlos, antes de incidir en la educación emocional de nuestros alumnos (Bach y Darder, 2004; Boix, 2009). Si ofrecemos a los niños la posibilidad de captar nuestros hilos emocionales, ellos serán capaces de tejer una fuerte trama emocional que los mantendrá unidos (Díez, 2005).

### **3.1.5. Neurociencia**

Lo primero y fundamental que debemos saber sobre el cerebro es que cambia a lo largo de nuestra vida porque es moldeable. Las encargadas del cambio son nuestras diversas experiencias, debido a, que cuando vivimos una determinada experiencia, las neuronas despiertan y crean conexiones entre sí (Goleman, 2012; Siegel & Payne, 2012).

Debemos intentar alcanzar una integración total del cerebro; tanto horizontal como vertical. Primero explicaré los motivos por los que se debe alcanzar una integración horizontal. El cerebro se puede dividir en dos grandes partes: derecha e izquierda. Por una parte, nos encontramos con el lado derecho que se encarga de experimentar las emociones e interpretar las señales no verbales, mientras que el lado izquierdo del cerebro se fundamenta en lo lingüístico, lo literal y la lógica. La clave para el progreso será que trabajen de forma conjunta ambas regiones del cerebro a través del cuerpo calloso<sup>1</sup>. Deseamos que nuestra vida tenga un estado emocional equilibrado (Goleman, 2012; Jensen, 2004; Siegel & Payne, 2012).

---

<sup>1</sup> Cuerpo calloso: “es un haz de fibras que discurre por el centro del cerebro, conectando el hemisferio derecho e izquierdo” (Siegel & Payne, 2012, 36).

A su vez, la integración también la deberemos alcanzar verticalmente; puesto que en la parte baja del cerebro se encuentra el tronco cerebral<sup>2</sup> y la amígdala<sup>3</sup>, que cumplen las funciones más básicas: como los reflejos o impulsos y emociones fuertes, tales como: la ira o el miedo. Esta parte debe estar integrada con la superior que está compuesta por la corteza cerebral y sus diversas partes, entre ellas, destaca la corteza prefrontal<sup>4</sup>, encargada de los procesos más complejos, tales como el pensamiento analítico. (Goleman, 2012; Jensen, 2004; Siegel & Payne, 2012).

Cuanto más integrado esté el cerebro, mayor será el rendimiento de los recursos mentales y las habilidades que dependan de estos: una toma más responsable de decisiones, relaciones sólidas, un control mayor tanto del cuerpo como de las emociones y, cómo no, un mejor rendimiento escolar (Goleman, 2012; Jensen, 2004; Siegel & Payne, 2012).

El problema reside en que la parte inferior está completamente desarrollada al nacer, mientras que la superior sigue desarrollándose hasta la edad adulta. Por ello los niños de Educación Infantil tienen dificultades a la hora de integrar ambas partes del cerebro. Además, como anteriormente he explicado, la parte inferior se encarga de procesar y expresar las emociones fuertes y es la que hace que actuemos sin pensar. (Goleman, 2012; Jensen, 2004; Siegel & Payne, 2012).

También influye, en nuestro modo de actuar, el temperamento de cada persona, así como la memoria que se encarga, a través de los recuerdos de que, en un acontecimiento del presente, influya algo del pasado. La memoria es capaz de anticipar lo que ocurrirá en el futuro en función de los recuerdos almacenados. Nuestros recuerdos son el resultado de un trabajo de ambas partes del cerebro debido a que el lado derecho procesa los recuerdos biográficos y las emociones sentidas en los mismos, pero necesitaremos al lado izquierdo para que les dé sentido. No debemos entender que los recuerdos son una reproducción idéntica de los hechos que vivimos en el pasado, pues el recuerdo se modificará en

---

<sup>2</sup> Tronco cerebral: se encarga de la comunicación entre los nervios periféricos, la médula espinal y el cerebro. Una de las funciones básicas de las que se ocupa es la respiración. (Siegel & Payne, 2012; Jensen, 2004).

<sup>3</sup> Amígdala: “tamaño y forma de almendra, forma parte del sistema límbico. Su función es procesar y expresar rápidamente emociones, sobre todo la ira y el miedo [...] En los momentos que intuye miedo, puede asumir el control completo, o adueñarse, de la parte superior del cerebro” (Siegel & Payne, 2012, 69).

<sup>4</sup> Corteza prefrontal: “en ella se localiza el control cognitivo que regula la atención, la toma de decisiones, la acción voluntaria, el razonamiento y la flexibilidades de respuesta” (Goleman, 2012, 38)

función de nuestro estado anímico del presente (Siegel & Payne, 2012). Se sabe que los recuerdos no examinados causan problemas a los adultos, por lo que deberemos facilitar que los recuerdos implícitos pasen a ser explícitos, porque estos primeros condicionarán nuestra conducta, percepciones y emociones del presente sin que nosotros lo sepamos (Siegel & Payne, 2012).

Cuando en el aula nos encontramos con una rabieta, debemos saber diferenciar si está desencadenada por el cerebro superior y que, por tanto, estará meditada y el propio niño tendrá la habilidad de decidir cuándo quiere detenerla o si la pataleta la desencadena el cerebro inferior y, en ese caso, el niño no podrá controlar sus emociones y su cuerpo. Tendremos que ser nosotros los que deberemos tranquilizarlo y conseguir que utilice el cerebro superior (Siegel & Payne, 2012). En estas circunstancias se ha comprobado que el movimiento ayuda a recuperar el equilibrio porque según Siegel y Payne (2012, 89): “Cuando alteramos nuestro estado físico, podemos cambiar nuestro estado emocional”.

Pero, tras haber reaccionado inadecuadamente a alguna situación, también es importante enseñar a los niños cómo enderezar las cosas después de un conflicto (Siegel & Payne, 2012) y saber pedir perdón e incluso perdonarse a sí mismos cuando se equivocan porque el perdón es: “aceptación, es bondad y compasión, es el generador de la paz. El perdón equivale a enterrar el corrosivo equipaje de las heridas del pasado para abrir las puertas de un nuevo presente. Vivir aquí y ahora es el único poder que realmente tenemos” (Iriundo, 2012, 37).

### **3.1.6. Las figuras de apego**

Las figuras de apego tendrán un papel fundamental a la hora de desarrollar la inteligencia emocional. Se ha descubierto que aquellos progenitores que dan importancia a sus propios sentimientos, hablando de ellos con sus hijos, consiguen que esos niños desarrollen una gran inteligencia emocional, comprendiendo mejor sus sentimientos y los de los otros (Siegel & Payne, 2012).

Además la neuroplasticidad <sup>5</sup> respalda la opinión de que los padres pueden modificar el cerebro de sus hijos en función de las experiencias que les proporcionen, por ello será vital proporcionarles multitud de vivencias para que puedan crear diversas conexiones neuronales en el cerebro (Goleman, 2012; Jensen, 2004; Siegel & Payne, 2012).

Según Piaget (1984) los primeros años de vida se tiene una moral heterónoma, que hace que regulemos nuestros comportamientos en función de la valoración que las figuras de apego hagan; los más pequeños intentarán agradarles para conseguir así su aprobación. Además, si por el contrario, no les agradan, al ver los resultados negativos de sus acciones sentirán lo que denomina Shapiro (1997) la vergüenza reintegrativa. Nunca debemos olvidar que los niños son “nuestros mejores profesores, cuyo amor y ánimo juguetón, sus emociones y devoción, nos inspiran de maneras que ni siquiera podemos empezar a describir” (Siegel & Payne, 2012, 227).

## **3.2. Propuesta de intervención educativa**

### **3.2.1. Justificación**

Realizar una propuesta de intervención en el aula ha sido desencadenada por diferentes motivos que a continuación desarrollaré:

Tras la lectura del Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, he observado que hay numerosos objetivos relacionados con los factores que conforman el ámbito emocional y más específicamente, relacionados con la autorregulación emocional (Anexo I).

Otro motivo es la importancia del desarrollo emocional en Educación Infantil, debido a que en los primeros años de vida se construyen los “estilos afectivos” por la conjunción de la biografía y el temperamento. Estos estilos afectivos son formas estables de responder a las diversas situaciones que se nos presentan en nuestra vida; por lo que la educación tiene un importante papel en el cambio (Marina, 2005). También debemos tener en cuenta que, entre los tres y los ocho años, es cuando se asientan los pilares de la

---

<sup>5</sup> Neuroplasticidad: “Todo el proceso desde la activación neural hasta el crecimiento neural y el refuerzo de las conexiones [...] Las nuevas conexiones neuronales, alteran la manera en que respondemos a nuestro mundo e interactuamos con él” (Siegel & Payne, 2012, 137).

inteligencia emocional, convirtiéndose esta etapa como esencial en cuanto a la estructuración de la personalidad. Cualquier interacción cotidiana se podrá utilizar como una oportunidad para enseñarles algo a tus alumnos (Siegel & Payne, 2012) porque “la evidencia sugiere que esta inteligencia emocional se desarrolla pronto, y los años escolares pueden ser un último recurso para alimentar la alfabetización emocional” (Jensen, 2004, 37) o nuestros alumnos tendrán un bajo nivel de competencia emocional, también llamado “analfabetismo emocional” (Goleman, 1995), que desembocará en un alto grado en comportamientos desadaptativos (Bisquerra, 2000).

Es importante conocer que los programas de aprendizaje socioemocional están adaptados a las necesidades de los niños y su desarrollo (Goleman, 2012). Uno de los contenidos de trabajo en Educación Infantil es la regulación emocional que según López (2005, 157) es “la capacidad de regular los impulsos y las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber esperar las gratificaciones”. El autocontrol es un factor decisivo en la socialización; por ello y teniendo en cuenta que es un proceso que tiene su origen en la primera infancia, se debe educar desde pequeños (Caruana & Tercero, 2011)

Por todo ello he decidido realizar una propuesta de intervención para el aula 3º A de Educación Infantil del Colegio Medalla Milagrosa (2013), situado en el centro de la ciudad. He elegido este centro porque defiende en sus criterios metodológicos la ayuda “a descubrir y a potenciar las capacidades físicas, intelectuales, afectivas, comunicativas y trascendentes a través de la motivación, el estímulo, el trabajo como base del crecimiento personal” (Colegio Medalla Milagrosa, 2013, 20). Al desarrollar la propuesta, no deberé olvidarme de la importancia de la motivación en los niños, ya que es: “un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar, y que da lugar a un período de esfuerzo intelectual y/o físico, sostenido, con el fin de lograr unas metas previamente establecidas” (Williams & Burden, 2008, 128). Además, durante mi estancia del Prácticum I y II en dicho centro, he podido analizar los principales problemas que existen en el aula y darme cuenta de la necesidad que tienen los niños de Educación Infantil de saber autorregularse.

Esta propuesta consistirá en la realización de unas actividades con el fin de mejorar la autorregulación emocional por parte del alumnado, pero como he desarrollado en el “marco teórico” al trabajar la inteligencia emocional no se puede trabajar solo uno de sus aspectos, sino que se desarrollarán todos paulatinamente. Por ello aunque esta propuesta

de intervención esté orientada a ver los resultados obtenidos en cuanto a la autorregulación emocional, se desarrollarán otras capacidades incluidas en la inteligencia emocional.

### **3.2.2. Objetivos**

Los objetivos generales de esta propuesta de intervención son:

- Descubrir, asimilar y distinguir las emociones básicas: alegría, tristeza, rabia, miedo y calma.
- Aprender y practicar diversas estrategias de autorregulación emocional.
- Alcanzar el bienestar emocional consiguiendo autorregularse en situaciones de la vida cotidiana.

### **3.2.3. Metodología**

La metodología de la propuesta será activa. Cabe destacar que, tras hablar con la tutora del aula, acordamos que lo más eficaz sería acudir cuarenta y cinco minutos alternando los días (lunes, miércoles y viernes) durante dos semanas de duración. Con la realización de estas actividades se fomentará, de manera paralela, la educación cognitivo y emocional (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; White & Frederickson, 1998). Cada día desarrollaré una actividad y el último día se utilizará para las entrevistas individuales y grupales.

#### **3.2.3.1. Muestra**

Nos situaremos en el aula del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, 3ºA, en el centro Medalla Milagrosa, con una clase de veintiséis alumnos con edades comprendidas entre los cinco y los seis años; de entre ellos, quince son niños y once niñas. Su tutora es María Jesús Bartolomé. Una de las técnicas, que se desarrolla en el aula para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la del “trabajo cooperativo”; por eso los alumnos están divididos en seis grupos heterogéneos de cuatro niños cada uno, a excepción de uno de los grupos que tiene seis.

#### **3.2.3.2. Actividades**

Antes de trabajar la autorregulación con los niños, comenzaré trabajando con ellos las emociones básicas que, aunque podemos encontrar infinidad de clasificaciones, yo he

decido trabajar con la de Llenas (2014, 20) que presenta las siguientes emociones como básicas: “la alegría, la tristeza, la rabia, el miedo y la calma” debido a que dentro de ellas se pueden englobar la mayoría de las emociones. En la imagen del Anexo II podemos ver un esquema de las emociones de Llenas (2014) en el que la calma se encuentra en el medio de las otras cuatro emociones porque nos ayuda a rebajar la intensidad producida por el resto de emociones. Podríamos entender que “la calma cumple la función de regulador emocional” (Llenas, 2014, 20). Intentaremos enseñar, a nuestros alumnos, cómo conseguir estar el máximo tiempo posible con la emoción de calma o cómo volver a ella, en el caso de que estemos sintiendo otra emoción.

Las actividades relacionadas con el descubrimiento, asimilación y distinción de las emociones básicas serán: la actividad “Descubriendo las emociones: alegría, tristeza y calma” (véase Anexo III), la actividad “Descubriendo las emociones: rabia, miedo y calma” (véase Anexo IV) y la actividad “Jugando con las emociones: alegría, tristeza, rabia, miedo y calma” (véase Anexo V).

Las actividades más relacionadas con la adquisición de la autorregulación emocional serían: la actividad “Representando las emociones: alegría, tristeza, rabia, miedo y calma” (véase Anexo VI) y la actividad final “La escalera del bienestar emocional” (véase Anexo VII).

### **3.2.3.3. Evaluación**

Tras la realización de dichas actividades, pasaremos a la evaluación de la propuesta para verificar su grado de eficacia. Para ello, además de analizar los resultados obtenidos de la evaluación de las propias actividades, también contaremos con la observación directa que he ido realizando día a día en el aula, junto con la tutora. A su vez realizaré entrevistas tanto individuales como grupales a los alumnos; estas últimas se desarrollarán de manera semejante al método de evaluación cualitativa “Focus Group”. Consiguiendo así una evaluación abierta y flexible, acorde a la propuesta de intervención en un aula de Educación Infantil.

Los métodos de evaluación se acercarán más a los métodos cualitativos, en cuanto a que me interesa más, qué respuestas dan los alumnos, que solo el número de niños que contestan correctamente o erróneamente a unos ítems; aunque, en algunas actividades,

utilizaré una evaluación, en gran parte, cuantitativa a la hora de saber cuántos niños reconocen las emociones básicas desarrolladas en el aula, a través de los bits.

Las entrevistas individuales con cada alumno consistirán en hacerles cuatro preguntas individualmente: ¿Qué haces cuando sientes alegría/tristeza/rabia/miedo para calmarte?

Las entrevistas grupales se asemejarán en su desarrollo a la técnica “Focus Group”. En el aula los alumnos estarán divididos en sus respectivos grupos de trabajo cooperativo, existen seis grupos heterogéneos de cuatro niños cada uno, a excepción de uno de los grupos que tiene seis. Esta disposición favorecerá mi puesta en práctica de las entrevistas grupales para las que juntaré dos grupos de trabajo, resultando dos grupos de ocho niños y uno de diez. La técnica la llevaré a cabo con cada grupo individualmente, pero siempre utilizando las mismas situaciones y guiando la conversación al mismo tema: la autorregulación emocional. Las situaciones que le presentaré seguirán la misma dinámica: ofrecerle una situación que deberán discutir sobre qué emoción o emociones sentía el protagonista; a continuación deberán encontrar un modo de volver a la calma y autorregular la situación. Las situaciones son las siguientes

1. Siempre que hay tormenta Juan coge su osito de peluche, “Teddy”, para dormir. Hoy, cuando Juan estaba en la cama, oyó unos truenos muy fuertes y empezó a temblar. Se levantó para buscar a Teddy, pero no lo encontró.
2. Sara juega al baloncesto en el equipo del colegio y hoy han ganado la final de la copa Zamora, pero mientras lo celebraban, se ha manchado sus deportivas favoritas.
3. A Ramón se le da muy bien escribir y le ha regalado a su mamá una poesía preciosa, pero mamá, al colocar papeles, la ha tirado a la basura.

Estas entrevistas grupales compartirán con la dinámica del “Focus Group” las siguientes características: dinámica de evaluación abierta y flexible, que se adecúa a la investigación. Consigue generar debates entre los alumnos. Los grupos deben ser equilibrados en homogeneidad y heterogeneidad si queremos conseguir que el resultado del discurso tenga validez (Gómez-Escalonilla, Huertas & Martínez, 2013). El número de componentes del grupo puede variar entre siete y diez según Krueger (1988), ocho y diez (Schiffman & Lazar, 2005) u ocho y doce (Fern, 1982). Dentro de los grupos debe haber un moderador que dinamice la discusión, orientándola al tema de interés de la evaluación (Schiffman & Lazar, 2005).



### **3.2.4. Resultados**

Tras el desarrollo de la evaluación de la propuesta de intervención, he podido darme cuenta de la dificultad de realizarla con alumnos de entre cinco y seis años. La observación directa es el método del que más información he podido recoger, debido a que he visto cómo los niños se encontraban muy receptivos e ilusionados cuando llegaba la hora de trabajar la propuesta de intervención y participaban activamente en todas las actividades. También comprobé que, tras cada sesión, todos los niños del aula diferenciaban las distintas emociones a través de los bits de inteligencia. Me llamó la atención que, tras cada intervención, podíamos notar la evolución de los niños. Esta información me la facilitó la tutora al observar cómo los niños identificaban las emociones que ellos mismos sentían; incluso podían intuir lo que otros sentían y les decían alguna de las diferentes propuestas de autorregulación emocional, que habíamos visto en el aula, para conseguir volver a un estado de calma. A su vez yo acudí algunos días saltados posteriores al desarrollo de este trabajo y era perceptible la mejoría de los niños en su forma de estar en el aula; el cambio era destacable a la hora de que algún alumno sintiera rabia, pues conseguía volver a un estado de calma en un tiempo más corto que anteriormente. De las entrevistas individuales pude observar cómo a los niños se les ocurrían diversas e inusuales actividades para autorregularse. Comprobé que las medidas para autorregularse que más les costaban eran las de la alegría, esto puede ser debido a que, al sentirse eufóricos y en una situación placentera, no se plantean volver a un estado de calma, en el que se sientan relajados y puedan reflexionar sobre sus propias actividades.

Finalmente, durante las entrevistas grupales, pude ver que los grupos menos numerosos eran más participativos y proponían más modos de volver a un estado de calma; mientras que en el grupo más numeroso había mayor discusión entre ellos, al tener opiniones más contrapuestas. Hablaban menos cada uno, pero las soluciones que proponían para autorregularse estaban más meditas y contaban con numerosas explicaciones de por qué eran tan beneficiosas y útiles esas propuestas.

Por todo ello, puedo concluir que los objetivos que se pretendían alcanzar con el desarrollo de esta propuesta de intervención, fueron superados muy satisfactoriamente por todos los alumnos del aula.

## 4. Conclusiones

Tras el desarrollo de este trabajo fin de grado, pasaré a analizar si se han alcanzado o no los objetivos previstos al comienzo del mismo.

Comenzaré con los objetivos relacionados con el marco teórico, pudiendo concluir que se han alcanzado, tanto el objetivo de recopilar y analizar información de diferentes medios: revistas o libros sobre educación emocional, como el objetivo específico de seleccionar información sobre la autorregulación emocional en la etapa de Educación Infantil. De todo ello se desprende que, como futura maestra de Educación Infantil, valoraré mucho más una buena educación emocional en dicha etapa.

En cuanto a los objetivos relacionados con la propuesta de intervención educativa, puedo decir que he fomentado la autorregulación de los niños, de una clase del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, en las diversas vivencias emocionales que se le presentan día a día. A su vez, la participación e interés de los niños por las actividades propuestas han superado mis expectativas. De hecho, en los días posteriores, cuando he acudido a visitarlos, solicitaban, con interés, que realizásemos nuevas actividades e incluso repetir las anteriores.

Tras la propuesta de intervención puedo destacar algunas de las repercusiones de la autorregulación emocional en Educación Infantil. Cuando los niños pueden reconocer la emoción que les embarga, se sienten capaces de autorregularse, utilizando las estrategias aprendidas e incluso pueden servir de medio para ayudar a otros compañeros. Esto hace que mejore su autoestima y la empatía, consiguiendo que la ayuda y la colaboración estén presentes en todo momento y el clima del aula mejore. A su vez, cuanto mayor sea su capacidad autorreguladora, menos serán los conflictos que provoquen y, en caso de que se enfrenten a un conflicto, menor será el tiempo de solución del mismo. Además los niños que consiguen disfrutar de un estado de bienestar emocional, al anhelarlo, intentarán volver al mismo; para ello emplearán diferentes medidas de autorregulación que sean más eficaces y útiles para ellos. Cuanto menor tiempo se necesite para conseguir la autorregulación, mayor eficacia se conseguirá en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La clase de Infantil refleja un poco las distintas personalidades que existen en la sociedad actual. Cada una distinta en su forma particular de vivir la vida y en ambientes diferentes. Me ha llamado la atención gratamente, comprobar que, aunque la sociedad cambie, los

niños siguen siendo niños. Sus respuestas son sencillas y sinceras; son capaces de expresar sentimientos, emociones y vivencias personales, de forma que los demás las comprendan. Por tanto, si conseguimos que cada niño sea capaz de reaccionar ante las emociones, autorregulándose en el ambiente escolar y, a la vez, llevar este autocontrol al resto de ambientes, cambiará su manera de vivir y la de los que le rodean.

Quiero pensar que se abre un camino a la esperanza de mejorar la sociedad y ¡cómo no, el mundo! Si todos los profesores de Educación Infantil lograsen que sus alumnos se autorregulasen adecuadamente y posteriormente, crecieran en ese ambiente de autocontrol, la forma de vivir en los años venideros cambiaría su fisonomía para mejor.

Concluyo reflexionando sobre la responsabilidad que recae en mis manos como futura maestra. Sé que siempre tendré los ojos de unos pequeños observando cómo me autorregulo y, si lo consigo, me convertiré en un gran modelo para ellos. Soy consciente de la influencia que puedo ejercer, por eso procuraré hacer todo lo posible para que mi paso les deje un recuerdo entrañable. Quiero pensar que estos niños también cambiarán algún día la sociedad y conseguirán iluminar la vida emocional de otras personas. ¡Merece la pena intentarlo!

## 5. Referencias bibliográficas

Bach, E., & Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Bach, E., & Darder, P. (2004). *Desedúcate*. Barcelona. Paidós.

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (Eds.). (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Boix, C. (2009). Trabajar las emociones en la escuela. *Aula de Infantil*, 47, 34-38.

Calvo, C., Díez, M. A., & Estébanez, A. (2007). *Cuentoaventura 5 años. Maleta de aula*. León: Everest.

Caruana, A., & Tercero, M. P. (Coords.). (2011). *Cultivando emociones. Educación Emocional de 3 a 8 años*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.

Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (433-459). San Francisco: Jossey-Bass.

Colegio Medalla Milagrosa. (2013). Proyecto Educativo del Centro Medalla Milagrosa. Recuperado de <http://www.milagrosazamora.com/images/institucional/pecv3.pdf>

Darder, P. (Coord.). (2013). *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Denham, S. A., & Burton, R. (1996). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Springer.

Díez, M. C. (2005). *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó

Equipo cuidem-nos. (2011). *El bienestar del docente. Vivir educando: estrategias para conseguir satisfacción profesional y personal*. Barcelona: Graó.

Fern, E. (1982). Use of Focus Group for Idea generation: The Effects of Group Size, Acquaintanceships, and Moderator on response Quantity and Quality. *Journal of Marketing Research*. 19, 1-13.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

Fernández-Berrocal, P., & 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., & Salguero, J. M. (2005). Creación de la comisión de “Inteligencia emocional” dentro de la sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés (SEAS). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 363-364.

Filella, G., Ribes, R., Agulló, M. J., & Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar*, 30, 156-167.

Fuentes, M., Lombart, C., López, M., Roselló, R., & Talavera, M. (2002). La educación emocional en la escuela infantil (0-3). *Aula de Infantil*, 5, 41-47.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Gómez-Escalonilla, G., Huertas, A., & Martínez, Y. (2013). Reflexiones sobre la aplicación de la técnica del focus group en el estudio de los procesos de sociabilidad juveniles en contextos multiculturales. En Pacheco, M., Vicente, M., & González, T. (Coords.), *Actas del II Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación y del Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación* (871-884). Segovia: Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación (Uva-Segovia).

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

Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.

Hedlund, J., & Sternberg, R. J. (2000). Too Many Intelligences? Interpreting Social, Emotional, and Practical Intelligence. En Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (136-167). San Francisco: Jossey-Bass.

Hernández, P. (2002). *Moldes mentales: Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife: Tafor publicaciones.

Hernández, P. (2005a). *Enriquecimiento del pensamiento y las emociones, psicología de la educación*. Tenerife y Madrid: Tafor-Narcea.

Hernández, P. (2005b). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los Moldes Mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 45-62.

Hernández, P., & García, L. (1997). *Enseñar a pensar un reto para los profesores: NOTICE*. Tenerife: Tafor Publicaciones.

Hoffman, M. (2013). *El gran libro de las emociones*. Barcelona: Juventud.

Iriondo, J. (2012). *Donde tus sueños te lleven. Tu pasado no determina tu futuro*. Barcelona: Espasa libros.

Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.

Krueger, R. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Newbury Park: Sage.

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

Llenas, A. (2014). *Diario de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Lopes, P., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.

López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.

Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43.

Maturana, H. (1996). *Biología del emocionar y Alba Emoting*. Santiago de Chile: Dolmen.

Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense?. *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Emotional Intelligence. En Sternberg, R. J. (2000), *Handbook of Intelligence* (396-421). Nueva York: Cambridge University Press.

Mikulincer, M. (1998). Personality processes and individual differences. *Journal of personality and Social Psychology*, 75(2), 420-435.

Moroney, T. (2007a). *Cuando estoy contento*. Madrid: SM.

Moroney, T. (2007b). *Cuando estoy enfadado*. Madrid: SM.

Moroney, T. (2007c). *Cuando estoy triste*. Madrid: SM.

Moroney, T. (2007d). *Cuando tengo miedo*. Madrid: SM.

Núñez, C., & Valcárcel, R. R. (2014). *Emocionario: di lo que sientes*. Madrid: Palabra aladas.

Organización Mundial de la Salud. (1993). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Programme on Mental Health*. Ginebra: World Health Organization.

Perpiñán, S. (2013). *La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela*. Madrid: Narcea Ediciones.

Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Madrid: Martínez Roca.

Rousseau, J. J. (2007). *Julia, o la nueva Eloisa*. Madrid: Akal.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Schiffman, L., & Lazar, L. (2005). *Comportamiento del Consumidor*. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.

Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Grupo Zeta.

Siegel, D. J., & Payne, T. (2012). *El cerebro del niño*. Barcelona: Alba editorial.

Simó, E. (2002). Emociones y autocontrol. *Aula de Innovación Educativa*, 111, 41-44.

Slegers, L. (2012). *Las emociones de Nacho*. Zaragoza: Edelvives.

Spinoza, B. (2006). *Tratado de la reforma del entendimiento. Principios de filosofía de Descartes. Pensamientos metafísicos*. Madrid: Alianza.

Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.

Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. A. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Concept. En Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (28-39). San Francisco: Jossey-Bass.

White, B. Y., & Frederickson, J. R. (1998). Inquiry, modeling, and metacognition: making science accessible to all students. *Cognition and Instruction*, 16 (1), 3-118.

Williams, M., & Burden, R. L. (2008). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. New York: Teachers College Press.

Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. En Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (3-27). San Francisco: Jossey-Bass.



## 6. Anexos

**Anexo I:** objetivos del Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, relacionados con la autorregulación.

En los objetivos generales nos encontramos con los siguientes dos objetivos íntimamente relacionados con la autorregulación:

- b. Construir una imagen positiva y ajustada de sí mismo y desarrollar sus capacidades afectivas.
- c. Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.

En la Área I: “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, podemos destacar los siguientes objetivos en conexión con la autorregulación emocional:

- 2. Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades, preferencias e intereses, y ser capaz de expresarlos y comunicarlos a los demás, respetando las de los otros.
- 5. Adquirir hábitos de alimentación, higiene, salud y cuidado de uno mismo, evitar riesgos y disfrutar de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.
- 6. Adecuar sus comportamientos a las necesidades y requerimientos de los otros, actuar con confianza y seguridad, y desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración.

Finalmente en el Área III: “Lenguajes: comunicación y representación”, aparece el último objetivo que guarda relación con la autorregulación emocional:

- 1. Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajusta a la intención y a la situación.

**Anexo II:** esquema de las cinco emociones básicas.

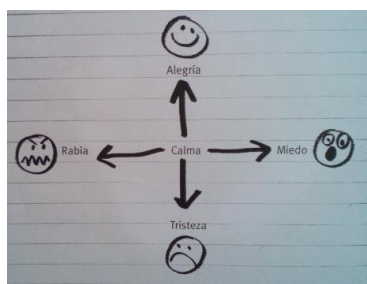


Figura 1. “Diario de las emociones” (Llenas, 2014, 20)

### **Anexo III:** actividad 1: “Descubriendo las emociones: alegría, tristeza y calma”.

**Organización:** gran grupo.

**Objetivos:**

- Presentar las emociones: alegría, tristeza y calma.
- Conseguir que los alumnos reconozcan dichas emociones en las vivencias de su vida diaria.
- Descubrir que la calma regula el resto de emociones.

**Recursos:** cuentos alusivos a la alegría y a la tristeza: “Cuando estoy contento” de Moroney (2007a) y “Cuando estoy triste” de Moroney (2007c) y bits de inteligencia emocional: alegría, tristeza y calma (Calvo, Díez & Estébanez, 2007).

**Desarrollo:** primero disfrutaremos con los cuentos Moroney (2007a) y Moroney (2007c) que nos ayudarán a explicar y hacerles entender a los niños qué rasgos describen estas emociones y cómo autorregularlas, volviendo a sentir la emoción de calma. A continuación los niños compartirán vivencias en las que hayan experimentado dichas emociones. Finalmente reflexionaremos conjuntamente, a fin de valorar la calma como un estado de regulación que produce bienestar.

**Evaluación:** se valorará el grado de participación y satisfacción al realizar la actividad mediante observación directa por parte del maestro. Además le pasaré los bits de inteligencia de las emociones trabajadas ese día para comprobar si las han asimilado.



Figura 2. Bits de inteligencia emocional: alegría, tristeza y calma (Calvo, Díez & Estébanez, 2007).

### **Anexo IV:** actividad 2: “Descubriendo las emociones: rabia, miedo y calma”.

**Organización:** Gran grupo.

**Objetivos:**

- Presentar las emociones: rabia, miedo y calma.
- Conseguir que los alumnos reconozcan dichas emociones en las vivencias de su vida diaria.
- Descubrir que la calma regula el resto de emociones.

**Recursos:** cuentos relativos a la rabia y al miedo: “Cuando estoy enfadado” de Moroney (2007b) y “Cuando tengo miedo” de Moroney (2007d) y bits de inteligencia emocional: rabia, miedo y calma (Calvo, Díez & Estébanez, 2007).

**Desarrollo:** primero disfrutaremos con los cuentos Moroney (2007b) y Moroney (2007d) que nos ayudarán a explicar y hacerles entender a los niños qué rasgos describen estas emociones y cómo autorregularlas, volviendo a sentir la emoción de calma. A continuación los niños compartirán vivencias en las que hayan experimentado dichas emociones. Finalmente reflexionaremos conjuntamente a fin de valorar la calma como un estado de regulación que produce bienestar.

**Evaluación:** se valorará el grado de participación y satisfacción al realizar la actividad mediante observación directa por parte del maestro. Además le pasaré los bits de inteligencia de las emociones trabajadas ese día para comprobar si las han asimilado.



Figura 3. Bits de inteligencia emocional: rabia, miedo y calma (Calvo, Díez & Estébanez, 2007).

**Anexo V:** actividad 3: “Jugando con las emociones: alegría, tristeza, rabia, miedo y calma”.

**Organización:** gran grupo.

**Objetivos:**

- Reconocer dichas emociones a través de los protagonistas de los cuentos.
- Sentir identificación con las experiencias vividas por los protagonistas.
- Identificar las emociones: alegría, tristeza, rabia, miedo y calma.

**Recursos:** los libros: “Las emociones de Nacho” de Slegers (2012) y “El monstruo de colores” de Llenas (2012), marionetas del monstruo de colores y bits de inteligencia emocional: alegría, tristeza, rabia, miedo y calma (Calvo, Díez & Estébanez, 2007).

**Desarrollo:** primero disfrutaremos del cuento “Las emociones de Nacho” de Slegers (2012) con el que trabajaremos las emociones de alegría, tristeza, rabia y miedo. Posteriormente le contaré el cuento del “El monstruo de colores” de Llenas (2012), con ayuda de las marionetas realizadas para el desarrollo del cuento, que nos ayudará a resumir y recordar todas las emociones,



Figura 4. Marionetas para el “El monstruo de colores” (Llenas, 2012)

incluida la calma. Finalmente haremos reflexionar a los niños para que comprendan que la calma es la emoción que más tiempo debemos mantener y, si la perdemos, tenemos que ser capaces de manejar las estrategias aprendidas para volver a un estado de bienestar emocional.

**Evaluación:** se valorará el grado de participación y satisfacción al realizar la actividad mediante observación directa por parte del maestro. Además le pasaré los bits de inteligencia de las emociones: alegría, tristeza, rabia, miedo y calma para comprobar si las han asimilado correctamente.

**Anexo VI:** actividad 4: “Representando las emociones: alegría, tristeza, rabia, miedo y calma”.

**Organización:** pequeño y gran grupo.

**Objetivos:**

- Representar las emociones aprendidas mediante la expresión plástica y corporal.
- Identificar las emociones: alegría, tristeza, rabia, miedo y calma, en experiencias recordadas por ellos.

**Recursos:** murales de los colores asociados a las emociones tratadas con imágenes de los libros Moroney (2007a, 3 & 6; 2007b, 1, 11 & 14; 2007c, 3, 11, 12 & 15; 2007d, 4) y texto de Slegers (2012). Los colores, que he elegido para asociar con estas emociones, son los utilizados por Anna Llenas (2012) en su libro “El monstruo de colores”; alegría-amarillo, tristeza-azul, rabia-rojo, miedo-negro y calma-verde. Marionetas del monstruo de colores, 26 medias cuartillas, lápices, gomas, pinturas, pegamento y celo.

**Desarrollo:** dividiremos a la clase en seis grupos heterogéneos pero con similar número de componentes. A cada grupo le repartiré una emoción descrita en uno de los murales anteriormente señalados. Realizaremos un flashback a modo recordatorio, leyendo cada grupo en alto el mural correspondiente. A continuación repartiré a cada niño una media cuartilla, donde tendrá que representar, mediante un dibujo, una situación en la que haya sentido la emoción que le haya tocado. Después cada grupo de alumnos pegará sus dibujos en el mural y saldrá a enseñarlo al resto de la clase. Finalmente terminará su presentación mostrando gestualmente cómo es su expresión facial cuando se sienten así.



**Evaluación:** se valorará el grado de participación y satisfacción al realizar la actividad mediante observación directa por parte del maestro. Además el resultado de la actividad quedará expuesto en los propios murales.

**Anexo VII:** actividad 5: “La escalera del bienestar emocional”.

**Organización:** pequeño y gran grupo.

**Objetivos:**

- Valorar las emociones y la calma como pasos previos para alcanzar el bienestar.
- Conocer diferentes estrategias de autorregulación emocional.
- Disfrutar del juego “La escalera del bienestar emocional”.

**Recursos:** seis tableros de juego, seis relojes de arena y seis dados con colores (amarillo, azul, rojo, negro y 2 verdes).

**Desarrollo:** dividiremos la clase en seis grupos heterogéneos y a cada grupo le repartiré un tablero con sus respectivos dados. El juego consistirá en alcanzar el último peldaño de la escalera, donde se encontrará el bienestar. Para ello deberán superar las emociones previas. Como bien podemos ver en el tablero, cada una de las emociones estudiadas ocupará un peldaño y la calma se intercalará entre ellas. Si el grupo de



alumnos cae en una de las casillas de las emociones: alegría, tristeza, rabia o miedo, deberán poner en funcionamiento el reloj de arena y consensuar en grupo una estrategia de autorregulación para la emoción en la que estén. Cuando pase el tiempo del reloj de arena, tendrán que comunicarle al maestro su estrategia de autorregulación y si este la da por válida, continuarán tirando el dado y el maestro escribirá la estrategia en la pizarra. Si por el contrario caen en una de las casillas de calma deberán pronunciar la frase “De calma a calma, y vuelvo a tirar porque quiero llegar”. Tendrán que sacar el número exacto para llegar a la casilla final o bajarán de nuevo la escalera. El juego finalizará cuando lleguen al último escalón para alcanzar el bienestar emocional.

**Evaluación:** se valorará el grado de participación y satisfacción al participar en el juego. También reflexionaremos sobre las diferentes estrategias de regulación, dichas por los propios niños, para cada emoción.