



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Habilidades socioemocionales

Autor/es

AITANA HERNÁIZ ESTEBAN

Director/es

CARLA ILEANA SEBASTIÁN ENESCO

Facultad

Facultad de Letras y de la Educación

Titulación

Grado en Educación Infantil

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2017-18



Habilidades socioemocionales, de AITANA HERNÁIZ ESTEBAN
(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative
Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.
Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los
titulares del copyright.

TRABAJO FIN DE GRADO

Título

Habilidades socioemocionales

Autor

Aitana Hernaiz Esteban

Tutor/es

Carla Sebastián Enesco

Grado

Grado en Educación Infantil [205G]

Facultad de Letras y de la Educación

Año académico

2017/18



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

Agradecimientos

Tras haber terminado mi trabajo de fin de grado, me gustaría agradecer a la gente que ha estado conmigo durante este proceso, ya que ha sido una etapa muy gratificante para mí.

En primer lugar, agradecer a mi tutora, Carla Sebastián, por su extraordinaria acogida, por mostrarse siempre atenta y orgullosa con los logros que he ido adquiriendo, por su apoyo constante y por haberme animado día tras día.

En segundo lugar, agradecer la gran motivación que ha supuesto mi familia durante estos cuatro años de carrera, ya que elegí dedicarme a esto porque siempre consideraron que valía para ello, y sin su apoyo, no hubiera podido llegar donde estoy hoy. Por su alegría, su cariño y por su apoyo incondicional.

En tercer lugar, agradecer a todos y cada uno de los profesores que han estado conmigo en alguna asignatura de la carrera.

Por último, agradecer a mi grupo de amigas de la Universidad, por haber compartido tantos momentos de trabajo que nos han servido para conseguir nuestro mayor objetivo, que era el de llegar hasta aquí.

Resumen

El presente trabajo se basa en la capacidad para comprender, reconocer y gestionar las emociones mediante las habilidades emocionales. Resulta importante trabajar desde la etapa de educación infantil para poder adquirir correctamente estas capacidades, y que en la edad adulta, sean capaces de reconocer y afrontar las situaciones cotidianas. Además, es importante reconocer y diferenciar nuestras emociones para poder desarrollar la capacidad de empatía. Las habilidades socioemocionales favorecen en los niños la expresión de sentimientos, el control emocional y el desarrollo de la empatía, y todo ello conlleva indirectamente a una mejora de las relaciones sociales que se establecen entre ellos. El planteamiento principal de este trabajo es la implantación de un programa de intervención para fomentar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en un aula de educación infantil, de modo que se realizarán tres actividades grupales con las que los alumnos se adentrarán en el mundo de las emociones. Tras la puesta en marcha del programa, los alumnos consiguieron mejorar de forma significativa tanto en el conocimiento de las emociones, como en el control de las mismas.

Palabras clave: alumnos, aula, educación infantil, habilidades socioemocionales, emociones.

Abstract

This project is based on the capacity to understand, recognize and manage the emotions through emotional skills. It is very important to work since the pre-school education to acquire these skills and that in adulthood, they are able to recognize and deal with everyday situations. In addition, it is important to recognize and differentiate our emotions in order to develop the capacity for empathy. Social-emotional skills favor in children the expression of feelings, emotional control and the development of empathy, and all this indirectly leads to an improvement in the social relationships that are established between them. The main approach of this project is the implementation of an intervention program to promote the development of socio-emotional skills in a classroom for early childhood education, so that three group activities will be conducted with which students will enter the world of emotions. After the start-up of the program, the students managed to significantly improve both the knowledge of the emotions and to control them.

Keywords: students, classroom, children's education, emotional skills, emotions.

INDICE

1. Introducción.....	1
2. Objetivos.....	2
3. Competencias emocionales en niños pequeños.....	2
4. Método.....	9
4.1 Participantes.....	9
4.2 Instrumentos.....	10
4.3 Procedimiento.....	10
5. Descripción del programa de intervención.....	12
5.1 Introducción.....	12
5.2 Temporalización.....	12
5.3 Materiales.....	13
5.4 Actividades.....	13
6. Resultados.....	14
6.1 Análisis preliminares.....	15
6.2 Análisis centrales.....	15
7. Conclusión.....	20
8. Referencias.....	23

1. Introducción

Las personas necesitamos mostrar y expresar nuestras emociones. Resulta importante tomar conciencia de nuestras propias emociones y saber regularlas, ya que no sólo podremos adquirir un conjunto de habilidades y/o competencias, si no que fomentará el desarrollo de las posibilidades de mejora en nuestro bienestar y en el de las personas que nos rodean.

Las emociones, desempeñan un papel muy importante en la vida, por ello es necesario conocer cómo se desarrollan y como nos afectan a nivel personal y social. Además, las habilidades emocionales se deben enseñar. Nuestra labor tiene que ser fomentar el aprendizaje de unas capacidades emocionales que garanticen el óptimo desarrollo de los niños y que les aporten claves importantes para su bienestar (Goleman, 1995). Saber regular las emociones consiste en conocer y hacerse cargo de ellas, siendo conscientes de que están presentes en nuestro día a día.

Desde antes del nacimiento, vamos adquiriendo la capacidad de manifestar, y más tarde leer las emociones propias y ajenas en las distintas situaciones que se nos presentan (Bisquerra, 2002). Las emociones pueden ser negativas o positivas. Las emociones negativas componen nuestra defensa en situaciones de amenaza externa (o interna), y nos sirven para afrontar situaciones potencialmente peligrosas; en cambio, las emociones positivas nos dotan de herramientas para afrontar de manera satisfactoria situaciones conflictivas.

Las emociones negativas son muy útiles; y como docentes, debemos permitir y enseñar a nuestros discentes tenerlas y ser capaces de manejarlas. Los niños, desde una edad temprana, requieren de un tipo de habilidades para poder enfrentarse a las diferentes situaciones que surgirán en el aula de educación infantil: las habilidades socioemocionales. Pueden definirse como el conjunto de herramientas que permiten regular las emociones, establecer relaciones positivas con los demás, tomar decisiones beneficiosas para ellos y alcanzar las metas personales (Harris, 1992). En las primeras etapas de la escolarización, el desarrollo emocional tiene un papel esencial en la vida y además constituye la base a partir de la cual, el niño irá progresando en las diferentes dimensiones del desarrollo (Goleman, 1995).

El presente proyecto de investigación tiene dos finalidades. Pretende, en primer lugar, realizar una revisión de los conceptos previos sobre emociones que posee una clase de Educación Infantil. Para ello, tendremos que hacer primero un estudio individualizado basándonos en situaciones complejas para comprobar si los alumnos son capaces de entender cómo se está sintiendo el/la protagonista de las historias presentadas.

En segundo lugar, vamos a elaborar una propuesta de intervención para desarrollar en un aula de Educación Infantil. Esta intervención irá enfocada directamente a desarrollar o fomentar las habilidades socioemocionales en niños de 5 a 6 años.

Finalmente, realizaremos una evaluación sobre el alcance que este tiene, tanto su validez para ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades socioemocionales como las dificultades encontradas para llevar a cabo una propuesta de este tipo.

2. Objetivos

El objetivo general que se quiere conseguir es el siguiente:

- Estudiar los conocimientos que poseen los alumnos sobre la gestión de las emociones.

Los objetivos específicos son:

- Fomentar en los niños emociones presentes en las relaciones sociales.
- Diseñar un programa de intervención para llevarlo a cabo en el aula.
- Mejorar la autorregulación de emociones en los alumnos.

La finalidad de este proyecto es que tras la puesta en marcha del programa diseñado, los niños consigan ampliar su abanico de conocimiento y gestión de las emociones favoreciendo el buen desarrollo de sus habilidades sociales.

3. Competencias emocionales en niños pequeños

“La educación emocional tiene como objetivo el crecimiento integral de las personas para conseguir un mayor bienestar en la vida” (Moreno, 2001, s.p). Además, engloba todas aquellas competencias que nos permiten resolver problemas relacionados con las emociones y los sentimientos. Concebimos una competencia como “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y

actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007, s.p). El objetivo de la educación emocional es el buen desarrollo de las competencias emocionales. Existen cinco tipos de competencias emocionales que deben de ser trabajadas en la etapa de educación infantil (Bisquerra, 2007).

-Auto-conciencia y reconocimiento de la emoción de otro

Es el proceso por el cual se adquiere conocimiento de sí mismo, que define una serie de circunstancias internas o externas que determinan la forma de pensar, sentir y/o relacionarse. Se trata de reconocer las propias emociones, pensamientos y conductas para que posteriormente se conviertan en nuestra personalidad. A lo largo de nuestra vida, construimos la capacidad de tomar conciencia de nosotros mismos, dicha capacidad nos permite identificar lo que nos gusta, nos molesta, lo que queremos lograr, etc. Cuanto más desarrollado sea el nivel de auto-conciencia que posee un individuo, más control posee sobre sí mismo.

Aunque no se puede observar los estados internos de los demás, se puede observar algunas manifestaciones de esos estados. Todas las emociones contienen un componente físico como por ejemplo, rubor en las mejillas y un componente de comportamiento como apretar los puños muy fuerte. Gracias a la comprensión de la situación en la que se encuentra la persona observada, en la asignación de valores y en la empatía, los niños son capaces de hacer inferencias sobre las emociones y sentimientos del otro.

-Auto-aceptación y aceptación de la emoción del otro

Consiste en aceptar todas las partes que nos integran, así como a uno mismo; teniendo en cuenta tanto nuestras virtudes como nuestros defectos. El trabajo con las emociones requiere aceptar la emoción de manera incondicional y analizar las posibilidades de responder de manera consciente. Para poder comprender la emoción, es necesario aceptar que hay emociones agradables y desagradables y que todas ellas forman parte de nosotros.

Lo fundamental es aceptar la emoción ajena de forma incondicional, para luego poder entender el por qué de esa emoción. Cuando los niños aprenden a entender que los

demás tienen emociones diferentes a ellos en algunas situaciones, comenzará el proceso de adquisición de la empatía.

-Auto-regulación

La auto-regulación o autocontrol es la capacidad o habilidad para observar, evaluar y modificar las reacciones emocionales. También se define como la capacidad compleja que tienen las personas para manejar las propias emociones (Bisquerra, 2007). Dicha capacidad permite que analicemos el entorno y respondamos en consecuencia, es decir, hace que podamos dirigir nuestros pensamientos y emociones hacia la correcta adaptación en el medio. Esta capacidad no es innata, sino que los niños la van desarrollando y fortaleciendo en base a su aprendizaje y a las circunstancias que forman parte de nuestra vida.

-Auto-análisis e indagación de la emoción del otro

Consiste en el estudio introspectivo que hacen los niños de sí mismos, para conocer o descubrir sus fortalezas, debilidades, actitudes y rasgos de su personalidad. Además, es un requisito indispensable para nuestro desarrollo interior.

-Expresión y escuchar la expresión de las emociones de otro

Para que los niños puedan llegar a expresar las emociones de forma consciente, es necesario que pasen por los cuatro ítems anteriores: conciencia, aceptación, regulación y análisis. Goleman (1995) sostiene que la inteligencia emocional no significa ser simpático y agradable y tampoco significa dar rienda suelta a los sentimientos de uno; sino que se refiere a saber administrar las emociones para expresarlas de forma apropiada y efectiva en función de la situación. De la misma manera que los niños pueden expresar conscientemente sus propias emociones, pueden ayudar al resto a expresar las suyas. La clave de la escucha es saber comprender las necesidades e intereses del otro y encontrar una forma de conseguir abarcar las necesidades e intereses de todos para que puedan satisfacerlas de manera plena.

Los niños, desde el momento del nacimiento, se basan en parámetros emocionales muy primarios fundamentados por sus necesidades; incluso son capaces de reconocer emociones positivas o negativas desde los primeros meses de vida. Con el paso del tiempo, gracias a la interacción con el entorno, irán dando forma al abanico emocional

del que todos disponemos (Goleman, 1995). A partir de los dos meses, los bebés aprenden a diferenciar expresiones emocionales aunque en ocasiones no respondan al significado emocional de las mismas, ya que la asociación llega más tarde. En torno a los diez meses, los niños comienzan a mostrar todo el conjunto de emociones básicas: alegría, sorpresa, tristeza, miedo, ira y asco; y se van desarrollando progresivamente según su maduración cerebral (Harris, 1992).

A lo largo de la infancia, los niños y niñas toman conciencia de sus propias emociones y de las causas que las provocan, es decir, establecen relaciones acerca del por qué de las distintas emociones en ellos y en los demás. Empiezan a reconocer en la expresión facial diferentes emociones y a establecer acciones en torno a lo que observan en la expresión de los demás (Harris, 1992). La manera en la que reaccionan a las emociones, depende en gran medida de la individualidad de cada sujeto. Un niño suele demostrar emociones según el estado anímico en el que se encuentre y son capaces de producir expresiones faciales discretas e identificables.

Las emociones infantiles son mucho más ricas de lo que los niños pueden llegar a expresar, ya que saben diferenciar las emociones antes de ser capaces de nombrarlas. La toma de perspectiva emocional y la comprensión de las emociones, comienza a desarrollarse desde edades tempranas. Progresivamente, empiezan a adaptar sus reacciones para adecuarlas a la situación que se enfrentan, a los deseos de alcanzar determinadas metas y a las normas sociales. Las reacciones infantiles a la aflicción de los demás varían con la edad. Hasta los doce meses suelen ser espectadores (aunque no siempre pasivos); suelen entristecerse ellos también pero no intentan consolar de una forma activa al otro. Las intervenciones activas se vuelven más habituales hacia los veinticuatro o treinta y seis meses; y en su mayoría van acompañados de gestos o palabras de compasión (Goleman, 1995).

Durante el periodo preescolar, los niños comienzan a darse cuenta de que las emociones de los demás difieren en función de las creencias y deseos que tengan acerca de una situación y, por lo tanto, que una situación que resulta incómoda para una persona, para otra puede ser agradable. A su vez, logran entender que una misma circunstancia puede generar sentimientos positivos y negativos al mismo tiempo (emociones mixtas). Sin embargo, todavía tienen dificultades para manejar sus propias emociones y entender “que otras personas también regulan la expresión emocional dependiendo de la

situación” (Gallardo, 2010, s.p), pero les resulta complejo comprender que una persona también puede generar en ellos diferentes tipos de emociones a través de sus actos.

Un estudio de Zahn-Waxlery Radke-Yarrow (1982) aporta algunos detalles importantes sobre la manera en que las reacciones ante la tristeza varían de los diez a los treinta meses. El estudio consistía en que las madres llevaran un diario de la conducta entre sus dos hijos, es decir, el número de veces que el hermano mayor consolaba al hermano pequeño cuando éste se sentía triste. Se observó que entre los diez y los doce meses, la mitad de los niños se comportaban como espectadores sin mostrar ningún tipo de reacción, únicamente se limitaban a mirar. El otro cincuenta por ciento de los niños, mostraban algún signo de pena. “A la edad de veinte meses, respondían aproximadamente en un tercio de las ocasiones en las que veían a alguien apenado” (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow y King, 1979, p.42). Cabía esperar que los niños respondieran de modo diferente en función de haber sido o no los causantes de la pena; pero no fue así. Tanto si únicamente habían sido testigos como si la habían provocado, intervenían con la misma frecuencia.

“A los doce meses, los niños no solo responden de un modo apropiado a una expresión emocional inserta en un dialogo social, sino que además se guían por la emoción del adulto para dirigir sus conductas hacia los objetos y acontecimientos del medio” (Harris, 1992, p.34). Darwin (1992) planteó que las expresiones emocionales primarias tienen una base innata y universal; por tanto, los niños identifican con facilidad lo que los demás sienten porque las emociones primarias tienen una correspondencia clara y biunívoca con las expresiones faciales. Las investigaciones evolutivas indican que ya en su primer año de vida, los niños y niñas son capaces de no sólo de emitir sino también de reconocer en otros las emociones básicas. Se ha postulado que los procesos de imitación son clave en estos logros sociocognitivos (Harris, 1992).

En el segundo y tercer año de vida, los niños ya no se limitan a reaccionar ante la emoción de otra persona, sino que prevén la posibilidad de producir una emoción diferente. Este hito indica claramente que se produce un cambio importante en el modo en que los niños pequeños conciben la naturaleza y las causas de la emoción. Aunque parece haber cambios de conducta muy significativos a partir del segundo año de vida, las intervenciones de los niños no presentan un patrón universal (Harris, 1992); sobre todo al enfrentarse a la aflicción ajena, ya que manifiestan reacciones muy diferentes

que parecen reflejar la historia familiar. Además, los niños a esta edad comienzan a comprender emociones sencillas como la alegría o la tristeza en función de los deseos o creencias que producen dichas emociones.

“Inge Bretherton y sus colaboradores han hallado que, alrededor de los dos años de edad, los niños comienzan a describirse a sí mismos y a los demás como seres que perciben, sienten emociones, tienen deseos y pasan por diversos estados cognitivos” (Bretherton, McNew y Beeghly-Smith, 1981, p.63). Los niños pequeños pueden producir varias expresiones faciales claramente diferenciadas en circunstancias apropiadas.

Borke (1971) realizó un estudio con niños de tres y cuatro años; en el que les presentó historias cortas en las que el personaje principal se enfrentaba a diversas situaciones: ir a una fiesta de cumpleaños, ir al bosque, etc. Los niños, ya desde los tres años de edad, distinguen con claridad entre las situaciones que provocan emociones negativas y las que provocan emociones positivas. Los niños escuchaban y elegían de un conjunto de dibujos la cara que mostraba la reacción emocional que sentía el personaje. “Los niños fueron capaces de identificar las situaciones que producían tristeza o enfado, además de saber operar en sentido contrario, ya que si se les da una emoción, sugieren una situación que puede haberla causado”(Borke, 1971, p.72).

Harris (1992) sostiene que los niños de cuatro y cinco años ven a los demás sobre todo como agentes que persiguen objetivos y que se sienten contentos o tristes en función de que los alcancen o no. A partir de dicho periodo, se produce un cambio cognitivo importante en su comprensión de la vida emocional, ya que “dejan de ver a los demás como agentes que tratan de hacer realidad sus deseos y comienzan a considerarlos como seres sociales cuyas acciones son juzgadas por sí mismos o por otros” (Harris, 1992, p.103). A esta edad, muestran una valoración muy escasa de la diferencia entre la emoción real y la emoción expresada, y no son capaces de comprender que la expresión voluntaria de una emoción puede utilizarse para confundir a los demás, y no sólo para ceñirse a lo que los adultos valoran como una conducta aceptable.

Actualmente, contamos con muchas pruebas de que los niños muy pequeños pueden informar adecuadamente de sus deseos, creencias y emociones. Es más, según afirma Abeyá (2005), en torno a los cuatro o cinco años, las expresiones verbales comienzan a incluir verbos mentalistas como “desear”, “querer”, “pensar”. A medida que van

creciendo, los niños se dan cuenta de forma progresiva de que el estado emocional de una persona puede estar o no influido por el estado emocional de otra. Aparentemente, a los seis años, los niños son conscientes de que las situaciones que siguen a un acontecimiento emocional desagradable pueden reducir la emoción negativa que han experimentado, pero no pueden eliminarla de manera totalitaria.

Harter fue la primera persona que examinó de forma sistemática que los niños presentan varios estados emocionales durante su desarrollo. Afirmó que los niños muy pequeños, entre los tres y los seis años, son incapaces de concebir “que dos emociones se puedan provocar de forma sucesiva o simultánea. Entre los seis y los ocho años, comienzan a describir situaciones que producen dos emociones, pero siempre considerando que una de ellas sigue o precede a la otra” (Harter, 1983, p.109)

A partir de los seis años, los niños comprenden que la emoción que expresa una cara puede no corresponder con la emoción que la persona siente, y que un observador puede no ser consciente de esa diferencia. Harris (1992) afirma que comienzan estableciendo las situaciones que provocan emociones que tienen una expresión facial o una manifestación conductual características, aunque no se limitan a este conjunto de emociones durante mucho tiempo. Es decir, a estas edades, ya son capaces de darse cuenta de que la emoción no se manifiesta necesariamente en la cara de una persona, es decir, que la emoción real puede ser completamente opuesta a la emoción que se expresa.

“Los niños de seis años, comienzan a comprender la conexión entre dos hechos regulares: la emoción pierde intensidad a medida que transcurre el tiempo, porque uno deja gradualmente de pensar en el acontecimiento que la causó” (Harris, 1992, p.154). Con la edad, van siendo más conscientes de que la emoción va reduciéndose en intensidad, porque uno progresivamente deja de pensar en los acontecimientos que provocaron la emoción inicialmente (Ambrona, 2012). Harris (1992) afirma que los niños a partir de los seis años, comprenden de forma gradual que la vida emocional de los demás se halla regulada tanto por las consecuencias de sus acciones como por la conciencia de las emociones que otras personas expresan hacia éstas y sus consecuencias.

Los niños deben entender que regularse emocionalmente no se trata de eliminar el malestar que nos ha causado un acontecimiento, sino saber manejar dicha emoción para

que no sea intensa y nos permita manejar de una manera más sencilla nuestros comportamientos. Harris (1992) afirma que la regulación de las emociones negativas tiene implicaciones importantes para el funcionamiento social de las personas. Es importante tener en cuenta el carácter del niño para ajustar las estrategias de enseñar a regular las emociones.

Los dos primeros años de vida suponen un punto clave para el aprendizaje de estrategias autónomas de control emocional fruto del desarrollo cognitivo y lingüístico necesarios para la regulación emocional.

En el presente trabajo, se expone el efecto de un programa de intervención acerca de las emociones llevado a cabo a través de tres actividades a niños del tercer curso de Educación Infantil. Las actividades están diseñadas para que los alumnos trabajen de forma grupal y puedan apoyarse entre ellos, así como interiorizar la importancia de trabajar con el resto de compañeros. Además, están adaptadas a las necesidades de todo el grupo. Gracias a la implantación de este programa, se producirá un incremento significativo en el nivel de conocimiento sobre emociones y la regulación de las mismas en el grupo-clase.

4. Método

4.1 Participantes

En el estudio participaron un total de 16 niños ($M_{\text{(edad media)}} = 68,8$ meses, Rango = 64-74 meses, 7 niños y 9 niñas) que cursan tercero de Educación Infantil. Pertenecen a un centro privado concertado del centro de Logroño (España). La elección del centro se produce tras haber formado parte del equipo del profesorado y conocer su interés por el tema principal del presente estudio: la inteligencia emocional. En este sentido, se ha considerado que el centro acogería la investigación como parte de su programación, ya que trabaja diariamente contenidos relacionados con el mismo. Todos los niños y niñas que comenzaron el programa lo finalizaron; de esta manera, ninguno de ellos fue excluido para efectos de los resultados posteriores. Cabe destacar, que antes de comenzar con el estudio, los padres autorizaron la participación de sus hijos. Además, el equipo directivo del centro y el profesorado de la etapa de Educación Infantil se mantuvieron atentos e interesados durante el desarrollo del programa, ya que como he citado anteriormente, realizan numerosas actividades para trabajar las emociones.

4.2 Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizó el test de comprensión emocional (Harris y Pons, 2002; Pons, Harris y De Rosnay, 2004). El test se utilizó antes y después de la implantación del programa con el fin de evaluar las mejoras de los niños respecto a tres competencias emocionales; que son reforzar la identificación de emociones básicas, adquirir estrategias sencillas para afrontar aquellas emociones que no les hacen sentir bien y comprender las emociones de los demás ante situaciones cotidianas y ponerse en su lugar. El test consta de un libro con viñetas simples que representan diferentes escenarios y que se acompañan de una historia. En la mayoría de los casos, los niños debían señalar una de las cinco emociones (caras con distintas expresiones faciales). Las emociones que aparecían son alegría, enfado, tristeza, susto o el estado de normalidad que se refleja como “bien”.

Para cada situación se diseñó un dibujo en el que aparecía reflejado el escenario de la historia contada. En el caso de los niños, el protagonista de la historia era siempre masculino, y en el caso de las niñas; la protagonista era femenina. De esta manera, se quería conseguir que los niños se identificasen más con la situación planteada.

4.3 Procedimiento

La investigación se realizó durante el curso académico 2017/2018. En el comienzo del segundo trimestre se hizo la elección del curso de Educación Infantil, el diseño de los escenarios que complementarían al test y la evaluación inicial mediante la ayuda de los instrumentos mencionados anteriormente. Durante el tercer trimestre se implantó el presente programa y los últimos meses de curso se utilizaron para la evaluación de los resultados.

El estudio ha constado de tres etapas: 1) Evaluación inicial; 2) Implantación del programa y 3) Evaluación post intervención y análisis de las mejoras.

El procedimiento para la evaluación de cada uno de los componentes fue el siguiente: la investigadora leía la historia sobre el personaje que se reflejaba al tiempo que señalaba un escenario determinado. Las situaciones debían ser relatadas de manera emocionalmente neutra para no dar ningún tipo de clave emocional. Después de leer la historia, la investigadora le pedía a un niño que indicara qué emoción estaba sintiendo el personaje, señalando una de las cuatro expresiones faciales. Se presentaban dos

emociones no negativas (contento/bien) y dos emociones negativas (triste/asustado, triste/enfadado o asustado/enfadado). Además, el programa consta de cinco componentes. En el primer componente, se utilizan cinco ítems para conocer la capacidad de reconocimiento de las emociones en base a las expresiones faciales, sin incluir viñetas-escenario. La investigadora nombra una emoción y los alumnos deben señalar la expresión facial adecuada. Las cuatro posibles elecciones son: contento, triste, enfadado y bien. En el segundo componente, se usan cuatro ítems para conocer la comprensión de los niños de las causas externas de las emociones. La experimentadora presenta el escenario y señala las cuatro posibles respuestas, y se utiliza el mismo procedimiento para los siguientes ítems cambiando los escenarios y las respuestas posibles. Los ítems del segundo componente son:

-Este chico está mirando a su tortuga que acaba de morir. ¿Cómo se siente este chico? ¿Está contento, triste, enfadado o bien?

-A este chico le están dando un regalo de cumple. ¿Cómo se siente este chico? ¿Está contento, triste, enfadado o bien?

-Este chico está intentando hacer un dibujo pero su hermanito pequeño no deja de interrumpirle. ¿Cómo se siente este chico? ¿Está contento, triste, enfadado o bien?

-Este chico está esperando al autobús. ¿Cómo se siente este chico? ¿Está contento, triste, enfadado o bien?

El componente número tres, consta únicamente de un solo ítem. Consiste en averiguar si los niños entienden que las emociones dependen de lo que uno desea. En la viñeta aparecen Manuel y Jon en cada lado de una caja cerrada. La investigadora cuenta que Manuel odia la lechuga y a Jon le encanta la lechuga y que dentro de la caja hay una lechuga. Los alumnos deberán responder cómo se siente cada uno de los personajes de la historia. Las cuatro elecciones posibles son: contento, triste, bien o asustado. El componente número cuatro también consta de un solo ítem. Se pide a los niños que hagan una atribución emocional de un personaje que tiene una creencia falsa. En el escenario aparece un conejo que está comiendo una zanahoria y detrás de un arbusto está escondido un zorro. La experimentadora cuenta a los niños que el conejo no sabe que el zorro está detrás. Los alumnos deberán decir cómo se siente el conejo; contento,

bien, enfadado o asustado. El último componente consta de un ítem y continúa la historia del componente cuatro con el objetivo de evaluar la comprensión que los niños tienen de la influencia de un recuerdo en el estado emocional del protagonista. En el escenario inicial aparece Manuel llorando porque el zorro se ha comido al conejo. En un segundo escenario, Manuel está durmiendo y entonces se presenta un tercer escenario en el que Manuel está mirando una foto de su amigo. En un último escenario, Manuel está mirando la foto de su conejo. Los alumnos, deberán señalar si Manuel se siente contento, triste, bien o asustado.

Para esta investigación, la puntuación del niño se lleva a cabo a través de una tabla de tipo Excel, en la que la investigadora va apuntando qué emoción elige cada niño en las diferentes situaciones. La obtención de una puntuación alta en los resultados de la prueba indica una mejor capacidad para reconocer facialmente las emociones, mientras que las puntuaciones más bajas indican una mayor dificultad en la tarea del reconocimiento.

A su vez, cabe destacar que el test se utiliza en un mismo contexto (el aula del colegio) y con participantes que difieren en edad, sexo, cultura y dificultades intelectuales.

5. Descripción del programa de intervención

5.1 Introducción

El programa que se llevará a cabo está destinado a un grupo de alumnos de tercero de educación infantil (entre 5 y 6 años). Tiene como principal objetivo fomentar el conocimiento de las emociones en los niños.

El programa se divide en tres bloques; cada uno de ellos consta de una actividad y todas ellas siguen una línea secuencial que permite una progresiva adquisición de los objetivos ya que van aumentando en dificultad.

5.2 Temporalización

La aplicación del programa se corresponde con una duración de tres semanas. Cada bloque se desarrolla durante una semana en sesenta minutos cada actividad. Las sesiones se llevan a cabo en días alternativos y en distintos momentos del día. Además, constan de una primera parte en la que, se presentan los contenidos de la sesión favoreciendo el diálogo con los niños. Y una segunda parte en la que se realizan las

actividades que permiten a los niños adquirir los objetivos propios de cada una. Los objetivos de cada sesión están planteados con anterioridad al comienzo de la aplicación del programa y se anotará el cumplimiento o no de los mismos.

5.3 Materiales

Los instrumentos que se utilizarán durante el desarrollo de las actividades son los siguientes: test de comprensión emocional que consta de diferentes escenarios-viñetas, un dado en el que aparezcan reflejadas las emociones y por último, imágenes que reflejen las situaciones cotidianas elegidas por la experimentadora. Las actividades se llevarán a cabo en el aula y previamente al desarrollo de las mismas, se hará una explicación grupal utilizando la pizarra digital para que los alumnos puedan comprender mejor qué deben realizar en cada actividad.

5.4 Actividades

La primera actividad se titula “El dado de las emociones”. Tiene como objetivo reforzar la identificación de emociones básicas mediante el juego. Se pretende que conozcan el nombre de las emociones a partir de distintas expresiones, y que trabajen la capacidad de identificación con materiales relativamente complejos.

Para el desarrollo de la actividad, el profesor organiza una zona en el aula para realizarla en grupo y planteará las siguientes reglas: el orden que los niños deben seguir para lanzar el dado, el niño que lanza el dado debe etiquetar o representar la emoción que le ha tocado (el profesor puede ofrecer ayuda o modelar la emoción a los niños), todos los niños deben jugar al menos una vez. Tras haber hablado y representado las emociones que componen el dado, los alumnos deben plantear una situación que les haga sentir la emoción que el profesor ha mencionado.

La segunda actividad se titula “¿Qué hago con las emociones?” Pretende que los niños adquieran estrategias sencillas para afrontar aquellas emociones que no les hacen sentir bien, como son la tristeza, el enfado y el miedo. Su principal objetivo es que sean capaces de ir regulando progresivamente las emociones negativas adquiriendo herramientas para manejarlas de forma adecuada.

En esta actividad, el papel del profesor es fundamental a la hora de ir incorporando las estrategias de afrontamiento. En las primeras sesiones, el profesor es un mediador que

guía a los niños en el descubrimiento de posibles estrategias para manejar y regular aquellas emociones que les hacen sentir mal. El profesor retoma las situaciones que los niños hayan verbalizado en la actividad anterior, y pregunta a los niños qué podrían hacer si quisieran hacer sentir bien al personaje de la historia. De esta manera, irán conociendo estrategias con distintas emociones para afrontar las situaciones planteadas.

La tercera actividad se titula “Y tú, ¿qué sientes?”. El objetivo principal de esta actividad es que los niños vayan comprendiendo las emociones de los demás ante situaciones cotidianas y se pongan en su lugar de manera progresiva.

El profesor representa a través de imágenes situaciones sencillas. Los niños deben identificar la emoción del personaje ante la situación planteada. Se puede proponer por ejemplo:

-A María no le gusta comer arroz con tomate. Hoy hay arroz con tomate para comer. ¿Cómo se siente María?

Si las respuestas fueran incorrectas, el profesor podrá guiar a los niños utilizando preguntas sencillas. Es importante también que verbalice las emociones que siente el personaje, ya que facilitará que los niños abandonen su punto de vista y adopten la emoción del personaje.

Es conveniente que lo trabajado en estas sesiones se generalice a otros momentos del aula. De esta forma, cuando se produzcan situaciones en el aula que generen emociones negativas, el profesor deberá ayudar a los niños a recordar qué se puede hacer cuando uno se siente triste, enfadado o asustado. Así los niños podrán ir aplicando en sus contextos cotidianos las estrategias de afrontamiento trabajadas y afianzar así su utilización.

Al finalizar se recompensa a los niños como muestra de agradecimiento por su participación satisfactoria en el programa.

6. Resultados

Se calcularon las puntuaciones generales de comprensión emocional para cada participante en la fase pre-intervención y la fase post-intervención. En total, en cada fase, se presentaban a los participantes 12 ítems en los que debían asignar una emoción

al personaje. Para cada ítem se puntuó 1 si asignaban la emoción correcta, y 0 si asignaban una emoción incorrecta.

6.1 Análisis preliminares

No se encontraron diferencias entre niños y niñas en las puntuaciones generales de comprensión emocional en la fase pre-test (Prueba de Mann-Whitney, $U = 0.721$, $N = 16$, $p = 0.732$) como en la fase post-test (Prueba de Mann-Whitney, $U = -0.283$, $N = 16$, $p = 0.837$). Asimismo, no se encontró una relación entre la edad de los participantes (en meses) y la puntuaciones generales de comprensión emocional en la fase pre-test (Rho de Spearman, $r = 0.198$, $p = 0.461$) y en la fase post-test (Rho de Spearman, $r = 0.126$, $p = 0.642$).

6.2 Análisis centrales

En términos generales, las puntuaciones de comprensión emocional fueron significativamente más alta en la fase post-test ($Mdn= 9,5$) que en la fase pre-test ($Mdn= 13$), Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, $W = 3.54$, $N = 16$, $p < 0.001$ (Véase Figura 1.)

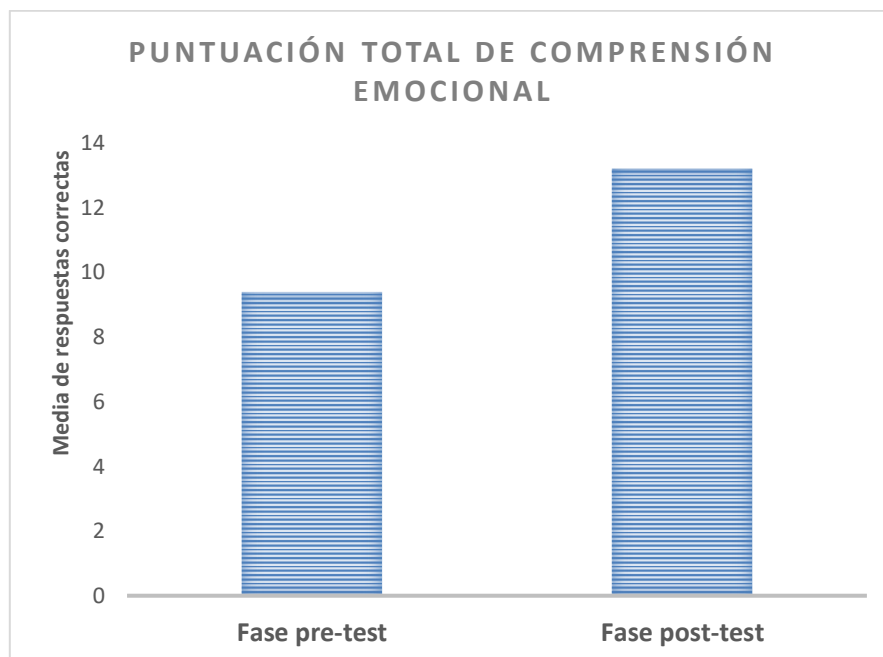


Figura 1. Puntuaciones generales en comprensión emocional en la fase pre y post-test.

Como podemos observar en la figura 1, en la fase pre-test, la media de respuestas correctas fue de 9,5; mientras que en la fase post-test, la media asciende hasta 13. Por

tanto, en la fase post-test la puntuación total de comprensión emocional fue superior que en la fase pre-test.

A continuación, se analizará la actuación de los participantes en cada componente y para las dos fases.

- Componente I (Reconocimiento)

En línea con los resultados generales, se observa el mismo patrón en el componente I. Los participantes fueron mejores en detectar la emoción de los personales presentados en los 5 ítems del componente I (triste, contento, enfadado, bien o asustado) en la fase post-test ($Mdn= 3,5$) que en la fase pre-test ($Mdn= 5$). Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, $W = 2.07$, $N = 16$, $p = 0.038$. En este componente, los niños han mejorado en la capacidad de reconocimiento de las emociones en base a las expresiones faciales, lo que significa que han logrado adquirir de manera significativa qué expresión facial acompaña a cada emoción presentada por la investigadora.

- Componente II (Causa externa)

Del mismo modo, los participantes comprendieron mejor las emociones presentadas en la fase post-test ($Mdn= 3$), que en la pre-test ($Mdn= 2$), respecto al componente II (causa externa). Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, $W = 3.07$, $N = 16$, $p = 0.002$. Los niños, han comprendido durante el desarrollo del programa que las emociones pueden tener una causa externa que las provoque, y que indirectamente, aumente o disminuya la intensidad de esa emoción.

- Componente III (Deseos)

Del mismo modo, los participantes comprendieron mejor las emociones presentadas en la fase post-test ($Mdn= 2$), que en la pre-test ($Mdn= 0,5$), respecto al componente III, prueba de rangos con signo de Wilcoxon, $W = 3.42$, $N = 16$, $p = 0.001$ (Véase *Tabla 1* y *Tabla 2*). Podemos afirmar que los alumnos consiguieron seleccionar la emoción correcta en ambos escenarios en la fase post-test porque tras la puesta en marcha de las actividades, se dieron cuenta de que las emociones no dependen únicamente de lo que uno desea.

Tabla 1. Componente III. Personaje 1

Fase		Frecuencia	Porcentaje
1	Contento	10	62,5
	Triste	4	25,0
	Bien	1	6,3
	Asustado	1	6,3
	Total	16	100,0
2	Triste	16	100,0

En la fase pre-test, el 62,5% de los alumnos seleccionó que el personaje se sentía contento, el 25% pensó que se sentía triste, el 6,3% consideró que se sentía bien y el 6,3% de los alumnos marcó que el personaje se sentía asustado. En cambio, en la fase post-test, el 100% de los alumnos seleccionó la emoción correcta para el personaje 1.

Tabla 2. Componente III. Personaje 2

Fase		Frecuencia	Porcentaje
1	Contento	4	25,0
	Triste	9	56,3
	Asustado	3	18,8
	Total	16	100,0
2	Contento	16	100,0

Como podemos observar en la tabla 2, el 25% de los alumnos seleccionó que el personaje se sentía contento, el 56,3% consideró que se sentía triste y el 18,8% de los niños, pensó que el personaje se sentía asustado. Además, en la fase post-test, el 100% de los niños seleccionó la opción correcta para el personaje 2.

- Componente IV (Creencias)

Aunque no se puede aplicar ninguna prueba estadística, existe una mejora en la fase post-test. Para este componente, el 100% de los participantes asignaron la emoción correcta en la fase post-test mientras que en la fase pre-test solo el 69% fueron capaces de asignar la emoción correcta (*Véase Tabla 3*), por lo que podemos afirmar que los niños consiguieron entender que una creencia falsa tiene una determinada atribución emocional.

Tabla 3. Componente IV

Fase		Frecuencia	Porcentaje
1	Contento	11	68,8
	Asustado	5	31,3
	Total	16	100,0
2	Contento	16	100,0

Como se puede observar, en la fase pre-test, únicamente el 68,8% de los niños asignaron al personaje la emoción correcta, mientras que el 31,3% seleccionó la emoción incorrecta. En la fase post-test, el 100% de los niños consideró de manera correcta que el personaje de la viñeta se sentía contento.

- Componente V (Recuerdo)

En el componente V (recuerdo), los participantes también actuaron mejor en la fase post-intervención ($Mdn= 2$) que en la fase pre-intervención ($Mdn= 1$), Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, $W = 2,34$, $N = 16$, $p = 0.023$ (*Véase Tabla 4 y Tabla 5*).

Tabla 4. Componente V. Foto amigo.

Fase		Frecuencia	Porcentaje
1	Contento	16	100,0
2	Contento	16	100,0

Tabla 5. Componente V. Foto conejo.

Fase		Frecuencia	Porcentaje
1	Contento	8	50,0
	Triste	7	43,8
	Asustado	1	6,3
	Total	16	100,0
2	Contento	4	25,0
	Triste	12	75,0
	Total	16	100,0

Como se puede observar en la tabla 4, tanto en la fase pre-test como en la fase post-test, el 100% de los niños asignaron la emoción correcta para el personaje de la historia. En la tabla 5, en la fase pre-test, el 50% de los niños seleccionaron que el personaje se sentía contento, el 43,8% consideraron que se sentía triste y el 6,3% marcaron que el personaje estaba asustado. En la fase post-test, cuatro alumnos consideraron que el personaje se sentía contento, lo que corresponde a un 25% y el 75% marcaron la emoción correcta.

En general, los alumnos han adquirido una mejora significativa en los componentes II, III y IV. En la fase post-test han tenido un mayor número de aciertos en las pruebas que en la fase pre-test. Además, en el componente V, los niños han presentado un avance menos significativo por la dificultad de la prueba (Véase Figura 2)

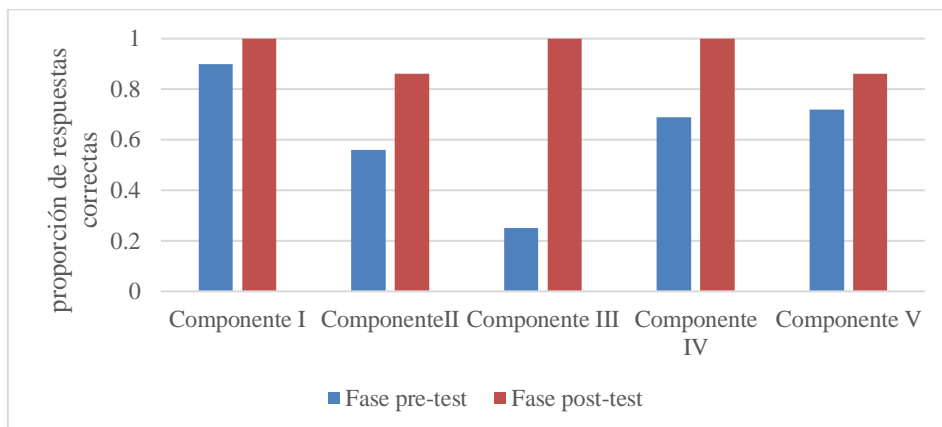


Figura 2. Respuestas correctas en la fase pre-test y pos-test.

Como se puede observar en la figura 2, aparece representada la proporción de respuestas correctas para cada uno de los cinco componentes en la fase pre-test y en la fase post-test. En todos los componentes podemos observar mejoras de la fase pre-test a la fase post-test. Como he mencionado anteriormente, las mejoras más significativas suceden en los componentes II, III, y IV, sobre todo en el componente III, que asciende de un 0,25% en la fase pre-test, a un 100% en la fase post-test.

7. Conclusión

El objetivo del presente estudio fue fomentar el conocimiento y gestión de las emociones a un grupo de niños, pertenecientes al tercer curso de Educación infantil, mediante la implantación de un programa. Se evaluaron los conocimientos emocionales en dos momentos distintos; la primera fue previa a la realización del programa y otra posterior a él. Por tanto, los resultados serán significativamente diferentes, obteniendo mejores puntuaciones en el momento posterior.

En el test de conocimientos previos se obtuvieron buenos resultados en lo referido al reconocimiento y expresión de las cinco emociones básicas, superando las expectativas iniciales. A partir de la implantación del programa, los resultados en el test posterior fueron muy buenos y positivos con respecto al pre-test.

Estos resultados pueden haber sucedido por un buen desarrollo del programa, es decir, que el diseño del programa haya servido para fomentar en los alumnos el conocimiento sobre las emociones, y por tanto, se hayan conseguido los objetivos propuestos antes de comenzar con la implantación.

Ahora voy a comentar los resultados obtenidos para cada uno de los componentes del programa. En el componente I; en la fase post-test, todos los alumnos fueron capaces de reconocer las cinco emociones básicas, ya que trabajan diariamente con ellas y fue el más sencillo. En el componente II, en las cuatro situaciones que se les presentaban, la mayoría de los alumnos fueron capaces de ponerse en la situación de los personajes ya que son situaciones cotidianas para ellos y por tanto, les resultó más fácil empatizar con el personaje. Únicamente en la situación en la que el niño está esperando al autobús, a los niños les resultó complejo detectar qué emoción estaba sintiendo, ya que no había ningún factor externo que afectara al personaje de una forma directa. En el componente III, la mejora en la fase post-test también es muy significativa, ya que los alumnos tras

la implantación del programa, fueron capaces de entender que el deseo propio, puede no serlo para el resto, y por tanto, la mayoría de ellos fueron capaces de señalar la emoción correcta para cada uno de los personajes. Los resultados obtenidos en componente número tres, se pueden comparar con un estudio realizado por Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Coke (1989), en el que contaban a los niños historias sobre animales a los que sólo les gustaban ciertos tipos de comida. Se les presentaba un elefante diciéndoles que solo le gustaba la leche. En un segundo escenario, aparecía un mono que sustituía el recipiente de leche por uno de coca cola. Preguntaban cómo reaccionaría el elefante al descubrir el contenido del recipiente. Los niños de cuatro y seis años ajustaron su predicción únicamente a lo que al elefante le gustaba beber. Estos resultados indican que los niños se imaginan lo que otra persona sentirá al comparar el resultado real con su deseo. En el componente IV, el número de aciertos es mayor en la fase post-test. Esto puede ser debido a que los niños se pusieron en el lugar del personaje comprendieron que se sentía bien porque no sabía qué se escondía detrás de él. Por último, en el componente V se han observado las mejoras más significativas. Tras la realización del programa, los niños han sido conscientes de que un recuerdo puede afectar en nuestra emoción actual, y que, por tanto, nuestras emociones se ven alteradas por sentimientos anteriores.

Los resultados obtenidos tras la puesta en marcha del programa, coinciden con la implantación de otros programas. Como afirman Celdrán y Ferrándiz (2012), existen mejoras muy significativas en las competencias emocionales de los niños cuando se implanta un programa de intervención con contenidos y objetivos adecuados a los participantes.

Una de las limitaciones a las que he tenido que hacer frente en el desarrollo del programa fue la participación de una alumna con dificultades en el aprendizaje. En las actividades de reconocimiento de las emociones, no presentaba ninguna dificultad, pero sí en aquellas que requerían expresión y autogestión de las mismas. Se decidió que el programa se llevaría a cabo contando con ella, pero previamente se realizaría una explicación individual para que pudiera participar en todas las actividades. Esto reducía un poco la duración de las actividades, pero favorecía un mejor entendimiento y la participación de todo el grupo. De esta forma, todos los alumnos han podido trabajar en el programa y ha permitido que todos ellos profundicen en las habilidades socioemocionales. Otra de las limitaciones es que no he contado con un grupo control,

es decir, puede ser que los resultados obtenidos hayan sido fruto de la maduración personal en los alumnos y no por la efectividad del programa.

Además, antes de comenzar con las actividades, se explicaba de forma grupal cómo se iban a realizar, ayudándonos de imágenes proyectadas en la pizarra digital del aula. Esto generaba gran atención de los alumnos durante las explicaciones y las ganas por realizar todas las actividades. Los alumnos entendían los conceptos teóricos e incluso eran capaces de realizar bien los ejercicios únicamente con una breve explicación. Según iban transcurriendo los días, pude observar una mejora de la habilidad en las actividades prácticas, ya que se apoyaban mutuamente e incluso se ayudaban para conseguir que todos ellos lograsen hacerlo de manera correcta. Además, en la última actividad, pude contemplar grandes mejorías con respecto a la primera sesión en lo que se refiere a la comprensión y aceptación de las emociones de otros.

Esto hace plantearme que los instrumentos utilizados para evaluar y fomentar las competencias emocionales en los alumnos, así como el diseño de las actividades han sido muy adecuados.

En general, tras la puesta en marcha del programa, me he dado cuenta de la importancia de trabajar las habilidades socioemocionales desde la primera etapa de Educación Infantil; ya que el buen manejo de las mismas, puede influir tanto en el desarrollo personal de los alumnos, como en las relaciones sociales que se establecen entre ellos. Además, después de la implantación del programa, los niños han sido conscientes de que cada uno pensamos y sentimos diferente, y que no hay ninguna emoción establecida para cada situación.

8. Referencias

- Abeyá, E; Gómez, J; Díez Navarro, M. (2005). *Emociones*. Barcelona, España: Octaedro.
- Acosta Mesas, A. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ambrona, T; López-Pérez, B; Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23. 39-49.
- Andrés Vilorio, C (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. *Tendencias pedagógicas*, 10.109-123
- Bisquerra Alzina, R. (2002). Educación emocional y competencias emocionales. *Reflexiones sobre la práctica psicopedagógica en el siglo XXI*, 10. 27-28.
- Bisquerra Alzina, R (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54. 95-114.
- Bisquerra Alzina, R (2011). Educación emocional. *Revista Padres y Maestros*, 337. 5-8.
- Bretherton, I; Beeghly, M (1982). Los estados internos: La adquisición de la explícita teoría de la mente. *Revista de Psicología*, 18. 906-921.
- Borke, H (1971). Percepción interpersonal en niños: egocentrismo o empatía. *Revista de Psicología*, 5. 263-269.
- Celdrán, J; Ferrándiz, C (2012). Reconocimiento de emociones en niños: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Revista Psicopedagógica*, 28. 1321-1342.
- Cepa Serrano, A; Heras Sevilla, D; Fernández-Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta*, 46. 73-82.
- Darder Vidal, P (2008). *De la educación socioemocional a la educación en valores*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Darwin, C (1872). *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*. Madrid, España: Alianza.
- Fernández-Cabezas, M; Benítez, J; Fernández, E; Justicia, F; Justicia-Arráez, A (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y aprendizaje*, 34. 337-347.
- Gallardo Vázquez, P; Gallardo López, J. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla, España: Wanceulen.
- Garaigordobil, M; Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista de Psicología*, 43. 255-266.
- Giménez-Dasí, M; Fernández Sánchez, M; France Daniel, M; Arias Vega, L (2017). *Pensando las emociones con atención plena*. Madrid, España: Pirámide.
- Giménez-Dasí, M; Quintanilla, L (2009). Competencia social, competencia emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y aprendizaje*, 32. 359-373.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Gómez Carrasco, C; Izquierdo Rus, T. (2015). *Experiencias y recursos de innovación en Educación Infantil*. Murcia, España: Editum.
- Harris, P (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid, España: Alianza.
- Harter, S (1977). Un enfoque cognitivo-evolutivo para la expresión de los sentimientos en el conflicto de los niños. *Revista de Psicología*, 45. 417-432.
- Henaó López, G; García Vesga, M (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista científica de ciencias sociales niñez y juventud*, 7. 785-802.
- Heras Sevilla, D; Cepa Serrano, A; Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *Revista de Psicología*, 1. 67-74.
- López Cassá, É (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19. 153-167.

- López, É (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54. 153-168.
- Lozano Martínez, J; Vélez Ortiz, E. (2006). La educación de emociones básicas en niños y niñas de dos años. *Departamento de Didáctica y Organización escolar*. 649-675.
- Marina, J (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54. 27-44.
- Martínez González, R (2009). *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Oviedo, España: Secretaría General Técnica.
- Martorell, C; González, R; Rasal, P; Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional e niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2. 69-78.
- Riquelme, E; Munita, F; Jara, E; Montero, I (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la Lectura Mediada de literatura infantil. *Cultura y Educación*, 25. 375-388.
- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25. 79-96.
- Teruel Melero, M (2014). Por qué y para qué la Educación Emocional. *Cuaderno de pedagogía*, 442. 62-64.
- Zahn-Waxler, C; Radke-Yarrow,M; King, R (1979). Toma de perspectiva y comportamiento prosocial. *Revista de Psicología*, 13. 87-88.