



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**La educación emocional en el segundo ciclo
de la educación infantil: diseño, desarrollo y evaluación
de un programa de educación emocional
para la prevención y el desarrollo humano**

Èlia López Cassà



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

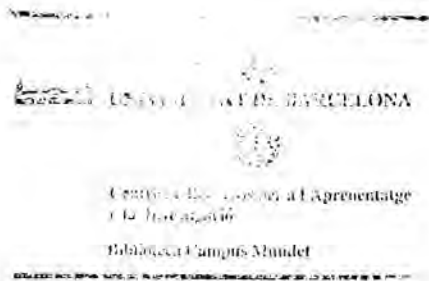
La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil

Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona

Programa de doctorado: Calidad Educativa en un Mundo Plural

Bienio: 1999-2001



Directores:

Dr. Rafael Bisquerra Alzina

Dra. Carmen Buisán Serradell

Doctoranda:

Èlia López Cassà

Cada vez que se hace mención a los maestros, profesores, monitores, niños, etc., se entiende que se hace referencia a los dos géneros indistintamente.

Por expresa solicitud de los centros, que han participado en esta investigación, se hace público su nombre y ubicación. Asimismo, también se da el nombre de las maestras tutoras de cada uno de los grupos que han participado en esta investigación.

Las imágenes que se presentan en esta tesis han sido autorizadas por parte de la dirección de los centros y de las familias de los niños que han participado en la investigación. La autorización se recoge en el anexo de esta tesis.

Índice

Agradecimientos	15
Introducción	19
PRIMERA PARTE:Marco teórico	29
1. La emoción	31
1.1. Teorías de las emociones	35
1.1.1. Teorías fundamentalmente fisiológicas.....	35
1.1.2. Teorías fundamentalmente conductuales.....	38
1.1.3. Teorías fundamentalmente cognitivas/ interpretativas.....	39
1.2. Componentes de la emoción.....	47
1.3. Función de la emoción	49
1.4. Clasificación de las emociones	51
2. La inteligencia y la emoción	55
2.1. Inteligencias múltiples	55
2.2. Inteligencia emocional.....	60
3. El desarrollo emocional	65
3.1. El desarrollo emocional en la primera infancia.....	67
3.2. El desarrollo emocional en la segunda infancia	79
3.3. El papel de la familia en el desarrollo emocional	89
3.4. El papel de la escuela en el desarrollo emocional	92
4. Las competencias y la emoción	99
4.1. Competencias básicas	99
4.2. Competencias emocionales	100
5. El marco legal y la respuesta de la comunidad educativa	109
5.1. Perspectiva legal	109
5.2. Respuesta de la comunidad educativa.....	121
6. La educación emocional	129
6.1. Justificación de la educación emocional	129

6.2. Antecedentes de la educación emocional	134
6.3. ¿Qué se entiende por educación emocional?	136
6.4. La educación emocional como prevención y desarrollo.....	137
6.5. Modelos de intervención en educación emocional.....	139
6.5.1. El modelo de consulta.....	139
6.5.2. El modelo de programas.....	141
6.6. Desarrollo de las competencias emocionales	147
6.7. Contenidos de la educación emocional.....	149
6.8. Programas de educación emocional	152
6.8.1. Programas de educación emocional en el ámbito internacional.....	153
6.8.2. Programas de educación emocional en el ámbito nacional.....	161
SEGUNDA PARTE: Estudio empírico	167
7. Proceso de la investigación	169
7.1. Planteamiento del problema.....	169
7.2. Objetivos	170
7.3. Hipótesis.....	171
7.4. Diseño de la investigación.....	171
7.4.1. Esquema general del proceso de la investigación.....	172
7.4.2. Prueba piloto: Investigación cooperativa.....	174
7.4.3. Prueba definitiva: Investigación evaluativa.....	175
7.5. Metodología.....	179
7.5.1. Muestra de estudio.....	179
7.5.1.1. Muestra de la prueba piloto	179
7.5.1.2. Muestra de la prueba definitiva	183
7.5.1.3. Síntesis de la muestra de estudio	190
7.5.2. Variables.....	193
7.5.3. Temporalización.....	193
7.5.4. Técnicas de recogida y análisis de la información.....	196
7.5.4.1. Inventario de Desarrollo Battelle (Battelle).....	199
7.5.4.2. Entrevista	219
7.5.4.3. Documentación y materiales.....	222
7.5.4.4. Ficha de evaluación de las actividades y del programa	223

7.5.4.5. Registro anecdótico	223
8. Diseño, aplicación y evaluación del programa piloto	225
8.1. Evaluación inicial	225
8.1.1. Análisis del contexto.....	225
8.1.2. Evaluación diagnóstica de las competencias emocionales.....	230
8.1.3. Necesidades detectadas.....	232
8.1.4. Formación al profesorado participante.....	232
8.1.5. Programa piloto de educación emocional.....	234
8.2. Evaluación del proceso	237
8.2.1. Aplicación del programa piloto de educación emocional.....	237
8.2.2. Valoración de las actividades.....	238
8.3. Evaluación final	241
8.4. Síntesis de los resultados y propuestas de mejora	242
9. El programa de educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil.....	245
9.1. Características del programa	245
9.2. Objetivos del programa	247
9.3. Contenidos.....	248
9.4. Diseño del programa de educación emocional	254
9.5. Metodología didáctica y actividades.....	256
9.6 Formación al profesorado.....	269
10. Desarrollo y evaluación del programa de educación emocional.....	275
10.1. Evaluación del contexto.....	275
10.1.1. Análisis del contexto.....	275
10.1.2. Resultado de la revisión bibliográfica.....	293
10.1.3. Necesidades detectadas.....	293
10.1.4. Diagnóstico de problemas u obstáculos.....	296
10.1.5. Objetivos generales y específicos del programa.....	297
10.2. Evaluación del <i>input</i>	298
10.2.1. Recursos humanos.....	298

10.2.2. Recursos materiales.....	299
10.2.3. Estrategias de intervención.....	300
10.2.4. Posibles obstáculos.....	301
10.2.5. Coherencia interna.....	301
10.3. Evaluación del proceso	302
10.3.1. Evaluación de las competencias emocionales en la fase pretest.....	302
10.3.2. Formación al profesorado participante.....	308
10.3.3. Desarrollo del programa.....	314
10.3.4. Evaluación del desarrollo del programa.....	321
10.3.4.1. Fichas de evaluación actividad por actividad.....	321
10.3.4.2. Registro anecdótico	336
10.4. Evaluación del producto	341
10.4.1. Evaluación del impacto.....	341
10.4.1.1. Ficha de la evaluación del producto.....	342
10.4.1.2 Entrevistas semiestructuradas	345
10.4.2. Evaluación de la efectividad.....	358
10.4.2.1. Inventario de Desarrollo Battelle (Battelle) en la fase postest.....	358
10.4.3. Evaluación de la sostenibilidad.....	376
10.4.4. Evaluación de la transportabilidad.....	377
11. Conclusiones	379
11.1. Síntesis de los resultados.....	379
11.2. Conclusiones	385
11.3. Implicaciones educativas y de investigación	387
11.4. Proyectos para el futuro	388
Bibliografía.....	391

Índice de cuadros

PRIMERA PARTE: Marco teórico

1. La emoción

Cuadro 1.1. Espectro de fenómenos afectivos en función a su duración.....	32
Cuadro 1.2. Proceso de la vivencia emocional.....	34
Cuadro 1.3. Aportaciones más relevantes en las teorías fundamentalmente fisiológicas.....	38
Cuadro 1.4. Secuencia emocional de Arnold.....	39
Cuadro 1.5. Aportaciones más relevantes en las teorías fundamentalmente cognitivas.....	47
Cuadro 1.6. Componentes de la emoción.....	47
Cuadro 1.7. Clasificación de las emociones.....	52

2. La inteligencia y la emoción

Cuadro 2.1. Teoría de las inteligencias múltiples.....	59
Cuadro 2.2. Modelo de inteligencia emocional.....	63

3. El desarrollo emocional

Cuadro 3.1. El desarrollo emocional en la infancia.....	75
Cuadro 3.2. Necesidades emocionales del niño y la niña y relación de permisos y mandatos en el período de los 0 a 6 meses.....	76
Cuadro 3.3. Necesidades emocionales del niño y la niña y relación de permisos y mandatos en el período de los 7 a los 18 meses....	77
Cuadro 3.4. Necesidades emocionales del niño y la niña y relación de permisos y mandatos en el período de los 19 m. a los 3 a.	78
Cuadro 3.5. Necesidades emocionales del niño y la niña y relación de permisos y mandatos en el período de los 3 a los 5 a.	87
Cuadro 3.6. Necesidades emocionales del niño y la niña y relación de permisos y mandatos en el período de los 6 a los 10 a.	88

4. Las competencias y la emoción

Cuadro 4.1. Competencias emocionales de Graczyk y Casel.....	102
Cuadro 4.2. Habilidades relacionadas con la competencia emocional.....	103
Cuadro 4.3. Competencias emocionales.....	104

5. El marco legal y la respuesta de la comunidad educativa

Cuadro 5.1. Organización de las diferentes etapas educativas.....	110
---	-----

Cuadro 5.2. Requisitos mínimos de los centros de Educación Infantil.....	113
Cuadro 5.3. Real Decreto 1330/91 Enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.....	114
Cuadro 5.4. Contenidos y objetivos generales en relación a los conceptos.....	116
Cuadro 5.5. Contenidos y objetivos generales en relación a los procedimientos.....	118
Cuadro 5.6. Contenidos y objetivos generales en relación a las actitudes.....	119
6. La educación emocional	
Cuadro 6.1. Programas de educación emocional de ámbito internacional para la educación infantil.....	155
Cuadro 6.2. Programas de educación emocional de ámbito internacional para la educación primaria y secundaria.....	160
Cuadro 6.3. Programas de educación emocional de ámbito nacional para la educación infantil.....	162
Cuadro 6.4. Programas de educación emocional de ámbito nacional para la educación primaria y secundaria.....	166
SEGUNDA PARTE: Estudio Empírico	
7. Proceso de la investigación	
Cuadro 7.1. Visión general de la investigación.....	173
Cuadro 7.2. Participantes en la formación y aplicación del programa... ..	184
Cuadro 7.3. Temporalización de la prueba piloto.....	194
Cuadro 7.4. Temporalización de la prueba definitiva.....	195
Cuadro 7.5. Técnicas cuantitativas y cualitativas.....	197
Cuadro 7.6. Fases y técnicas de recogida de información.....	198
Cuadro 7.7. Aspectos de mejora en la escala observacional.....	217
8. Diseño, aplicación y evaluación del programa piloto	
Cuadro 8.1. Dimensiones y su denominación informática.....	230
Cuadro 8.2. Descripción de las actividades y contenidos de trabajo.....	236
9 El programa de educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil	
Cuadro 9.1. Modelo de ficha técnica de cada una de las actividades.....	258

10. Desarrollo y evaluación del programa de educación emocional

Cuadro 10.1. Datos relevantes del análisis del contexto.....	293
Cuadro 10.2. Temporalización del Battelle en la fase pretest.....	303
Cuadro 10.3. Dimensiones y su denominación informática.....	303
Cuadro 10.4. Código asignación de las personas entrevistadas.....	311
Cuadro 10.5. Calendario de desarrollo del programa.....	315
Cuadro 10.6. Sesiones y actividades de educación emocional de cada uno de los centros	317
Cuadro 10.7. Actividades 5-10 y actividad complementaria.....	317
Cuadro 10.8. Dimensiones y su denominación informática.....	358

Índice de tablas

SEGUNDA PARTE: Estudio Empírico

7. Proceso de la investigación

Tabla 7.1. Muestra de estudio.....	179
Tabla 7.2. Muestra de la prueba piloto.....	179
Tabla 7.3. Edades en meses de la muestra de la prueba piloto.....	180
Tabla 7.4. Género de la muestra de la prueba piloto.....	181
Tabla 7.5. Nivel sociocultural de la muestra de la prueba piloto.....	181
Tabla 7.6. Alumnos con NEE de la muestra de la prueba piloto.....	182
Tabla 7.7. Muestra y grupos	183
Tabla 7.8. Edades en meses de la muestra de la prueba definitiva.....	185
Tabla 7.9. Género de la muestra de la prueba definitiva.....	186
Tabla 7.10. Género de la muestra de la prueba definitiva y de cada uno de los centros.....	186
Tabla 7.11. Nivel sociocultural de la muestra de la prueba definitiva.....	187
Tabla 7.12. Alumnado escolarizado en el ciclo 0-3.....	188
Tabla 7.13. Alumnos escolarizados en el ciclo 0-3 por el centro y grupo-clase.....	188
Tabla 7.14. Alumnado con NEE de la muestra de la prueba definitiva.....	189
Tabla 7.15. Alumnos con NEE por centro y grupo-clase.....	190
Tabla 7.16. Síntesis de los datos de la muestra de estudio.....	191
Tabla 7.17. Síntesis de los datos de la prueba definitiva.....	192

8. Diseño, aplicación y evaluación del programa piloto

Tabla 8.1. Estadísticos descriptivos de la prueba piloto.....	231
Tabla 8.2. Número y fecha de sesiones de la educación emocional.....	238

10. Desarrollo y evaluación del programa de educación emocional

Tabla 10.1. Datos del pretest total y de cada una de las dimensiones.....	304
Tabla 10.2. Datos del pretest total en cada uno de los centros educativos.....	305
Tabla 10.3. Datos del pretest de la muestra de estudio.....	306
Tabla 10.4. Datos descriptivos del pretest.....	307
Tabla 10.5. Datos intergrupos e intragrupos pretest.....	307
Tabla 10.6. Comparaciones múltiples pretest.....	307

Tabla 10.7. Datos de las medias para los grupos.....	308
Tabla 10.8. Fecha de las sesiones sistemáticas del CEIP A.....	319
Tabla 10.9. Fecha de las sesiones sistemáticas del CEIP B.....	320
Tabla 10.10. Datos globales y dimensiones pretest y postest.....	359
Tabla 10.11. Datos de muestras relacionadas de cada una de las dimensiones.....	360
Tabla 10.12. Datos del pretest-postest de las edades.....	361
Tabla 10.13. Datos de muestras relacionadas de cada una de las edades.....	362
Tabla 10.14. Prueba T de Wilcoxon con las muestras de las edades.....	363
Tabla 10.15. Estadísticos de contraste por edades.....	364
Tabla 10.16. Datos del pretest y postest de cada uno de los géneros.....	365
Tabla 10.17. Resultados de las muestras independientes del pretest y postest de los géneros.....	365
Tabla 10.18. Datos del pretest y postest del nivel sociocultural.....	366
Tabla 10.19. Análisis de la varianza intragrupos e intergrupos.....	366
Tabla 10.20. Medias para grupos en los subconjuntos homogéneos.....	367
Tabla 10.21. Datos pretest y postest del alumnado escolarizado y no escolarizado en los 0-3 años.....	368
Tabla 10.22. Datos de muestras independientes pretest-postest.....	368
Tabla 10.23. Datos pretest y postest del alumnado con o sin NEE.....	369
Tabla 10.24. Datos de la prueba de muestras relacionadas de alumnado con o sin NEE.....	369
Tabla 10.25. Estadísticos de grupo alumnado con o sin NEE.....	370
Tabla 10.26. Datos de muestras relacionadas del alumnado con o sin NEE.....	370
Tabla 10.27. Datos pretest y postest de cada uno de los centros educativos	371
Tabla 10.28. Prueba de muestras independientes de los centros educativos.....	371
Tabla 10.29. Datos pretest y postest de cada uno de los grupos-clase.....	372
Tabla 10.30 Datos de la prueba de muestras relacionadas de cada uno de los grupos.....	372
Tabla 10.31. Datos descriptivos del pretest y postest de los grupos-clase.....	373
Tabla 10.32. Datos ANOVA entre los grupos.....	373

Tabla 10.33. Datos de las medias pretest para los grupos en los subconjuntos.....	374
Tabla 10.34. Datos de las medias posttest para los grupos en los subconjuntos.....	374

Índice de figuras

PRIMERA PARTE: Marco teórico

6. La educación emocional

Figura 6.1. Fases de un programa	142
--	-----

SEGUNDA PARTE: Estudio Empírico

7. Proceso de la investigación

Figura 7.1. Etapas de la investigación.....	174
---	-----

Figura 7.2. Diseño de la investigación siguiendo el modelo CIPP.....	176
--	-----

Figura 7.3. Fases del modelo CIPP.....	178
--	-----

9. El programa de educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil

Figura 9.1. Contenidos de la educación emocional.....	249
---	-----

Índice de gráficos

SEGUNDA PARTE: Estudio Empírico

7. Proceso de la investigación

Gráfico 7.1. Edades en meses de la muestra de la prueba piloto.....	180
Gráfico 7.2. Género de la muestra de la prueba piloto.....	181
Gráfico 7.3. Nivel sociocultural de la muestra de la prueba piloto.....	182
Gráfico 7.4. Alumnos con NEE de la muestra piloto.....	182
Gráfico 7.5. Total en porcentaje de alumnos de la muestra de la prueba definitiva.....	184
Gráfico 7.6. Total en porcentaje edades en meses de la muestra de la prueba definitiva.....	185
Gráfico 7.7. Porcentaje de alumnos de distinto género	186
Gráfico 7.8. Porcentaje de alumnos de distinto género de cada centro educativo.....	187
Gráfico 7.9. Porcentaje del nivel sociocultural de la muestra.....	187
Gráfico 7.10. Porcentaje de alumnos escolarizados en el ciclo 0-3.....	188
Gráfico 7.11. Porcentaje de alumnos con NEE.....	189

Índice del CD (anexos)

Los anexos no se incluyen en el cuerpo de la tesis, se pueden consultar en el CD-ROM adjunto. Algunos de los documentos se presentan en versión catalana y castellana para su elección según preferencias del interesado.

Anexo 1. Marco legal

Anexo 1.1. Legislación

Anexo 1.2. Pacto Nacional para la Educación (Versión en catalán)

Anexo 2. Inventario de Desarrollo Battelle (Battelle)

Anexo 2.1. Descripción y otros datos del Battelle

Anexo 2.2. Ítems de cada una de las dimensiones

Anexo 2.3. Plantilla para la recogida de información

Anexo 2.3.1. Plantilla- interacción con el adulto y expresión de los sentimientos

Anexo 2.3.2. Plantilla- autoconcepto e interacción con los compañeros

Anexo 2.3.3. Plantilla- colaboración y rol social

Anexo 2.4. Fiabilidad y validez

Anexo 2.4.1. Medias y desviaciones estándar

Anexo 2.4.1.1. Área personal-social y área adaptativa

Anexo 2.4.1.2. Área motor y área del lenguaje

Anexo 2.4.1.3. Área cognitiva y puntuación total del Battelle

Anexo 2.4.2. Test y retest

Anexo 2.4.2.1. Puntuaciones de los componentes del Battelle

Anexo 2.4.3. Validez factorial

Anexo 2.4.3.1. Correlaciones entre puntuaciones de los componentes del Battelle

Anexo 2.4.3.2. Por grupo de edad

Anexo 2.4.4. Validez de criterio

Anexo 2.4.4.1. Tablas de normas

Anexo 2.4.4.2. Correlaciones entre el Battelle y otras pruebas

Anexo 2.5. Adaptaciones para niños con minusvalías

Anexo 2.6. Escala observacional

Anexo 2.6.1. Instrucciones del Battelle para la escala observacional (Versión en castellano)

Anexo 2.6.2. Escala observacional (Versión en catalán)

Anexo 2.7. Examen estructurado

- Anexo 2.7.1. Examen 1
- Anexo 2.7.2. Examen 2
- Anexo 2.7.3. Dibujos examen 2
- Anexo 2.7.4. Examen 3
- Anexo 2.7.5. Examen 4
- Anexo 2.7.6. Examen 5
- Anexo 2.7.7. Examen 6

Anexo 3. Guiones de las entrevistas

- Anexo 3.1. Profesorado
 - Anexo 3.1.1. Evaluación del contexto e *input* (Versión en catalán)
 - Anexo 3.1.2. Evaluación del producto (Versión en catalán)
- Anexo 3.2. Equipo directivo
 - Anexo 3.2.1. Evaluación del producto (Versión en catalán)
- Anexo 3.3. Alumnado
 - Anexo 3.3.1. Evaluación del producto (Versión en catalán)
- Anexo 3.4. Sistema de categorías

Anexo 4. Documentación y materiales de los centros

- Anexo 4.1. Plan anual de los centros (Versión en castellano)
- Anexo 4.2. Memorias de los centros (Versión en castellano)

Anexo 5. Fichas de evaluación de las actividades y del programa

- Anexo 5.1. Ficha de evaluación de la actividad
- Anexo 5.2. Ficha de evaluación del programa

Anexo 6. Modelo de registro anecdótico

Anexo 7. Documentación para la formación al profesorado

- Anexo 7.1. Marco teórico (Versión en catalán)
- Anexo 7.2. Educación emocional (Power Point- versión en catalán)

Anexo 8. Material didáctico

- Anexo 8.1. Soporte visual
- Anexo 8.2. Cuentos y literatura infantil para trabajar la educación emocional

Anexo 9. Autorización de la publicación de las imágenes

- Anexo 9.1. Autorización de los centros
 - Anexo 9.1.1. Autorización del CEIP Bernat de Riudemeia
 - Anexo 9.1.2. Autorización del CEIP Mestres Montaña
 - Anexo 9.1.3. Autorización del CEIP Mare de Déu del Remei
- Anexo 9.2. Autorización de las familias (Modelo)

A la infancia,
y a la vida:
la mejor educación emocional



Agradecimientos

Agradecimientos

Esta tesis ha sido posible gracias a un número considerable de personas que me han hecho desarrollar conocimientos, vivir, compartir emociones y aprender de la vida. Ha sido fruto de mi implicación como miembro del GROPE y de un interés por la educación emocional tanto en el campo académico y profesional como personal.

A todos ellos quisiera manifestar mi agradecimiento.

A los directores de tesis, el Dr. Rafael Bisquerra y la Dra. Carmen Buisán.

A la formación y apoyo recibidos por parte de la Dra. Marta Sabariego.

A todo el profesorado del doctorado Calidad Educativa en un Mundo Plural.

A los miembros del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), especialmente a la Dra. Núria Pérez y al Dr. Francesc Martínez.

A la Dra. Carmen Busto por su empeño en que continuara mi trayectoria académica.

Al profesorado del Departamento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) y de la Universidad de Barcelona.

Mi sincero agradecimiento a los centros educativos públicos que han abierto las puertas a la innovación educativa a través de la educación emocional: al CEIP Bernat de Riudemeia, al CEIP Mestres Montaña y al CEIP Mare de Déu del Remei.

A su equipo directivo, profesorado, alumnado, equipo de monitores y familias que han participado plenamente en este estudio.

A los que de una forma u otra me han apoyado emocionalmente.

A mis amistades y compañeros de trabajo, que me han apoyado y me han animado a continuar y finalizar mi tesis.

A los niños y niñas que he tenido la suerte de conocer y compartir la educación emocional y que me han enseñado a valorar el presente y disfrutarlo en compañía.

A mis padres y hermano, a toda mi familia y, especialmente, a mi compañero Pere Solà por su calidad humana y comprensión.

A los que están y a los que de alguna forma u otra perduran en mi recuerdo.

Gracias por vuestro apoyo incondicional y compañía en este gran sueño que se ha hecho realidad.

Con cariño.

Èlia López Cassà



Introducción

Introducción

Esta tesis consiste en un estudio sobre la educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil, concretamente en el nivel educativo de P-5 (Parvulario-5 años) con la finalidad de diseñar, desarrollar y evaluar un programa de educación emocional.

Los avances en el campo de la neurociencia, de la psicología cognitiva, de la psicología comportamental, etc. confirman la importancia de las emociones en la salud física y mental de las personas y su relevancia en nuestras vidas y en nuestros contextos. Por ello, es necesario contemplar la educación emocional, y en concreto en las primeras etapas educativas, especialmente en la educación infantil.

Las aportaciones sobre el concepto de *inteligencia emocional*, en los años 90, en manos de autores como Salovey y Mayer, Howard Gardner o Daniel Goleman, éste último con la publicación del *best seller Emotional Intelligence* (1995), han creado en nuestra sociedad gran expectación y difusión acerca de este ámbito de estudio.

El éxito de la publicación de Daniel Goleman posibilitó la apertura e interés de las emociones en diferentes ámbitos de estudio en los que se expone cada vez con mayor claridad la relevancia que tienen las emociones en el campo de la salud, la conducta humana, la adaptación social y el éxito profesional.

Con el fin de favorecer el crecimiento integral de la persona y el desarrollo de competencias emocionales que faciliten una mejor calidad de educación y de vida, vamos asumiendo, paulatinamente, la necesidad de educar emocionalmente. Para tal fin es importante que esta necesidad sea compartida por los agentes de la comunidad educativa: profesorado, familias, alumnado y otros agentes educativos implicados en la educación de los niños y niñas, como el equipo de monitores escolares. Ellos pasan muchas horas en el cuidado y educación del niño y su valor educativo también es relevante. Esta investigación lo ha tenido presente y ha querido contar con ellos.

Diferentes fuentes de información¹ demuestran que el analfabetismo emocional está

¹ Fuentes: Departament d'Educació (2001), INE (2000), Plan Nacional sobre Drogas (2001), CCOO (2001), En diferente prensa nacional .

cada vez más presente en nuestra sociedad. Bisquerra (2000) deduce de estas deficiencias emocionales factores como son la ansiedad, la depresión, el consumo de drogas, los conflictos interpersonales, la anorexia, el síndrome de *Burn out*, la delincuencia, etc. Todos estos factores deben ser contemplados como necesidades sociales que merecen una respuesta y que apoyan cada vez más la necesidad de introducir la educación emocional dentro de las prácticas educativas.

Como señalan Bach y Darder (2002) conviene educar desde las emociones y ello implica educar emocionalmente. Las emociones son un elemento imprescindible para el crecimiento personal y para la organización de la conducta. Todo ello debe realizarse desde los inicios de la etapa infantil para proteger a los jóvenes del consumo, la violencia, el racismo o la intolerancia (Marina, 2004).

Este conjunto de reflexiones vienen a reafirmar, una vez más, la importancia de invertir en programas de educación emocional para lograr la prevención de problemas que pueden afectar en un futuro a la infancia y a la adolescencia.

En este trabajo se presentan argumentos teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo de un proyecto de estas características sobre el diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para el segundo ciclo de la educación infantil, en concreto para el nivel educativo de P-5 (Parvulario-5 años) Además, se aporta el estudio empírico realizado bajo la fundamentación teórica que justifica esta investigación.

El proceso de la investigación se ha dividido en dos etapas: prueba piloto (Diseño, aplicación y evaluación del programa piloto) y la prueba definitiva (Desarrollo y evaluación del programa). En la primera etapa se emplea una metodología de investigación-acción cooperativa. En la segunda etapa se emplea la investigación evaluativa del modelo CIPP de Stufflebeam.

El diseño del programa de educación emocional (prueba piloto) se elabora en el CEIP Bernat de Riudemeia (Argentona). Para el desarrollo y evaluación del programa de educación emocional (prueba definitiva) se cuenta con dos centros educativos públicos de la provincia de Barcelona, CEIP Mestres Montaña (Granollers) y CEIP Mare de Déu del Remei (Sta. Maria de Palautordera). Los centros se han

seleccionado según un criterio de accesibilidad por parte de la investigadora. Se utiliza la abreviatura CEIPs para denominar a los centros educativos considerados como Centro de Educación Infantil y Primaria (Col·legi d'Educació Infantil i Primària).

Uno de los objetivos es valorar el grado de institucionalización (sostenibilidad) del programa en cada uno de los centros educativos.

Para que el profesorado pueda llevar a la práctica programas de educación emocional necesita una formación específica sobre el tema y una actitud sensibilizadora en su práctica educativa. En esta tesis se tiene presente y se cree necesario para poder garantizar un buen éxito en la implementación de programas educativos.

En este sentido, se ha procurado potenciar la formación al profesorado en competencias para la aplicación del programa, la implicación del profesorado en esta investigación es esencial. La consulta colaborativa con el orientador-evaluador se concibe como un apoyo a la labor del profesorado en el proceso de la puesta en marcha del programa.

Se utiliza básicamente la metodológica cuantitativa complementada con técnicas cualitativas. Como técnica cuantitativa tenemos el Inventario de Desarrollo Battelle. Y como técnicas cualitativas tenemos la entrevista, el análisis de documentación del centro, la ficha de evaluación de las actividades y del programa y el registro anecdótico.

Así pues, la tesis se ha estructurado de la siguiente forma: introducción, marco teórico (primera parte de la tesis) y estudio empírico (segunda parte de la tesis).

Introducción. Se presentan los motivos por los cuales se ha escogido la educación emocional como tema de estudio, el marco general de la investigación y el planteamiento del problema.

Primera parte: El marco teórico. Se desarrolla el marco teórico y conceptual de las emociones: emoción, inteligencia y emoción, desarrollo emocional y competencias emocionales; así como el marco legal y la respuesta de la comunidad educativa. Todo ello como base para fomentar la investigación empírica llevada a cabo. Así pues, se exponen los argumentos que justifican la necesidad de la educación emocional así

como sus antecedentes. El desarrollo de las competencias emocionales, sus contenidos y una visión de los programas que existen actualmente de educación emocional.

Este marco teórico se fundamenta en la aportación del GROU (1998) y su línea de investigación sobre la educación emocional. Algunas de las aportaciones también se extraen de la obra de Abarca (2002), Agulló (2003), Obiols (2005) y Soldevila (2007).

Los apartados del marco teórico son:

- 1. La emoción.**
- 2. La inteligencia y la emoción.**
- 3. El desarrollo emocional.**
- 4. Las competencias y la emoción.**
- 5. El marco legal y la respuesta de la comunidad educativa.**
- 6. La educación emocional.**

Segunda parte: El estudio empírico. Se presenta el proceso de la investigación, el programa de educación emocional así como su aplicación y evaluación.

Los apartados de esta segunda parte son:

7. El proceso de la investigación. Se recoge la metodología que se ha llevado a cabo para esta investigación así como la organización y diseño del proceso de investigación. Los objetivos, método de investigación y los procedimientos de recogida y análisis de la información.

8. Diseño, aplicación y evaluación del programa piloto. Considerada como la prueba piloto de la investigación. Se recoge la evaluación inicial (análisis del contexto, evaluación diagnóstica de las competencias emocionales del alumnado, necesidades, formación y programa piloto), evaluación del proceso (aplicación del programa piloto), evaluación final y síntesis de los resultados así como las propuestas de mejora. Para ello se ha contado con un centro educativo público.

9. El programa de educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Se presenta el programa de educación emocional para el segundo ciclo de la educación infantil, sus objetivos, contenidos, metodología y actividades que se llevarán a cabo en los dos centros educativos. También se ha contemplado la

formación al profesorado como aspecto esencial para poder desarrollar programas de educación emocional.

10. Desarrollo y evaluación del programa. Se presenta el desarrollo y evaluación del programa llevado a cabo en dos centros educativos públicos, considerada como la prueba definitiva de la investigación. El modelo evaluativo aplicado en la investigación es el modelo CIPP con sus distintas fases de evaluación: evaluación del contexto, evaluación del *input*, evaluación del proceso y evaluación del producto.

11. Conclusiones. Se presenta una síntesis de los resultados, las conclusiones sobre el estudio realizado así como las reflexiones sobre futuras actuaciones a desarrollar en posteriores investigaciones y proyectos educativos.

Y finalizamos con los apartados de **bibliografía** y **anexos** en los que se recoge el marco legal, información sobre el Battelle, guiones de entrevistas, documentación y materiales, fichas de evaluación, modelo de registro anecdótico, documentación para la formación al profesorado, material didáctico y la autorización de la publicación de las imágenes presentadas en esta tesis, además de toda aquella información necesaria para facilitar su mejor comprensión.

➤ **Motivos personales para la elección del tema**

Durante el último año cursado en la licenciatura de Psicopedagogía realicé una asignatura sobre educación emocional que impartía el Dr. Rafel Bisquerra. Posteriormente, en el año 1998 me integré en el GROPS² (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) como miembro activo y bajo la dirección del Dr. Bisquerra, quien me ofreció la oportunidad de conocer más sobre este ámbito de estudio e indagar en su temática y su práctica, así como de participar en publicaciones y formaciones.

Una vez finalizados mis estudios de Psicopedagogía, mi trayectoria académica se centró en la realización del programa de doctorado sobre "Calidad Educativa en un

² Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Fundado en el año 1997 y dirigido por el Dr. Rafael Bisquerra. La línea de Investigación del GROPS es la Educación Emocional.

Mundo Plural" (1999-2001) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico (MIDE) en Educación de la Universidad de Barcelona. En este programa de doctorado concreté mis trabajos de investigación en la línea de la educación emocional.

Ejerciendo paralelamente como maestra y psicopedagoga en diferentes centros educativos de titularidad pública pude llevar a cabo mis experiencias sobre educación emocional en el terreno más práctico: la docencia. Eso sí, con la autorización por parte de los centros educativos en los que he trabajado.

En el programa de doctorado focalicé mis trabajos de investigación en la etapa de Educación Infantil, por la escasez de publicaciones y por su grado de importancia en la prevención y desarrollo de la educación emocional, haciendo hincapié en su importancia en enseñanzas actualmente no obligatorias para, a continuación, dar paso a las enseñanzas obligatorias de la educación primaria.

Quiero reseñar el absoluto apoyo que recibí de la dirección y de todas las personas que forman parte de de la comunidad educativa de los centros, profesores, familias, alumnado, equipo de monitores, etc. Gracias a ellos ha sido posible el diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional.

Todo ello también me permitió ser docente en la formación del profesorado sobre educación Infantil en la Universidad de Barcelona y en el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya.

Mi propia experiencia profesional en este campo y en estas edades me corroboran cada vez más su nivel de importancia y su contribución en el desarrollo integral y en el bienestar de la persona. No tan sólo me ha permitido crecer académica y profesionalmente, sino también como persona. La educación emocional empieza en nosotros, es un aprendizaje que se construye desde la vivencia. Como manifiesta Goleman (1996) conviene una mirada a las emociones para vivir desde una manera emocionalmente inteligente.

➤ **Marco general de la investigación**

Esta investigación se enmarca en los planteamientos generales del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) y que son los siguientes:

- Elaboración del marco teórico de la educación emocional.
- Formación al profesorado para la aplicación de programas de educación emocional.
- Creación de materiales curriculares para la educación emocional.
- Creación de instrumentos de evaluación.
- Diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación emocional.
- Detallar estrategias más idóneas para implementar programas de educación emocional en los diferentes niveles educativos, en los centros, en la comunidad educativa y en la Administración.
- Institucionalización del cambio para garantizar la continuidad de los programas de educación emocional (sostenibilidad).
- Optimización permanente de los programas de educación emocional.

➤ **Planteamiento del problema**

Esta investigación se propone una innovación educativa en centros públicos de Educación Infantil. Ante la escasez de programas de educación emocional para la educación infantil hemos considerado oportuno diseñar uno para niños y niñas de P-5. Para ello hemos podido contar con la colaboración de miembros del GROU, así como de un centro educativo y de una tutora de P-5.

El problema se plantea en términos como: ¿cuál es la edad apropiada para iniciar la educación emocional?, ¿cuál es la duración más oportuna de estos programas en educación infantil?, ¿son efectivos los programas en estas edades?, ¿qué aspectos conviene tomar en consideración de cara a optimizar los resultados?, ¿qué instrumentos pueden facilitar la evaluación de las competencias emocionales del alumnado de P-5?, etc.

Para ello se diseña un programa para su aplicación y evaluación. Esto implica un proceso de toma de decisiones sobre cómo y cuándo realizar la intervención y

durante cuanto tiempo. Por otra parte, es necesaria una formación del profesorado: ¿cuáles son las mejores estrategias para esa formación?

Después de una aplicación piloto del programa, éste se desarrolla de nuevo con una muestra de sujetos de dos centros educativos públicos. Interesa averiguar si se mejoran las competencias emocionales del alumnado así como comprobar en qué medida mejora la formación percibida por el profesorado y modifica su actitud ante la educación emocional.

En coherencia con este planteamiento, **el objetivo de esta investigación** es diseñar, desarrollar y evaluar un programa de educación emocional para niños y niñas de P-5, correspondiente al segundo ciclo de la educación infantil a las edades de 5 y 6 años.

Antes de presentar el marco teórico y conceptual y el estudio empírico de la investigación me gustaría que, a través de este poema, se comprendiera la gran necesidad de lo expuesto bajo las palabras y mensajes con los que nos deleita Dorothy Law Holte³, con alguna que otra adaptación por mi parte.

Los niños y niñas aprendren lo que viven:

"Si un niño o niña vive criticado, aprenderá a condenar.

Si un niño o niña vive ridicularizado, aprenderá a ser tímido.

Si un niño o niña se le anima, aprenderá a tener confianza.

Si un niño o niña se siente seguro, aprenderá a tener fe en sí mismo.

Si un niño o niña recibe aceptación y amistad, aprenderá a encontrar amor en el mundo.

Si a un niño o niña se le educa desde las emociones, aprenderá a quererse y respetarse tanto a sí mismo como a los demás."

³ Autora del poema escrito en el libro *Children Learn What They Live* publicado en 1998 por Workman Publishing Co., New York.



PRIMERA PARTE: Marco teórico

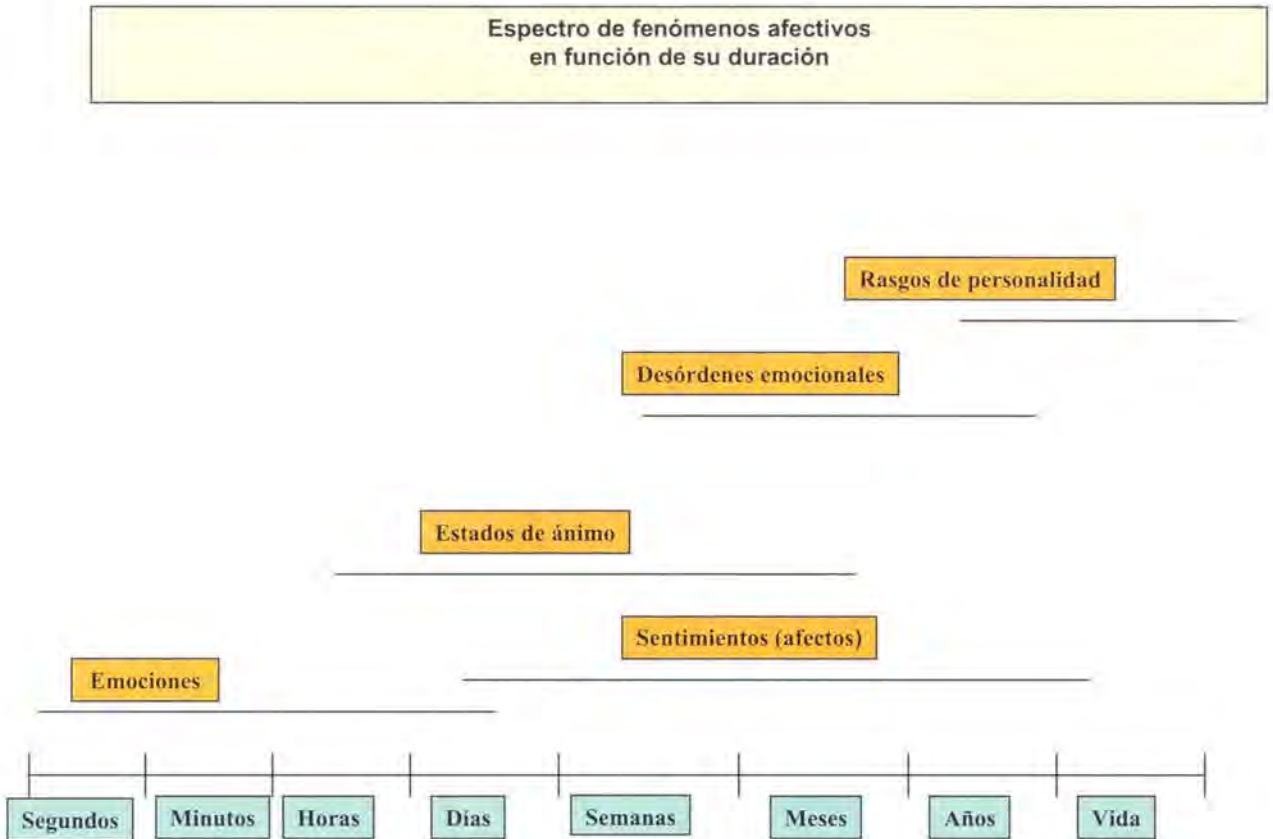
1. La emoción

- 1.1. Teorías de las emociones
- 1.2. Componentes de la emoción
- 1.3. Función de la emoción
- 1.4. Clasificación de las emociones

En este primer apartado se expone la definición de emoción, las teorías que la sustentan, sus componentes, funciones y una clasificación de las emociones.

Existen diversos conceptos relacionados con la emoción. Es interesante conocer los matices diferenciales:

- Emoción: Su duración es breve, puede durar segundos, minutos o incluso horas. Pero no días.
- Sentimiento: Es el componente cognitivo de las emociones. Uno mismo puede alargar o acortar su duración en el tiempo. Conviene saber qué sentimientos resulta gratificante prolongar y cuáles no. Por ejemplo, alargar el sentimiento de amor nos favorece positivamente, en cambio el de odio es altamente negativo.
- Estado de ánimo: También se puede denominar “estado de humor”. Su duración es indefinida, horas, días, semanas, meses o incluso años. Es un estado emocional de mayor duración y menor intensidad que las emociones agudas.
- Desorden emocional: Es un estado de ánimo intenso y frecuente que requiere tratamiento psicoterapéutico o psicofarmacológico.
- Rasgo de personalidad: En la medida que una persona exterioriza una determinada emoción, puede llegar a constituir un rasgo de personalidad.



Cuadro 1.1. Espectro de fenómenos afectivos en función a su duración (Bisquerra, 2000: 65)

La palabra emoción proviene del latín *movere* (*mover*), con el prefijo *e* (de "ex"), que significa mover hacia afuera. Esto sugiere que la tendencia a actuar está presente en cada emoción.

La emoción puede tener consideraciones diversas, pues *"casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla"* (Wenger, Jones y Jones, 1962: 3). Bisquerra (2000: 29-31) expone que las emociones han sido tratadas desde el ámbito de la filosofía por pensadores como Aristóteles (384-322 a. C.), Juan Luis Vives (1492-1540), Spinoza (1744), Maine de Biran (1766-1824) o Nietzsche (1844-1900), entre otros, por lo que su protagonismo no se centra exclusivamente en la actualidad sino también en nuestros antepasados.

Presentamos a continuación algunas aportaciones.

Desde el pensamiento occidental, las emociones se han considerado como obstáculos o distractores de la actividad mental y por ello se deben controlar.

Según Pinillos (1975: 551) la emoción constituye un estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que frecuentemente se traducen en actitudes, gestos y otras formas de expresión.

Salovey y Mayer (1990: 186) definen la emoción como respuestas organizadas contempladas en el nivel fisiológico, cognitivo, motivacional y experiencial. Su perspectiva tiene una clara orientación cognitiva dentro de la Psicología.

Fernández-Abascal y Palmero (1999: 5) describen la emoción como señal de alarma, en la que se deben tomar procesos de adaptación, programas de acción genéticamente determinados que se activan y movilizan una gran cantidad de recursos psicológicos.

Según LeDoux (1999: 45), la emoción es un constructo directamente relacionado con la evolución: respuestas físicas controladas por el cerebro que permitieron sobrevivir a organismos antiguos en entornos humildes.

Acarín (2001) considera que es la respuesta a una situación experimentada que implica reacciones organizadas en el sistema nervioso en función de los contenidos conscientes e inconscientes que se han producido en el cerebro.

Fernández-Abascal, Palmero y Martínez-Sánchez (2002: 19) definen las emociones como procesos episódicos que son debidos a algún estímulo o situación que ha sido evaluada y que desencadenan una serie de cambios y respuestas subjetivas, cognitivas y fisiológicas que implican una adaptación a su medio.

Bisquerra (2000: 61) considera que la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Se genera habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

Por lo tanto si analizamos las distintas definiciones podemos concluir que:

1. Se identifican tres componentes en la emoción: neurofisiológico, comportamental y cognitivo.

2. El proceso de valoración puede tener diferentes fases: a) una valoración primaria: “¿El acontecimiento es positivo o negativo para el desarrollo de mis objetivos?”; y b) una valoración secundaria: “¿Tengo recursos personales para hacer frente a esta situación?”.
3. La emoción puede ser positiva o negativa en función de si supone un obstáculo para mis objetivos. La emoción predispone a actuar.



Cuadro 1.2. Proceso de la vivencia emocional extraído de Bisquerra (2003)

Según Darder (2003), las emociones nos aportan la valoración de uno mismo y de los demás y su entorno, en función de la significación e impacto que nos producen con la vinculación afectiva –aceptación o rechazo– que establecemos. Las emociones son una cierta representación de lo que el individuo escoge. Cada persona tiene y vive sus emociones y valora la realidad desde su singularidad.

Las emociones están presentes continuamente en nuestras vidas y cada vez hay más estudios que confirman su importancia.

1.1. Teorías de las emociones

Las emociones forman parte de nuestras vidas, están en nosotros y su papel es clave en nuestro ser. Por ello, no es de extrañar que hayan sido motivo de análisis e investigación desde diferentes teorías psicológicas a lo largo de la historia.

Agruparemos estas teorías teniendo en cuenta los componentes de la emoción - fisiológico, conductual y cognitivo- teniendo una visión detallada del panorama general tal y como proponen Agulló (2003) y Obiols (2005).

1.1.1. Teorías fundamentalmente fisiológicas

El nombre de Charles Darwin (1809-1882) y su teoría evolucionista se ha valorado como un referente histórico en la teoría de las emociones por su obra publicada en 1859, *The Origin of Species* (cit. por Ekman 1973: 171; Garrido, 2000: 24-30; Bisquerra, 2000: 33-34; entre otros), y su aportación decisiva, ya en 1872, en el ámbito de la emoción con la publicación de *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, obra en la que defiende la continuidad entre la mente de los animales y del hombre exponiendo tres principios: principio de los hábitos útiles asociados, de la antítesis y de las acciones debidas a la constitución del sistema nervioso. Según Darwin, las emociones en los animales y en el ser humano funcionan como señales que comunican intenciones. La función más importante es la de aumentar las oportunidades de supervivencia en el proceso de adaptación del organismo al medio ambiente.

Darwin (1984: 59-60) sostenía que cada movimiento facial era, en primer lugar, "útil" y que su función expresiva se derivaba de una función práctica que explica la mayoría de expresiones y gestos usados involuntariamente por el hombre y los animales inferiores, bajo la influencia de diversas emociones y sensaciones. Sus ideas han influido en algunos de los enfoques y autores posteriores, como Izard (1977), Tomkins (1979), Ekman (1981), Zajonc (1985), Plutchik (1991), etc.

La contribución más experiencial al estudio de la emoción se describe fundamentalmente en el artículo que William James (1842-1910) publicó en la revista *Mind* en 1884, con el título "What is an emotion?", que supone una perspectiva diferente del fenómeno emocional.

James se centró en las respuestas fisiológicas periféricas (sistema nervioso autónomo y motor) en la percepción de la experiencia emocional: "En la aflicción ¿qué sería sin sus lágrimas, sus sollozos, su sofocación del corazón, sus punzadas en el esternón? Una cognición sin sentimiento de que ciertas circunstancias son deplorables, y nada más. Cada pasión nos cuenta la misma historia. Una emoción puramente desencarnada no existe [...] la emoción disociada de todos los sentimientos corporales es inconcebible" (James, 1884: 59).

En su obra *The Emotions* (1885), Carl Lange propuso unos postulados semejantes a los de James, aunque se centró en el componente fisiológico de la emoción. Sin embargo, para James y Lange las respuestas corporales y fisiológicas eran sucesos prioritarios en la emoción. Por este motivo, se habla de la teoría de James-Lange. Esta teoría se centra en el cuerpo: sostiene que la experiencia emocional es consecuencia de los cambios corporales; consigue romper con la dicotomía entre cuerpo y mente.

Diversos autores posteriores a James y Lange han criticado y cuestionado algunos aspectos de esta teoría. Aun así, William James ha tenido una notable influencia. Entre los que podríamos nombrar como sus sucesores destacan Schachter (1978) y Singer (Schachter y Singer, 1962).

Como alternativa a las teorías periféricas iniciales por James y Lange surgen las teorías centralistas encabezadas por Cannon y Bard, que ponen énfasis en la activación del sistema nervioso central (SNC). Según De Torres, Tornay y Gómez (1999: 20), la activación hace referencia a un estado general de alerta debido a la acción de ciertas áreas del cerebro.

La teoría de Cannon-Bard estudia los circuitos neurales que se activan durante el proceso emocional y propone que, delante de un estímulo que provoca una emoción, es el tálamo el que envía los impulsos al SN, el cual produce reacciones psicológicas y envía a la vez impulsos a la corteza cerebral, lo que determina la sensación consciente de emoción. Es decir, tanto la experiencia emocional como las reacciones fisiológicas son acontecimientos simultáneos que surgen del tálamo. Por lo tanto, esta teoría manifiesta que los cambios corporales tienen la función de preparar el

organismo para actuar en situaciones de emergencia. Entendida ésta como *fight or fly*, lucha o huida.

En la misma línea, la teoría de la activación o *arousal* de Cannon, incide en el sistema de activación reticular -dimensión de tipo fisiológico, que aporta la energía para ejecutar una conducta- y sus efectos sobre la excitación, incluyendo la idea de que existe un nivel óptimo de excitación emocional. Éste se situaría entre los dos extremos de un *continuum*: en un extremo está la mínima activación corporal (sueño) y en el otro la máxima activación como una emoción muy intensa (pánico, angustia, desesperación). La conducta emocional va acompañada de un estado fisiológico, que puede ser alto o bajo en función de las diferentes emociones que ocupen un lugar en el *continuum* entre los dos extremos. Los cambios fisiológicos son índices de la intensidad de las emociones.

La principal aportación de Lang (1968) fue la constatación de la existencia de tres sistemas de respuesta emocional: cognitivo, fisiológico y motor. Su propuesta ha sido aceptada y se conoce como la teoría de los tres sistemas de respuesta emocional. Actualmente se considera que la respuesta emocional no es unitaria, sino multidimensional. La "situación" que vive el individuo es la responsable en último término de la reacción emocional. Una misma situación puede generar emociones muy distintas en diferentes personas, incluso una misma situación puede provocar emociones diferentes en momentos diferentes en una misma persona. Se habla de "especificidad emocional" en la medida en que una situación establece algunas características de reacción emocional, independientemente de las diferencias individuales.

Continuando con las bases biológicas, sin duda el nombre de Sigmund Freud (1856-1939) ha tenido una significación especial. Su estudio se centró básicamente en el análisis de algunas emociones negativas de intensidad elevada y que consideró como alteraciones psíquicas que era necesario expresar para conseguir su curación.

De hecho, el psicoanálisis trata de determinar cuáles son los elementos que integran la emoción y se centra en los trastornos emocionales y en la terapia para su mejora. Desde siempre se ha relacionado con la práctica clínica más que con la prevención y el desarrollo de la personalidad.

Las aportaciones y sus autores más relevantes en las teorías fundamentalmente fisiológicas se concretan en el siguiente cuadro.

<p>Teoría evolucionista (Darwin)</p> <p>Teoría James-Lange (James y Lange)</p> <p>Teoría de Cannon-Bard (Cannon y Bard)</p> <p>Psicoanálisis (Freud)</p>
--

Cuadro 1.3. Aportaciones más relevantes en las teorías fundamentalmente fisiológicas

1.1.2. Teorías fundamentalmente conductuales

También se han planteado las emociones desde la vertiente más conductual, cuyo objeto de interés se basa en el estudio del proceso de aprendizaje de las emociones, del comportamiento que permite inferir estados emocionales y de los condicionamientos que provocan emociones.

Watson (1994: 195) estudia la conducta emocional manifiesta y sus causas externas, definiendo la emoción como un "patrón de reacción hereditario que implica cambios profundos del mecanismo corporal en su totalidad, pero en particular de los sistemas visceral y glandular. Entendiendo por patrón de reacción que los diversos aspectos de la respuesta aparecen con cierta constancia, con cierta regularidad y aproximadamente en el mismo orden secuencial, cada vez que el estímulo excitador se ha presentado". Según Mandler (cit. por Roselló, 1996: 55-56), hay dos únicas aportaciones relevantes del conductismo al estudio de la emoción; son las de Mowrer y Skinner. Mowrer formula un modelo sobre la ansiedad en términos de estímulo, respuesta y refuerzo. La ansiedad o el miedo es la forma condicionada de reacción al dolor (Fernández Abascal, 1995: 358). En cambio, Skinner considera que una emoción es una predisposición a actuar de una determinada manera. Ambos autores se relacionan con la adquisición de palabras emocionales a través de un proceso de condicionamiento.

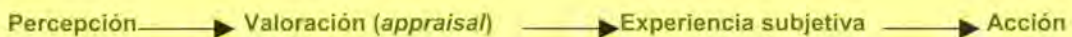
En general, se han tratado de aplicar al estudio de las emociones los conceptos conductistas de condicionamiento, propiciando una respuesta mediante la asociación

a un estímulo neutro, de refuerzo, estimulando la aparición de una conducta o comportamiento deseado mediante la aplicación de recompensas, etc.

1.1.3. Teorías fundamentalmente cognitivas/ interpretativas

Las teorías cognitivas sobre la emoción destacan la relevancia de la actividad cognitiva en la experiencia emocional y determinan la calidad emocional. Consisten en una evaluación positiva o negativa del estímulo, fase importante del proceso emocional. Presentaremos las teorías más relevantes, las relaciones existentes entre los autores y sus aportaciones.

Una pionera que se adelantó en el tiempo al enfoque cognitivo fue Arnold (1960). Su aportación teórica se basa en una síntesis de factores cognitivos y fisiológicos, en la que destaca el concepto de '*appraisal*' (valoración o evaluación). El sujeto evalúa una situación y valora cognitivamente, casi de forma inmediata e involuntariamente, la situación en que se encuentra y se aproxima a aquello que evalúa como 'bueno' (beneficioso) o evita lo valorado como 'malo' (peligroso) e ignora lo estimado como 'indiferente'. Delante de una información, experiencia o acontecimiento estimamos la influencia que ejerce sobre nuestro organismo. La evaluación resultante puede ser positiva o negativa, en función de la valoración del estímulo para el bienestar.



Cuadro 1.4. Secuencia emocional de Arnold (1960)

Schachter y Singer (1962: 380) en su teoría bifactorial coinciden con la teoría de Arnold al afirmar que las emociones surgen por la acción conjunta de dos factores: activación fisiológica o respuestas corporales (*arousal*), y evaluación cognitiva o interpretación de los estímulos situacionales. Sin embargo, la aportación principal de esta teoría es el concepto de atribución causal que determina el tipo de emoción, es decir, la persona experimenta unos cambios fisiológicos, advierte lo que ocurre a su alrededor y denomina sus emociones de acuerdo con ambos tipos de observaciones. Por este motivo, recibe el nombre de teoría bifactorial.

A su vez, Solomon y Corbit (1973: 119-145), en la teoría de los procesos opuestos, describen los mecanismos que subyacen a la formación de las emociones y se basan en el concepto de homeostasis, o sea, en la búsqueda de un equilibrio por parte del organismo, que se desencadena cuando se produce una emoción ya sea agradable o desagradable. Si nos sentimos tristes, se produce una inhibición que reduce la activación cortical y el organismo intenta aumentarla excitando las áreas corticales hasta que vuelve al punto de equilibrio. Si, por el contrario, nos encontramos en un estado de excitación, el organismo inhibe la corteza cerebral para alcanzar el equilibrio.

Por otra parte, se plantea el problema de cómo se distinguen las emociones. El modelo procesual de Scherer (1993: 326) considera que en la emoción pueden observarse cinco componentes, cada uno con unas funciones específicas, que se diferencian de los tres clásicos (cognitivo, fisiológico y conductual):

1. Procesamiento cognitivo de estímulos (evaluación del contexto).
2. Procesos neurofisiológicos (regulación del sistema).
3. Tendencias motivacionales y conductuales (preparación para la acción).
4. Expresión motora (comunicación de intenciones).
5. Estado afectivo subjetivo (reflexión y registro).

También existen unos controles de evaluación de los estímulos que tienen en consideración:

1. El acontecimiento (novedad, expectativas).
2. El producto (efectos, placer o displacer, relevancia respecto los objetivos).
3. La atribución causal (agente causal).
4. El potencial de enfrentamiento.
5. La comparación con las normas externas o internas (conformidad del acontecimiento con las normas culturales y con la autoimagen real o ideal).

El resultado final de esta evaluación en cinco niveles es una reacción emocional. El proceso evaluador determina la calidad e intensidad de la emoción. Por este motivo, considera la cognición como un elemento de la experiencia emocional y un factor determinante de la respuesta emocional a través de los procesos de interpretación.

Otra propuesta considera la emoción como *"una disposición a la acción definida por una estructura específica de información localizada en la memoria"* (Lang, 1984: 196). Así, según la teoría bio-informacional de Lang, la emoción puede ser analizada como un producto del procesamiento de la información del cerebro, que puede ser descrito en términos medibles de inputs y outputs entre el cerebro y el organismo (Lang, 1971; 1979).

La información emocional es codificada en la memoria en forma de proposiciones que se organizan en redes asociativas. Cuando esta red se activa, se produce una emoción. Esto quiere decir que imaginar las situaciones o las descripciones verbales pueden provocar activación emocional. La imagen emocional puede ser controlada y modificada mediante la manipulación de las variables de entrada o por refuerzo diferencial de las variables de salida (entrenamiento).

Algunas aportaciones terapéuticas de esta teoría pueden ser la imaginación emotiva y la desensibilización sistemática. También se ha analizado desde el marco de esta teoría la reducción de la activación fisiológica mediante técnicas de relajación. Se puede hacer uso de ambas técnicas en la dimensión preventiva.

Plutchik presenta una teoría general psicoevolucionista (1980a: 3-33) que integra la relación entre emoción, cognición y acción, afirmando que el sujeto valora el ambiente y lo interpreta. La evaluación dará lugar a la emoción seguida de un comportamiento, que determinaría un efecto o consecuencia, positiva o negativa.

Plutchik (1980a: 48) considera que existen notables diferencias individuales en las reacciones emocionales. Su teoría tiene grandes implicaciones para la mediación de las emociones y puede resumirse en los siguientes aspectos:

1. Las emociones se comprenden mejor desde un contexto evolutivo, idea que refleja la influencia de Darwin y de la etología, según la cual hay una continuidad en la expresión emocional y una similitud del comportamiento adaptativo que va desde los animales inferiores hasta el hombre.
2. Una emoción es más que un sentimiento. Las emociones son una cadena compleja de acontecimientos con un número importante de elementos o componentes. Las emociones se presentan sobre todo por hechos

relacionados con otras personas, aunque también pueden aparecer por ciertas ideas. Los factores desencadenantes son interpretados (amenaza, pérdida, culpa, castigo, etc.) y evaluados.

3. La complejidad de una emoción impide que un observador externo pueda descubrir todo sobre la misma.
4. Las emociones varían de intensidad (miedo, pánico, terror), similitud (vergüenza y culpa son similares que alegría y odio) y polaridad (amor está en el otro extremo de odio). Las emociones primarias son: alegría-tristeza, ira-miedo, aceptación-disgusto, sorpresa-anticipación.
5. Hay derivaciones de las emociones. Existen diversos lenguajes que hacen posible la expresión emocional. Desde las numerosas palabras que describen emociones, algunas son derivaciones de las emociones primarias, introduciendo matices de intensidad (inquietud, preocupación, consternación); otras, se utilizan como sinónimos (ira, rabia, odio). Asimismo, las emociones pueden expresarse de otras formas: chillar, llorar, correr, besar, atacar, abrazar, etc. Rasgos de la personalidad o incluso ciertas instituciones son derivaciones de las emociones. Por ejemplo, alguien que tiene miedo a hablar en público se dice que es tímido y la agresividad está aceptada en los deportes competitivos.

La teoría del feedback facial defiende que la expresión facial es una capacidad innata del individuo que determina la calidad de la experiencia emocional (Cano, 1997: 136). Esta teoría se basa en las aportaciones de Darwin (1872) y fue expuesta inicialmente por Tomkins (1979). Uno de los principales representantes es Izard (1971), que propugna que las emociones constituyen el principal sistema motivacional humano, determinante y organizante de la conducta, y defiende que el comportamiento emocional (expresivo-facial) es debido a la vivencia emocional (Izard, 1977; 1979 :1).

Motivación y cognición son también dos aspectos relevantes en la teoría de la emoción de Fridja (1986: 351; 1988; 1993a; 1993b: 230) quien considera que las emociones son tendencias a la acción que resultan de la evaluación automática de una situación que nos afecta. La aportación de Fridja (1993b: 381) consiste en afirmar que la mayor parte de la conducta emocional es intencional. Su teoría se considera

como la evaluación en función de los intereses propios, y afirma que las emociones suponen tendencias a la acción fruto de la evaluación de una situación que nos afecta. Por lo tanto, la emoción supone una evaluación automática de la situación. Esta evaluación se hace en función de la supervivencia o bienestar; o sea, evaluamos si la situación es buena o mala para nosotros mismos y el resultado es una motivación a la acción. Las diversas tendencias a la acción se corresponden con la emoción. Por ejemplo, el miedo predispone a huir y la ira a atacar.

La función homeostática presenta también un aspecto decisivo en los *primes* (*Primary Motivational/ Emotional Systems*) en el modelo de Buck (1985: 404; 1988; 1991), aunque añade la función adaptativa, considerando que la motivación es el potencial para la activación de estas respuestas, que se manifiesten a través de la emoción. Esta teoría pretende crear un modelo comprensivo de motivación, emoción y cognición, y tiene en cuenta gran parte de las tradiciones que han tenido en cuenta las relaciones de la emoción y la motivación.

Según la teoría de los sistemas motivacionales/emocionales primarios, los *primes* consisten en una jerarquía de orden ascendente, que presenta unos supuestos sistemas motivacionales/emocionales básicos, que explicarían tanto el aspecto motivacional como emocional de la conducta humana y animal. Estos sistemas se utilizan para las funciones básicas de adaptación y homeostasis. La fuerza potencial intrínseca de los *primes* correspondería a la motivación, mientras que la manifestación de esta fuerza sería la emoción, de tal forma que motivación y emoción constituyen diferentes vertientes de los *primes*: la motivación es un potencial que se manifiesta a través de la emoción.

Esta teoría remarca que la emoción es previa a la cognición (Buck, 1991: 109-110), es decir, para que exista emoción no es necesaria una evaluación cognitiva previa. Esta afirmación contradice una tradición muy extendida, representada por autores como Lazarus (1982: 1019; 1984: 127; 1991a; 1991b) y Schachter (1978: 403), entre otros, que consideran que la emoción requiere siempre una evaluación cognitiva previa.

En el marco del constructivismo se pone un énfasis especial en los conocimientos previos, a los cuales se denomina "esquemas" de conocimiento o esquemas mentales. Estos esquemas conforman nuestro conocimiento del mundo y nos ayudan

a situarnos en el espacio y el tiempo, y a definir expectativas. La teoría de los esquemas de Mandler (1990: 21) profundiza en las representaciones y los procesos que construyen la experiencia emocional. Mandler señala las dificultades de representación, la forma como se procesa la información relevante para la emoción y la construcción de los contenidos emocionales conscientes.

A partir de aquí, algunos autores, como el mismo Mandler (1975, 1985), Baldwin (1992) y Oatley y Jenkins (1996), han procurado investigar las implicaciones que puede tener la noción de esquema para la construcción de las emociones. Los fenómenos de "discrepancia" e "interrupción" se producen cuando un esquema no encaja con la experiencia, la cual cosa dificulta dar sentido al mundo que nos rodea y provoca una activación del Sistema Nervioso Vegetativo.

La vivencia emocional es una construcción consciente que une evaluación y activación vegetativa en una estructura unitaria abstracta. Cuando existe una importante divergencia entre la evidencia disponible y las expectativas producidas por los esquemas existentes, se genera una activación que da lugar a una síntesis emocional. Es decir, la experiencia emocional se produce por activación vegetativa (*arousal*) y valoración cognitiva (*appraisal*). Por esto, las emociones suelen ser específicas de una determinada situación y los estados emocionales subjetivos necesitan estar vinculados a evaluaciones cognitivas, que "seleccionen" la emoción apropiada (Garrido, 2000: 209).

Actualmente, uno de los investigadores más reconocidos por sus aportaciones sobre las emociones es Lazarus (1991a; 1991b; 1993; 2000) que comenzó a interesarse por el estudio de la emoción a partir del análisis del estrés. Según su teoría de la valoración cognitiva, se producen dos procesos de valoración: primaria y secundaria. Durante la valoración primaria se tienen en cuenta las consecuencias que pueden derivarse de una determinada situación; mientras que durante la valoración secundaria se hace un balance de la capacidad personal para afrontar la situación. Esta valoración se lleva a cabo mediante procesos cognitivos. El término "valoración" es usado como traducción de *appraisal*, por lo que también puede denominarse *evaluación cognitiva*.

Durante la *valoración primaria* pueden producirse tres situaciones: irrelevante, benigna positiva y estresante. En el primer caso, la situación no implica al individuo; en el segundo, las situaciones benignas positivas causan efectos positivos en el bienestar del individuo; en el último caso, las situaciones estresantes implican dolor, pérdida, riesgo, amenaza, etc., y esto supone movilizar estrategias de afrontamiento.

En el proceso de *valoración secundaria* se evalúan los recursos personales para afrontar la situación. La manera de hacer frente a las emociones (*coping*) también supone un aspecto decisivo en los efectos que estas emociones pueden producir, además de influir en la valoración que se puede hacer de estos efectos.

Una parte de las diferencias individuales observadas es debida al ambiente, pero otra parte es debida a la interpretación que el individuo hace de la situación experimentada. La forma de enfrentarse a las emociones y a la evaluación que se hace de los estímulos recibidos es producto de la personalidad y del ambiente en interacción. A esta relación y a su importancia por el bienestar personal es lo que Lazarus denomina "significación relacional". Si la significación de lo que sucede es beneficiosa o perjudicial, se genera una emoción que incluye una tendencia innata a la acción. Esto proporciona la base para la actividad fisiológica que corresponde a cada emoción concreta.

La intensidad de la emoción se relaciona directamente con el grado de amenaza que determina la valoración primaria y en relación inversa con la capacidad de afrontamiento que determina la valoración secundaria. Ambas valoraciones se dan en un espacio de tiempo muy breve, produciéndose relaciones complejas entre ellas. En función de las nuevas informaciones recibidas del entorno, pueden reestructurarse las valoraciones iniciales, dando paso a una revaloración que puede permitir modificar la experiencia emocional inicial, tanto en el sentido positivo como negativo.

Según la teoría cognitivo-motivacional-relacional de Lazarus (1991a: 39 y 424-426), las emociones se consideran como una respuesta a la valoración que realiza el sujeto ante una situación concreta, lo que implica procesos motivacionales, cognitivos y relacionales (Lazarus, 1993a: 12). Esta teoría presenta cinco principios básicos:

1. Principio de sistema: los principios emotivos implican muchas variables: antecedentes, procesos mediadores y respuestas o resultados. Una sola variable no explica una emoción. En el origen de una emoción intervienen variables de personalidad y ambientales, que se combinan y forman un sistema.
2. Principio de proceso-estructura: las emociones presentan dos principios que se relacionan entre ellos:
 - a. Principio de proceso (flujo y cambio): las emociones cambian y varían a lo largo del tiempo, dando cambios de significación en las relaciones establecidas entre individuo y ambiente.
 - b. Principio de estructura (estabilidad): se produce en el caso de existir relaciones estables entre la persona y el ambiente.
3. Principio de desarrollo: las variables biológicas y sociológicas que determinan las emociones se desarrollan y cambian a lo largo del ciclo vital. Por lo tanto, los procesos emocionales no coinciden en las diferentes etapas de la vida (ontogénesis). De la misma forma, pueden cambiar a través de la evolución de las especies (filogénesis) y también entre las diferentes especies.
4. Principio de especificidad: no hay emoción, sino emociones, y conviene distinguirlas. Unas son positivas y otras negativas, y el proceso emocional que se produce es diferente con cada una de ellas (alegría, tristeza, ira).
5. Principio de significación relacional: cada emoción se define por un significado relacional exclusivo, que constituye la clave del proceso emocional. Este significado se expresa en un conjunto de "temas relacionales centrales" (*core relational themes*) para cada emoción concreta, que resume los beneficios y los daños presentes en cada relación individuo-entorno. El significado emocional de la relación persona-ambiente se realiza mediante un proceso de valoración.

Teoría de la valoración automática (Arnold)
 Teoría bifactorial (Schachter y Singer)
 Teoría del proceso oponente (Solomon y Corbit)
 Modelo procesual (Scherer)
 Teoría bio-informacional (Lang)
 Teoría psicoevolucionista (Plutchik)
 Teoría del feedback facial (Izard)
 Emoción y motivación (Fridja)
 Modelo de los *primes*: motivación, emoción y cognición (Buck)
 Teoría de los esquemas (Madler)
 Teoría de la valoración cognitiva (Lazarus)

Cuadro 1.5. Aportaciones más relevantes de las teorías fundamentalmente cognitivas

1.2. Componentes de la emoción

Según las distintas teorías que se han propuesto, debe considerarse la presencia de diferentes componentes en una emoción, aunque reciba diferentes denominaciones, como por ejemplo experiencial, fisiológico y observacional (Cano, 1997: 132). Todos los autores coinciden en afirmar que la emoción es una noción multidimensional (Lang, 1968; Kleinginna y Kleinginna, 1981: 355; Fernández-Abascal, 1997: 16) o una combinación compleja de aspectos fisiológicos, sociales y psicológicos (Valera, 2000).

Las diferentes teorías también confirman la existencia de tres componentes diferentes de la emoción: neurofisiológico, conductual y cognitivo, componentes que nos ayudan a comprender este concepto, tal y como explicita Bisquerra (2000: 62). Se exponen en el cuadro 1.6.

Neurofisiológico

Respuestas involuntarias: taquicardia, rubor, sudoración, sequedad en la boca, neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, presión sanguínea, etc.

Comportamental

Expresiones faciales (donde se combinan 23 músculos); tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc. Esta componente se puede disimular.

Cognitivo

Vivencia subjetiva, que coincide con lo que se denomina *sentimiento*. Permite etiquetar una emoción, en función del dominio del lenguaje. Sólo se puede conocer a través del autoinforme.

Cuadro 1.6. Componentes de la emoción (Bisquerra, 2000: 62)

a) Componente neurofisiológico

Se refiere a los cambios y alteraciones que se producen en el sistema nervioso central, sistema nervioso periférico (autónomo y somático) y sistema endocrino (Fernández-Abascal, 1997: 16). Las respuestas neurofisiológicas varían con cada emoción, se controlan en el sistema nervioso central, concretamente en el sistema límbico, que se encarga principalmente del aprendizaje y el recuerdo -es el depósito de la memoria emocional- y comprende centros importantes como el tálamo, hipotálamo, hipocampo y la amígdala. La separación de la amígdala del resto del cerebro desencadena una incapacidad para apreciar el significado emocional de los acontecimientos, lo que se denomina 'ceguera afectiva' (Mesa, 2001).

La amígdala puede ejercer el control sobre lo que hacemos, aun mientras el cerebro racional procesa una solución (LeDoux, 1994: 32-39). Delante de una situación, se conecta con los centros cerebrales más importantes y ordena el desencadenamiento de las funciones apropiadas. Mediante el estudio de las vías neurofisiológicas se sugiere la existencia de una vía nerviosa subcortical del tálamo a la amígdala en el proceso emocional, lo cual permite una transmisión dinámica de la información (Lazarus, 1991a: 359; LeDoux 1989: 274).

Su manifestación neurofisiológica toma forma de taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, etc. Son respuestas involuntarias, que no se pueden controlar pero sí prevenir mediante técnicas apropiadas como la relajación. Ello puede prevenir efectos nocivos de las emociones en la salud.

b) Componente comportamental

A nivel motor, la emoción desempeña relevantes funciones a través de cambios neuromusculares-expresivos que subyacen a un comportamiento social específico. Este componente determina la tendencia a la acción; es el encargado de impulsar, mantener y dirigir la conducta; es en cierta medida controlable, a través del aprendizaje familiar y cultural de cada grupo.

Es la respuesta voluntaria, aquello que podemos observar, la conducta a nivel verbal y no verbal, que incluye el movimiento del cuerpo, acciones y gestos, distancia entre

las personas, expresiones de la cara, etc. Este componente se puede disimular. Las expresiones faciales son el resultado de la combinación de 23 músculos, que conectan directamente con los procesos de las emociones. Aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales.

c) Componente cognitivo

El componente cognitivo o vivencia subjetiva es lo que a veces en el lenguaje ordinario se denomina sentimiento. Para distinguir entre el componente neurofisiológico y el cognitivo, se utiliza el término emoción, sin sentido restrictivo, para describir el estado corporal (es decir el estado emocional), y se reserva el concepto de sentimiento para hacer referencia a la sensación consciente (cognitiva). El componente cognitivo nos permite identificar un estado emocional y darle un nombre. El etiquetaje de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Teniendo en cuenta que la introspección a veces es el único método para llegar al conocimiento de las emociones de los otros, las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento y, a la vez, también dificultan la toma de conciencia de las propias emociones. Estas limitaciones provocan la sensación de no saber qué nos pasa, lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De aquí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y al dominio del vocabulario emocional.

1.3. Función de la emoción

Las emociones y sus componentes desempeñan diferentes funciones y, aunque no existe un consenso entre los investigadores para determinarlas de forma unánime, procedemos a una recopilación de aquellas que se consideran incuestionables, como son la función de adaptación y supervivencia, motivación y dinamización, información, socialización y su papel funcional.

Para Darwin y sus seguidores la emoción tiene la función de *adaptación* y *supervivencia*; gracias a las emociones se produce una activación que nos proporciona la energía necesaria para responder rápidamente a un estímulo que atenta a nuestro bienestar físico o psicológico, permitiendo así nuestra supervivencia.

La función adaptativa de las emociones va a depender de la evaluación que la persona otorgue al estímulo, es decir, del significado que le dé a éste y de la respuesta de afrontamiento que genere (Andrés Pueyo, 2002).

Sin embargo, la gran mayoría está de acuerdo en afirmar que la función principal es *motivar* y *dinamizar* la conducta, pues las emociones permiten movilizar recursos, por lo que van acompañadas de respuestas fisiológicas que incrementan los potenciales de acción (Fernández-Abascal, Palmero y Martínez-Sánchez, 2002: 24). Las relaciones entre emoción y motivación han dado lugar a una extensa bibliografía. Como consecuencia de las investigaciones en este ámbito realizadas desde la perspectiva biológica se afirma que la función de la emoción es perturbar el equilibrio intraorgánico para *informar* al propio sujeto del cambio que experimenta, y a los demás les comunica su estado emocional. Para Schwarz y Clore (1983) la función principal de las emociones es proveer información, pues informamos a los demás sobre nuestro estado afectivo mediante la expresión facial, el tono de voz y otros signos. Desde esta óptica, la expresión de la emoción es funcional o disfuncional dependiendo de cuál es el valor de la información que se transmite al otro. Actualmente se valora el papel funcional de las emociones y los efectos que éstas provocan sobre la cognición (Oatley y Jenkins, 1996: 251-284).

Por otro lado, se revaloriza el papel de la *función social* de las emociones, que permite revelar a los demás cómo nos sentimos; ello condiciona la interacción, la comunicación relacional y organiza la conducta de los que nos rodean, ya que la expresión emocional de una persona puede provocar reacciones conductuales específicas en otra persona (Izard, 1977: 73; Izquierdo, 2000). Los sociólogos han puesto énfasis en la función social de la comunicación interpersonal, mientras que los antropólogos y los etólogos han observado la manifestación de las emociones en diferentes razas y culturas y han comprobado las formas similares de comunicación y expresión emocional (Roselló, 1996: 127).

Los investigadores han mostrado un especial interés en aumentar y demostrar la función de adaptación a lo largo de la filogénesis. Pero también las emociones son importantes en la ontogénesis, en la medida que unas personas han de coordinarse con otras, en procesos en los cuales intervienen las emociones constantemente. El

punto de vista actual sobre las emociones es que son funcionales (Oatley y Jenkins, 1996: 251-284).

Las emociones tienen efectos sobre otros procesos mentales. Cuando la información es incompleta para tomar decisiones, entonces las emociones pueden tener un papel decisivo. Las emociones pueden afectar la percepción, el razonamiento, la memoria, la atención, la creatividad y otras facultades. El resultado de varias investigaciones permite sostener que la emoción positiva aumenta nuestras tendencias prosociales y la felicidad hace más flexible la organización cognitiva, produciendo más asociaciones que las normales. Esto tiene un ámbito de aplicación en la creatividad artística, en la científica y en la resolución de conflictos. La felicidad se ha asociado con personas que tienen los objetivos elevados. Las personas felices tienen tendencia a cooperar y ayudar a los demás (Oatley y Jenkins, 1996: 259; Csikszentmihalyi, 1998).

Así pues, las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa y social. Además, algunas emociones pueden jugar un papel importante en el proceso de desarrollo personal.

1.4. Clasificación de las emociones

En el estudio de las emociones, otro aspecto a considerar es cómo se clasifican pues muchos autores han llevado a cabo diferentes tentativas empíricas para conseguir un modelo común. Sin embargo ha resultado un intento fallido al no conseguir un acuerdo unánime y el debate sobre la clasificación de las emociones continúa vigente.

Cada uno de los investigadores propone su propia tipología, aunque todos ellos coinciden en que las emociones se pueden situar en los extremos de un *continuum* placer-displacer, agradables-desagradables, positivas-negativas.

La emoción es positiva, agradable o placentera cuando el hecho permite avanzar hacia el objetivo personal; y es negativa, desagradable o produce displacer cuando supone un obstáculo. Aunque no es aconsejable utilizar como sinónimos emociones positivas como buenas y negativas como malas, pues la relación con la congruencia de los objetivos personales, creencias, etc. determinará la estimación de la evaluación. Sin embargo, existe suficiente evidencia experimental sobre el hecho de

que tanto las emociones positivas (alegría, confianza...) como las negativas (tristeza, miedo, ira...) pueden tener efectos favorables y desfavorables (Fridja, 1986: 246).

La distinción entre emociones positivas y negativas o, lo que es lo mismo, agradables y desagradables parece ser aceptable por diversos autores. Pero además tenemos una tercera categoría, las emociones ambiguas, que pueden considerarse positivas o negativas dependiendo de la situación vivida, y a las que algunos autores denominan problemáticas o *borderline* (Lazarus, 1991b: 82) y otros neutras (Fernández-Abascal, 1997: 168-169). Sin embargo, Bisquerra (2000: 96), basándose en un análisis y atención pormenorizada de las propuestas que habían llevado a cabo diferentes estudiosos acerca de la clasificación de las emociones, incluye, además de las señaladas, las emociones estéticas, y las define como emociones experimentadas pero indescriptibles ante determinadas obras artísticas o estéticas. Por ello, nos basamos en la clasificación considerada por Bisquerra (2000) tal como presentamos en el cuadro 1.7, ya que contempla y amplía las perspectivas anteriores.

<p>Emociones negativas</p> <ol style="list-style-type: none">1. Ira.- rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.2. Miedo.- temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.3. Ansiedad.- angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.4. Tristeza.- depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.5. Vergüenza.- culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.6. Aversión.- hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia. <p>Emociones positivas</p> <ol style="list-style-type: none">1. Alegría.- entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo.2. Humor.- (provoca:) sonrisa, risa, carcajada, hilaridad.3. Amor.- afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, <i>ágape</i>, gratitud.4. Felicidad.- gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar. <p>Emociones ambiguas: sorpresa, esperanza, compasión.</p> <p>Emociones estéticas</p>
--

Cuadro 1.7. Clasificación de las emociones (Bisquerra, 2000: 96)

Se han identificado más de quinientas palabras que describen emociones pero la mayoría pueden agruparse en familias de emociones (*clusters*), que son conjuntos de emociones de la misma especificidad. Por ejemplo, dentro de la misma familia de ira se incluye rabia, cólera, rencor, odio, etc.

Es curioso observar que las emociones positivas han sido ignoradas históricamente desde el punto de vista psicológico, mientras que las emociones negativas tienen un impacto más obvio en la persona. Según Bisquerra, en el fondo estaba latente un enfoque terapéutico que no sería superado por planteamientos más preventivos hasta los años 60. Es precisamente en el enfoque preventivo donde la educación emocional centra su atención.

2. La inteligencia y la emoción

- 2.1. Inteligencias múltiples
- 2.2. Inteligencia emocional

En este apartado analizaremos cómo se ha producido el cambio de concepción de la inteligencia clásica a las inteligencias múltiples y su relación con la emoción. La emoción ha tenido cada vez más relevancia en los estudios de la inteligencia humana y en la nueva concepción de inteligencia.

2.1. Inteligencias múltiples

El concepto de inteligencia ha tenido diferentes connotaciones a lo largo de la historia y ha sido un término discutido entre los autores que estudian la capacidad cognitiva. Por ejemplo, Simon (1987: 38) pone énfasis en la adaptabilidad, la resolución de problemas, el aprendizaje y la evolución. Spearman (1927) y Guilford (1967: 28-29), entre otros, consideran la inteligencia como una capacidad general única que permite formar conceptos y resolver problemas. Cattell (1971: 7) atribuye a los factores verbales y numéricos el dominio de la inteligencia general. Para Gardner (1986: 95) es una capacidad natural y adquirida que permite solucionar problemas.

"Puesto que hay muchas maneras de ser inteligente, también hay muchas conceptualizaciones de inteligencia", argumentaba Neisser (1998:97).

Según Nieto (1997: 11) la inteligencia es la facultad de abstracción o formación de conceptos, de emitir juicios y establecer razonamientos; y Castelló (2001: 9) hace referencia a la capacidad de interpretar, es decir, de dar sentido a aquello que se conoce. A la vez que, según Martín (1999: 320), "el desarrollo de la inteligencia debería basarse en la facultad o capacidad de abstracción para resolver problemas, y la habilidad social para interactuar con los demás, así como de adaptación ante situaciones nuevas".

Así pues, se considera la inteligencia como el resultado de una interacción entre las potencialidades individuales y las oportunidades del ambiente cultural: pasamos de tener en cuenta tan sólo las diferencias iniciales establecidas entre los individuos a establecer diferencias entre las culturas y las prácticas sociales de las mismas, aspectos que estudian las diversas teorías de la inteligencia.

Renzulli (1994) menciona dos aspectos que actualmente son fundamentales para el conocimiento de la inteligencia. El primero es que la inteligencia no es un concepto unitario sino que es múltiple como expone Gardner (1995), y la complejidad de la multiplicidad de inteligencias hace muy difícil una definición. El segundo es que no existe una forma ideal ni única de medir la inteligencia, y esto supone que el CI no es la panacea que se suponía a comienzos del siglo XX.

Por lo tanto, podríamos obtener una primera aproximación de lo que se podría entender por inteligencia: que no es una, sino múltiple, que permite desarrollar diversas habilidades en el individuo para optimizar la relación con su contexto habitual y consigo mismo, facilitando la adaptación, la estructuración y la categorización del saber (Iglesias, 2004: 30).

Sternberg (1985), padre de la teoría triárquica, intenta definir la inteligencia media en tres subteorías o subcategorías, que serían: la individual, la experiencial y la contextual.

La inteligencia individual explica los mecanismos internos del individuo que lo conducen a una conducta inteligente. Para esta subcategoría existen otros tres tipos de componentes instrumentales que facilitan el proceso de la información: el aprender a hacer las cosas, el planificar qué cosas hay que hacer y el cómo hacerlas y realizarlas.

La inteligencia experiencial supone la relación entre la inteligencia excepcional, que se manifiesta en una tarea o situación determinada, y la cantidad de experiencia que se posee de la misma. Este tipo de la inteligencia está relacionado con los mecanismos internos de la inteligencia individual y la inteligencia contextual del individuo.

En relación con la inteligencia contextual, la conducta inteligente del individuo puede ser de tres tipos: la adaptación ambiental, la selección y la representación o interiorización.

Estas categorías o tipos de inteligencias, especialmente la individual y la contextual que propone Sternberg, podría considerarse que son similares a la inteligencia intrapersonal e interpersonal, respectivamente, que propugna Gardner y, por lo tanto, estar relacionadas con los factores de la inteligencia emocional.

La aportación sobre las inteligencias múltiples (IM) de Howard Gardner fue relevante en el mundo de la enseñanza y aprendizaje. En su obra *Frames of de Mind* (1983) sobre el concepto de inteligencia, la describe no como términos de conocimientos sino como habilidades o destrezas. Con este propósito, consideró la inteligencia como una aptitud (o destreza) para solucionar problemas o diseñar productos que son valorados dentro de una o más culturas (Gardner, 1986: 93). Fue entonces cuando revisó una amplia variedad de criterios, que van desde las aptitudes encontradas en los niños prodigio o en los 'idiot savants' hasta la sintomatología presentada por pacientes con lesiones cerebrales. Según las investigaciones realizadas desde el campo de la Neurobiología, parece que existen zonas en el cerebro humano que corresponden a determinados espacios cognitivos, que representan a un sector específico de competencia y de procesamiento de informaciones. Biológicamente hablando, las emociones son las que constituyen el fundamento de todo lo que hacemos y de todo lo que razonamos (Humberto Maturana, 1996). Siguiendo esta línea de investigación Gardner (1995) señala como resultado siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal, clasificación que amplía posteriormente (Gardner, 2001: 55-76) con dos nuevas: existencial y naturalista.

Cada una de las nueve inteligencias múltiples se manifiesta de forma autónoma e independiente, a la vez que son consideradas como habilidades para resolver problemas o explicar los objetivos propuestos en diferentes culturas y en distintos momentos históricos (Gardner, 2001: 201), tal como se sintetiza en el cuadro 2.1.

Para el autor de la teoría de las inteligencias múltiples, todas tienen la misma importancia, siendo susceptibles de subdivisión o de reajuste. Además, subraya la

necesidad de hacer un esfuerzo para comprender mejor los contenidos de cada tipo de inteligencia, ayudando a cada sujeto en la identificación y desarrollo de la inteligencia o combinación de aquellas en las que posea mayores recursos naturales o grado de competencia.

Según Gardner (1995), cada inteligencia, de las varias que poseemos, tiene su "ventana de oportunidades" claramente definida y, aunque esas ventanas se abran y se cierren al mismo tiempo para todas las personas, su apertura y su cierre dependen mucho de cada inteligencia especial. Algunas se abren en el seno materno; la mayoría, al nacer, y otras, en los primeros años de vida. Esto explica claramente que el periodo de entrenamiento más eficaz para el desarrollo de las inteligencias sería la etapa escolar entre el nivel preescolar y la secundaria.

La **inteligencia pictórica** no ha sido contemplada por Gardner (1995), en su obra *Mentes creativas*, porque considera que el talento pictórico es el flujo de tres inteligencias, actuando de modo simultáneo: la inteligencia espacial, la cinestésica-corporal y la interpersonal. En el 1996, fué Machado quien presentó la inteligencia pictórica como una inteligencia autónoma en un seminario sobre inteligencias múltiples en Sao Paulo.

Gardner (1995) reconoce que puede existir la **inteligencia espiritual** aunque la clasifica de media inteligencia ya que, según él, no cumple los requisitos esenciales para equipararla con las demás inteligencias. Actualmente, desde el conocimiento de la neurología, no es posible afirmar que exista una inteligencia espiritual, sin embargo, no se excluye la necesidad de estímulos.

De entre estas inteligencias son la **inteligencia interpersonal** y la **intrapersonal** las que nos interesan particularmente por su vinculación con la inteligencia emocional.

La inteligencia verbal o lingüística

Se relaciona con todas las inteligencias, pero, de forma particular y con mayor intensidad, con la lógico-matemática y la cinestésica corporal. Las habilidades que potencia son aquellas que están relacionadas con las habilidades de describir, narrar, observar, comparar, relatar, valorar, sacar conclusiones y resumir. Las personas que poseen esta inteligencia bien desarrollada, incluso sin estar alfabetizados, mantienen la capacidad de expresarse de forma clara y objetiva. Ejemplo: esta habilidad está muy desarrollada en poetas, escritores, profesores, oradores y locutores de los medios de comunicación.

La inteligencia lógico-matemática

Se relaciona con la inteligencia lingüística, espacial, cinestésica corporal y, especialmente, con la inteligencia musical. Las habilidades que desarrollan son: enumerar, hacer series, deducir, medir, comparar, sacar conclusiones y verificar. La encontramos en arquitectos, economistas y ingenieros.

La inteligencia espacial

Se relaciona con todas las demás inteligencias, especialmente la lingüística, la musical y la cinestésica corporal. Las habilidades que potencia la inteligencia espacial son todas aquellas que se relacionan con la localización en el espacio, en el tiempo, comparar, observar, deducir, relatar, combinar y transferir. Ejemplo: la inteligencia espacial presenta muchas formas: orientación marítima y espacial, visualización de proyectos científicos, creaciones mecánicas y de ingeniería. Disponen de un buen manejo: científicos, arquitectos, cirujanos, escultores y pintores.

La inteligencia kinestésica o corporal

Se incluyen todos aquellos aspectos relacionados con el movimiento, tanto corporal como de objetos y de sus reflejos, así como la realización o ejecución de deportes, bailes u otras actividades de elevado control corporal. Ejemplos: bailarines, gimnastas y mimos.

La inteligencia sonora o musical

Está relacionada con la inteligencia cinestésica corporal. Este tipo de inteligencia es el que permite percibir con claridad el tono o la melodía, el ritmo o la frecuencia, el agrupamiento de los sonidos y sus características intrínsecas, generalmente llamadas timbre. Éstos son los signos propios del alfabeto musical que se distinguen fácilmente, al igual que ocurre con las palabras para la inteligencia lingüística, las figuras geométricas y los números para la inteligencia lógico-matemática, los iconos cartográficos en las leyendas de los mapas para la inteligencia espacial, y los gestos agresivos o amistosos para la cinestésica corporal. Ejemplo: se observa en personas que son capaces de expresar emociones y sentimientos mediante el lenguaje musical: compositores, músicos, cantantes.

La inteligencia interpersonal

Es la que permite comprender y trabajar con los demás; se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir a los demás. En el centro de esta inteligencia está la habilidad para observar y hacer discriminaciones del tipo de emociones, estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones de las personas que nos rodean. Los más jóvenes aprenden a interpretar los humores de los adultos y cuándo tienen o no que hablar con ellos. Políticos, líderes religiosos, diplomáticos y profesores deben tener una buena dosis de ella.

La inteligencia intrapersonal

Este tipo de inteligencia es la que permite comprender y trabajar con uno mismo. Supone el conocimiento de los aspectos internos de una persona, el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, es la capacidad de efectuar discriminaciones entre emociones: saber qué se siente en cada momento y ponerle el nombre a cada emoción que identifique. Personas espirituales, monjes y otros religiosos son los máximos exponentes de este tipo de inteligencia.

La inteligencia naturalista

Está relacionada con el ejercicio cinestésico corporal e interactúa con la sensibilidad olfativa y auditiva, así como con las múltiples habilidades operatorias como comparar, relacionar, deducir, clasificar, analizar y sintetizar. Los grandes ilustradores de esta inteligencia son científicos, naturalistas, etc.

La inteligencia existencial

Es aquella capacidad humana de aprender y comprender las cuestiones fundamentales y místicas de la vida. Está muy relacionada con el poder de la mente en la se incluyen grandes pensadores de la humanidad como filósofos, religiosos, políticos, etc.

Cuadro 2.1. Teoría de las inteligencias múltiples

2.2. Inteligencia emocional

Para conocer los orígenes y la historia del constructo de inteligencia emocional debemos remitirnos a sus antecedentes donde la inteligencia y la emoción se refieren como dos constructos estudiados y debatidos por separado desde dos vertientes diferenciadas. La inteligencia desde los departamentos de educación y la emoción desde la psicología o psicoterapia.

Las emociones son un tema de estudio de la psicología humanista, con Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers y más tarde de la psicoterapia racional-motiva de Albert Ellis, así como, en el año 1997, por Taylor *et al.* al referirse al desorden afectivo en el que manifiestan algunos aspectos históricos de la inteligencia emocional.

En 1966, B. Leuner publica un artículo en alemán, la traducción de su título podría ser *Inteligencia emocional y emancipación* (cit. por Mayer, Salovey y Caruso, 2000a). En dicho texto plantea el tema de la renuncia de las mujeres a tener un rol social a causa de su baja inteligencia emocional.

Hasta veinte años después no se tiene constancia de ningún documento que se refiera a este concepto. El 1986, W. L. Payne presenta un trabajo con el título *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire* (cit. por Mayer, Salovey y Caruso, 2000b). En este documento, Payne plantea el eterno dilema entre emoción y razón. Propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños y niñas, sin obviar que la ignorancia emocional puede llegar a ser destructiva. De este artículo, uno de los primeros sobre inteligencia emocional de los cuales tenemos referencia, es interesante destacar que se refiere a la educación de la inteligencia emocional.

El 1983 Bar-On utilizó la expresión EQ (Emotional Quocient) en su tesis doctoral. Según explica, el término fue establecido el 1980 (Bar-On, 2000: 366), aunque parece que no tuvo difusión hasta el 1997, año en que se publicó la primera versión del *The Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, 1997).

El interés por la inteligencia emocional se inició con dos artículos publicados en revistas especializadas (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990), si bien fue este último, con el título *Emotional Intelligence* (Salovey y Mayer, 1990), el que tuvo más resonancia. Antes de la publicación de Daniel Goleman (1995) se fundó el CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning), en el año 1994, con el objetivo de potenciar la educación emocional y social por todo el mundo.

Daniel Goleman, con su libro *Inteligencia emocional* (1995), best-seller internacional, fue el que difundió de forma espectacular este concepto. Goleman reconoce que se basa en el trabajo de Salovey y Mayer (1990).

Salovey y Mayer (1990) entienden el concepto de inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que incluyen una adecuada comprensión, evaluación, regulación y expresión de las emociones, es decir, el control de uno mismo favorece la consecución de las metas propuestas. Por lo tanto, el concepto de inteligencia emocional no lo crea Goleman, sino que proviene de Salovey y Mayer (1990). Crearon este concepto a finales de los años 80 para remarcar la relación existente entre la razón y la emoción. Según estos autores, la inteligencia consiste en la habilidad de manejar las emociones y los sentimientos y distinguirlos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

La inteligencia emocional es una meta-habilidad que determina en qué medida podremos usar adecuadamente otras habilidades que poseemos, incluida la propia inteligencia y, además, es una de las habilidades de vida, que debería ser enseñada en el sistema educativo, lo que supondría prepararles para la vida y afrontar sus conflictos interpersonales, familiares, económicos, laborales, físicos y de salud, etc.; además de la preparación académica o profesional (Bisquerra, 2000: 144).

Mayer, Salovey y Caruso (2000) definen la inteligencia emocional como un modelo de cuatro ramas relacionadas entre sí:

1. Percepción emocional: las emociones son percibidas y expresadas.
2. Integración emocional: las emociones sentidas pasan a formar parte del sistema cognitivo como señales que influyen en la cognición (integración emoción-cognición).

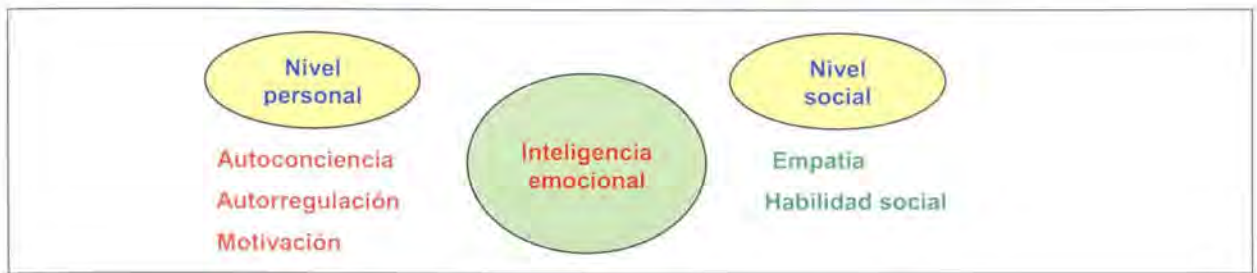
3. Comprensión emocional: señales emocionales en las relaciones interpersonales.
4. Regulación emocional (*emotional management*): los pensamientos promueven el crecimiento personal, intelectual y personal.

Goleman recoge las aportaciones de Salovey y Mayer así como las de Gardner (1995: 96) para ampliar y desarrollar el concepto de inteligencia emocional.

Existen cinco habilidades especiales o dimensiones que forman la competencia personal que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos, y que deben ser fomentadas lo más tempranamente posible en el alumno (Goleman, 1999:50-51).

Las tres primeras dimensiones dependen del sujeto y se refieren a su propio yo, conocidas como inteligencia intrapersonal o personal. Sin embargo las dos últimas se refieren a la relación con otras personas, es decir, lo que Gardner llama la inteligencia interpersonal o inteligencia social. Estas habilidades o dimensiones son:

- **Autoconsciencia.** Ser consciente de sí mismo, autoconocerse, conocer la propia existencia y el propio sentimiento, conocer las propias fortalezas y debilidades, tener confianza y seguridad en uno mismo. Es la clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones.
- **Autorregulación.** Ser capaz de manejar los propios sentimientos; permite el autocontrol de la emociones e impulsos conflictivos, adaptabilidad o flexibilidad para afrontar los cambios.
- **La motivación.** La emoción tiende a impulsar una acción. Esta habilidad significa ser aplicado, tenaz, saber permanecer concentrado en una actividad, no desanimarse o desalentarse cuando algo no sale bien.
- **Empatía.** Permite entender lo que sienten otras personas, reconocer los sentimientos de los otros. Por lo tanto, es el ponerse en el lugar del otro, en su interior, e incluso también con las personas que nos resultan antipáticas.
- **Habilidad social.** Esta habilidad implica orientarse hacia las personas, entenderse con los demás, sentir la alegría de estar entre la gente.



Cuadro 2.2. Modelo de inteligencia emocional de Goleman (1995)

Asimismo, Goleman, cita los ingredientes esenciales de la capacidad de aprender que están relacionados con la inteligencia emocional: la autoconfianza, la curiosidad, la intencionalidad, el autocontrol, las relaciones, la capacidad de comunicar y la cooperación. Para finalizar transcribimos algunas palabras del autor (1999b: 428):

“Obviamente, la inteligencia emocional no es ninguna panacea y, en consecuencia, no nos proporciona la menor garantía de aumentar la cuota de mercado o de tener una economía más saneada (...). Pero, como dice el refrán, ‘todo se hace con personas’ y cuando ignoramos el factor humano, las cosas dejan de funcionar como debieran”.

Un dato de gran relevancia que permite comprender el término inteligencia emocional e inteligencia personal es que aunque parezca que ambas tienen que ver existe una gran diferencia. En opinión de Antunes (2001), en realidad, entre estos dos conceptos existen divergencias. Goleman (1998) propugna que la inteligencia emocional tiene una raíz moral, que el desarrollo de este tipo de inteligencia supone tomar medidas y procedimientos personales y socialmente correctos. Mientras que Gardner deja claro que las inteligencias personales son amorales, lo cual implica que se pueden y deben estimular, pero no presupone que lleven al individuo hacia el bien o el mal. Así, un asesino, con alta inteligencia interpersonal, cometerá crímenes más perfectos que otro sin tal habilidad, y cuanto más inteligente se es, más crueles pueden ser los actos. Gardner diferencia entre inteligencia y emoción. También afirma que las inteligencias personales dependen de la información proporcionada, de las ideologías, de las creencias y de las experiencias del individuo y que éstas son la simbiosis entre la herencia y la interacción con el ambiente social; mientras que Goleman considera las emociones como una parte del equipaje hereditario.

3. El desarrollo emocional

- 3.1. El desarrollo emocional en la primera infancia
- 3.2. El desarrollo emocional en la segunda infancia
- 3.3. El papel de la familia en el desarrollo emocional
- 3.4. El papel de la escuela en el desarrollo emocional

El niño nace con unas capacidades básicas que se irán desarrollando a través de las relaciones afectivas y sensoriales que le proporciona el entorno. A partir de los vínculos que establecemos en este entorno afectivo entramos en contacto con nuestro mundo interno (Bowlby, 1986).

Nuestro primer grupo afectivo es el familiar. Esta red de relaciones, y por tanto de emociones, comienza a desarrollarse ya antes de que la criatura llegue al mundo. En el momento en que la futura madre, padre o pareja se propone o sabe que espera la llegada de un niño o niña, comienzan a surgir en la mente expectativas, deseos, ilusiones... y se va dibujando un espacio emocional muy intenso.

Entendemos por desarrollo emocional la organización de la vida emocional de los seres humanos, es decir, al lugar de la emoción en el estudio del desarrollo humano.

Campos y col. (1983) proponen que una serie de estados emocionales -alegría, tristeza, cólera, miedo, interés o sorpresa- están presentes a lo largo de toda la vida, pero se van a producir importantes cambios en las diferentes dimensiones de la vida emocional. Con el desarrollo cambian los objetivos específicos y los comportamientos y también cambia la expresión emocional. Ésta es modulada desde el comienzo por el contexto familiar y, más tarde, también por los iguales, sin olvidar otros factores también decisivos, como el lenguaje, que interviene permitiendo al niño o niña nuevas formas de expresión de sus sentimientos.

Un hito importante en el desarrollo emocional es la emergencia, entre el segundo y tercer año de vida, de las emociones socio-morales, como la vergüenza, la culpa y el orgullo.

En cuanto a la comprensión emocional, a lo largo de la infancia los niños toman conciencia de sus propias emociones y de las causas de las mismas, y comprenden las emociones de los demás a lo largo de un proceso que va desde el mero reconocimiento de la expresión facial a inferir las emociones de los otros considerando sus deseos, sus creencias, su experiencia previa o su personalidad.

La empatía, un resorte afectivo fundamental que mediatiza todas las relaciones socio-afectivas, también evoluciona con la edad. La respuesta consecuente cambia en la medida en que aumentan la propia experiencia emocional, las competencias cognitivas y la capacidad de regulación emocional.

Finalmente, uno de los elementos clave en la vida emocional es la capacidad para regular las emociones. Desde estrategias biológicas rudimentarias, la regulación que proporcionan los cuidadores y los progresos cognitivos permiten el desarrollo de recursos conductuales y mentales cada vez más eficaces para modular la intensidad, la duración y la expresión emocional.

El desarrollo emocional tiene que ver con la maduración cerebral y del sistema nervioso, con el desarrollo motor, con el desarrollo del lenguaje. A la vez que el desarrollo emocional tiene sus implicaciones en otros campos. Los cambios evolutivos en el sistema emocional se deben entender en estrecha interacción con el resto de procesos en desarrollo, y en el contexto relacional.

En cuanto a la empatía, la comprensión y la regulación emocional, si bien los progresos cognitivos marcan cambios evolutivos importantes, estas capacidades se generan y se desarrollan en la relación interpersonal.

El aprendizaje emocional se da desde los primeros meses de vida. Los bebés son capaces de expresar y de discriminar las emociones de alegría, ira, miedo, sorpresa, tristeza y desagrado.

Existen varias obras sobre el desarrollo emocional (Harris, 1989; Ortiz, 1999; Berk, 1999; Berger y Thompson, 1997; Shaffer, 2002, entre otros) que se expondrán en este apartado. La mayoría de las obras desglosan el desarrollo emocional en diferentes franjas de edad. Ello permite que el profesorado pueda ubicar fácilmente a

los niños y niñas en uno de estos periodos, pero también dificulta la comprensión de la secuencia evolutiva de las dimensiones del desarrollo emocional. En la tesis haremos referencia al desarrollo emocional de los 0 a los 6 años de edad (ya que nuestro estudio se sitúa en estas edades) y a los importantes cambios que se producen en la vida del niño y niña y que condicionan la trayectoria del desarrollo emocional.

Hemos estructurado el desarrollo emocional de los 0 a 6 años en dos periodos: la primera infancia y la segunda infancia con sus dimensiones (evolución de las emociones, la comprensión emocional, la reactividad emocional, la expresión emocional y la regulación de las emociones). Entre estas dimensiones se producen importantes solapamientos puesto que el desarrollo no es un proceso unidireccional ni lineal, sino que es un proceso complejo que emerge de la interacción de los múltiples componentes en este sistema dinámico del desarrollo humano (Ford y Lerner, 1992). Pese a que esta estructuración se organice en temas, no se renuncia a señalar cómo las interrelaciones entre las dimensiones inducen un desarrollo sinérgico, aunque ello conlleve que en algunos momentos la información aportada pueda ser un tanto reiterativa.

3.1. El desarrollo emocional en la primera infancia

Según Coca (2005) lo que el niño escuche, observe y, sobre todo, sienta de su entorno (especialmente de sus padres), formará una idea de lo que es él, de cómo es él y de qué y cómo es el mundo que le rodea. Esta idea, en el futuro, la transformará en un sentimiento personal que le acompañará gran parte o toda su vida y le marcará su forma de ser y comportarse.

Entre las dotaciones heredadas con las que el recién nacido llega al mundo, las emociones básicas son fundamentales para asegurar su subsistencia. Sus manifestaciones de alegría, miedo, tristeza, etc. Suscitan el acercamiento y vinculación del cuidador. Poco a poco, con el desarrollo cognitivo y las múltiples interacciones sociales, el bebé va diferenciando las emociones, mejorando su comprensión y expresión. Según Campos y col. (1993), las emociones de alegría, tristeza, cólera, miedo, interés o sorpresa nos acompañarán a lo largo de toda la vida.

Los seres humanos nacemos con unas predisposiciones innatas perceptivas, motoras y cognitivas, del mismo modo que nacemos con ciertas habilidades sociales básicas, que nos permiten responder a los eventos más significativos y trascendentes del crecimiento y desarrollo humano.

Las emociones básicas son entendidas como aquellas que pueden inferirse directamente de las expresiones faciales como son la alegría, el interés, la sorpresa, el miedo, la ira o cólera y el malestar o enfado (Campos *et al.*, 1983) y son comunes a todas las culturas. Así lo demostró Darwin (1872) en su estudio orientado a determinar si las emociones eran innatas o adquiridas. A partir de la similitud de las expresiones en diferentes culturas estableció la existencia de unas emociones innatas que poseen carácter universal puesto que se observaban en todas las culturas. En esta misma línea de trabajo, Darwin analizó las expresiones en los animales, llegando a la conclusión de que estas emociones innatas habían surgido en el transcurso de la filogénesis con lo que abrió las puertas al estudio de éstas en los animales.

En una investigación similar, en la que observaba las expresiones faciales de los recién nacidos, Izard (1982) obtuvo resultados que coinciden en la existencia de unas emociones básicas. Los recién nacidos ya sonríen, expresan asco y malestar, y hacia el primer mes manifiestan sorpresa, interés, alegría y, con menos frecuencia e intensidad, señales de tristeza y miedo.

No obstante, algunos autores, como Ortiz (1999: 99), plantean que en los bebés la relación directa entre expresión emocional y experimentación de esta emoción no está totalmente probada. La expresión emocional de los recién nacidos no siempre responde a un estímulo determinado. Así, en las primeras semanas de vida los bebés también sonríen dormidos, muestran sorpresa tanto ante lo extraño como ante lo familiar y, frente a la restricción de los movimientos, reaccionan con expresión de rabia, pero también con muestras de tristeza. En este sentido, Camras (1994) considera que las configuraciones emocionales aparecerían prematuramente, aunque estas señales no necesariamente son indicadores fiables de la vivencia de una determinada emoción, o no necesariamente se corresponden con la situación a estimular. Este autor hipotetiza que la expresión de la emoción no se vincularía con la evaluación de la situación hasta un período más avanzado de madurez.

La relación de apego entre madre e hijo favorece el desarrollo emocional. La mirada mutua, la interacción rítmica, la sensibilidad, las caricias, los abrazos, el contacto corporal y la respuesta que da la madre a las emociones del niño (sintiendo con él, imitándole, demostrándole cómo se siente).

El vínculo de apego, que se genera con el cuidador desde el momento del nacimiento, y los estímulos sociales aportados por éste, serán una fuente importante de emociones afectivas. Esta relación se inicia con la madre en el momento del nacimiento, y se va fortaleciendo gradualmente en el proceso de satisfacción de las necesidades fisiológicas y afectivas. Este vínculo se consolida alrededor de los seis meses. La generación del vínculo de apego con la madre y la interiorización de este tipo de relación afectiva constituirá un modelo que mediatizará las futuras relaciones afectivas que establezca el niño, con amigos, pareja, hijos, etc. (Berk, 1999: 551; Shaffer, 2002: 158; Berger y Thompson, 1997: 280).

Las expresiones infantiles reflejan las emociones que sienten ante una situación. Una de las primeras formas de comunicación más importantes es el llanto. El bebé utiliza el llanto como señal para llamar la atención y el cuidado. En el nacimiento esta expresión emocional es involuntaria, más adelante dejará de ser un reflejo innato para pasar a ser una señal de comunicación: la expresión del llanto guardará relación con el estímulo externo.

Cuando el bebé tiene tres o cuatro semanas aparece la sonrisa como reflejo de placer y alegría. La sonrisa no sólo refleja la experimentación de emociones agradables sino que para el bebé además es un medio de comunicación con la madre (Jones, Collins y Hong, 1991). Las sonrisas infantiles aumentarán si se refuerzan y se discriminarán si están sujetas a un proceso de extinción (Etzel, Gewirt, 1967; Zelazo, 1971). A los tres o cuatro meses se observan expresiones faciales de tristeza y enfado. El miedo se manifiesta a partir de los 7 meses. Cada vez más se va ampliando el abanico de emociones; emociones más complejas como la timidez y la vergüenza no aparecen hasta final del primer año. A medida que su capacidad cognitiva crece y se amplía su relación social, los niños y niñas aprenden a controlar sus sentimientos de tal forma que lo que expresan puede no reflejar necesariamente lo que sienten (Saarni, 1998); esto viene condicionado por la reglas de expresión emocionales de su cultura. Por

ejemplo, está mal visto que un niño (género masculino) muestre miedo o llore ya que, según nuestra cultura, no se considera adecuado.

Hacia finales del primer año, los bebés comienzan a utilizar información sobre las expresiones emocionales de otras personas para regular la propia conducta, proceso llamado referencia social (Feinman, 1992; Klinnert *et al.*, 1983). Los bebés utilizan como guía la expresión de sus padres cuando no están seguros de cómo reaccionar cuando se encuentran ante una situación o persona desconocida. Estar cerca de su cuidador reduce su estado de inquietud. La madre es la fuente de regulación emocional del bebé, si el bebé se muestra asustado y tembloroso se calma, generalmente, cuando consigue estar en contacto con su madre.

Según Ortiz (1999) a lo largo de los primeros dos años de la vida las emociones se diferencian más entre sí, se van haciendo más selectivas y se manifiestan con mayor rapidez, intensidad y duración. Así, por ejemplo, si el niño de dos meses reacciona con cólera a la restricción de movimientos reflejos, con el desarrollo motor y la capacidad de planificar la conducta el niño reaccionará con cólera cada vez que se bloquea la consecución de un objeto visible. Esto, según Ortiz, explica el aumento de las expresiones de cólera entre los 9 y 14 meses.

La comprensión de la causalidad transforma la reacción de tristeza o angustia en un enfado dirigido al objeto o a la persona que causa la frustración. Así pues, cuando el niño ve a su madre ponerse los zapatos para salir el niño reacciona emocionalmente ante las expectativas, mostrando llanto y tristeza.

Otro aspecto a considerar es que la vinculación y el comienzo de los desplazamientos voluntarios provocarán, a su vez, cambios en las situaciones que generan temor: aparece el miedo al abismo y el miedo a los extraños, reacciones que aumentan en incidencia e intensidad a los doce meses.

Al principio, el sentido del yo está relacionado con sus posesiones y acciones, por lo que continuamente están dando a conocer a los otros niños y niñas cuáles son sus pertenencias y las actividades que pueden realizar. Esta comprensión de la existencia de un “yo” separado de los “otros” impulsará las habilidades emocionales y sociales. Estas habilidades van a ser la base para el aprendizaje de la cooperación en el juego,

la resolución de disputas por los juguetes, etc. (Brownell y Carriger, 1990; Caplan *et al.*, 1991).

Con el desarrollo de la conciencia de sí mismo -o el yo categórico- y el desarrollo del lenguaje y la interacción social, entre los dieciocho y veinticuatro meses surgen las emociones autoconscientes o sociomorales, como la vergüenza, el orgullo, la envidia, la culpa, etc. Estas emociones se denominan autoconscientes, porque para vivenciarlas es necesario que se haya desarrollado la conciencia del yo como persona diferente a las demás, y una incipiente capacidad para valorar la propia acción. Lewis *et al.* (1989) señalan que las emociones autoconscientes más sencillas, como la turbación, precisan solamente del sentido del yo. Sin embargo, otras emociones autoconscientes, como el sentido de culpa, orgullo, vergüenza, etc., requieren, además, de la comprensión de las reglas y criterios para autoevaluar la conducta. Es por ello que estas últimas no aparecen hasta los tres años de edad. En este proceso inicial autoevaluativo tiene mucho peso la opinión de los padres, puesto que el niño utiliza el criterio de los cuidadores para evaluar su conducta como positiva o negativa. En este sentido, las investigaciones señalan que los niños en una primera etapa sólo manifiestan conductas autoevaluativas ante la presencia de un adulto (Harter y Whitesell, 1989; Stipek *et al.*, 1992).

El desarrollo de la conciencia del yo inicialmente se basa en las características más visibles que diferencian a las personas (edad, sexo, etc.) que a su vez serán la base del autoconcepto y su evaluación emocional, la autoestima. Posteriormente, esta conciencia de sí mismo se diferenciará para ajustarse en términos de disposiciones y rasgos de personalidad, actitudes y valores, etc., y progresivamente irán identificándose a sí mismos como simpáticos, tímidos, trabajadores, etc. (Berk, 1999: 576).

El período comprendido entre los dos y tres años es importante en el desarrollo emocional. Surge el desarrollo del yo que permite tomar conciencia de los propios estados emocionales, con su importante papel regulador del comportamiento, asimismo aparece el lenguaje y el juego simbólico. Esto aporta nuevas formas de expresión de afecto y contribuye a la comprensión de las emociones propias y ajenas.

Según Lewis (1995), el desarrollo del concepto de “sí mismo” genera un importante progreso en el desarrollo emocional: la experiencia emocional subjetiva. Si en la primera infancia el niño experimentaba y expresaba estados emocionales, ahora comienza a tomar conciencia, a interpretar y evaluar sus propios estados emocionales. La experiencia emocional como proceso interno toma forma lingüística: “estoy triste”, “estoy contento”, “estoy asustado”. Esta toma de conciencia permite que el niño pueda evaluarse a sí mismo. Lewis (1995) considera que son, fundamentalmente, los cambios cognitivos en el desarrollo del yo los que permiten este progreso en la vida emocional, aunque admite la influencia de la socialización.

El papel del contexto familiar es un elemento clave, ya que son los padres o los cuidadores los que ponen la etiqueta de la emoción, los que le dan significado. La conciencia subjetiva se origina como producto de la socialización estrechamente ligado con el lenguaje. Los padres con el reconocimiento del estado emocional, la imitación contingente de su expresión emocional y la etiqueta verbal sensibilizan al niño a las señales emocionales y les proporcionan los nexos necesarios en la conciencia entre respuestas emocionales y estados subjetivos.

La adquisición del lenguaje transforma las relaciones interpersonales y la experiencia emocional.

El lenguaje facilita la conciencia de las emociones, ya que al ser nombradas son más accesibles, pero, además, el lenguaje transforma las experiencias emocionales inicialmente globales y difusas en experiencias focalizadas. A esto se añade que la capacidad para expresar verbalmente las emociones permite reflejar estados afectivos pasados y comprenderlos.

El lenguaje interviene también en la capacidad de modificar los estados de los otros, expande la capacidad de consuelo, de divertir a los demás, de compartir el humor y permite una mayor intimidad en las relaciones sociales.

Parece probada la relación entre el desarrollo del yo y la emergencia de las emociones como la vergüenza, la culpa y el orgullo, que implican una autoevaluación. Según Ortiz, en niños muy pequeños encontramos reacciones de culpa, vergüenza y orgullo, y en ello hay algo más que la proyección adulta. A los dos años se observan

expresiones de orgullo (elevación de ojos, mirada triunfante, sonrisa, incorporación corporal y elevación de brazos) y vergüenza (cuerpo encogido, cabeza baja, ojos y manos sin movimiento) ante el éxito y fracaso, respectivamente, en la resolución de una tarea. Lewis, Alessandri y Sullivan (1992) encontraron que el orgullo ante el éxito era patente si la tarea era difícil, lo que indica que a esta edad los niños y las niñas son capaces de una autoevaluación, y que orgullo y vergüenza no se identifican con alegría y tristeza, pues éstas acompañan al éxito y al fracaso al margen de la dificultad y del esfuerzo. Las señales emocionales de los cuidadores, al comunicar su sistema de valores, promueven la generación precoz de emociones como la vergüenza y la culpa.

La empatía puede considerarse una base decisiva en la génesis de la culpa y fuente de motivación para la conducta moral. La culpa empática surge cuando el niño siente dolor empático por el sufrimiento de la víctima y se atribuye la responsabilidad del mismo.

Hemos de considerar unas diferencias en cuanto al género. Diferentes estudios han comprobado que entre los dos y los tres años las niñas puntúan más que los niños en diferentes medidas de empatía, que manifiestan más comportamientos prosociales hacia sus madres cuando éstas muestran tristeza y que, en ellas, la culpa es más frecuente. La relación entre agresión y reparación se encuentra en niñas de dos años, pero no en niños (Cummings, Hollenbeck, Iannotti, Radke-Yarrow y Zahn-Waxler, 1986).

Los padres utilizan más frecuentemente la inducción y la retirada de amor con las niñas, y la afirmación de poder con los niños. A los dos años niños y niñas no difieren en transgresiones morales, pero las madres con las niñas focalizan en las consecuencias de sus actos en los demás, sensibilizándolas con los estados internos, mientras que con los niños usan más las órdenes, las amenazas y la fuerza física.

Otra evidencia del papel de la socialización tiene que ver con las diferencias de orgullo y vergüenza en niños y niñas. Las niñas muestran más vergüenza en el fracaso ante una tarea que los niños. Se ha comprobado que las madres ofrecen un *feed-back* más positivo al éxito de los niños y tienden a infravalorar el éxito de las niñas, reaccionando más negativamente con sus fracasos. Ello puede explicar que las

niñas tengan menos tendencia a atribuir el éxito a sus habilidades y, por tanto, menor motivación de logro (Alessandri , Sullivan y Lewis, 1990).

En el juego simbólico los niños hablan mucho más de estados afectivos que en otros contextos. Dunn, Bretherton y Munn (1987) comprobaron que el 94% de las conversaciones sobre estados emocionales se daba el juego de ficción con los hermanos, versando sobre la pena, el dolor, el hambre, el sueño y la tristeza. Esto muestra lo interesante que resulta para los niños y niñas el tema de las emociones y que son capaces de adoptar un estado emocional diferente al suyo propio, de asignar un rol ficticio a un personaje ficticio y de compartir con otra persona esta asignación de estados emocionales ficticios. Según Harris (1989) el juego simbólico ejerce un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión de las emociones. Los niños se toman a sí mismos como punto de referencia, y la capacidad de imaginación proyectiva les ayuda a ponerse en el lugar del otro. De acuerdo con los datos de Dunn (1995), los niños que más jugaron simbólicamente con sus hermanos a los dos años fueron los más capaces posteriormente de comprender las emociones de los demás, los que mostraron más capacidad de ponerse en el punto de vista del otro y quienes establecieron una comunicación afectiva más fluida en la interacción con el amigo.

Por otra parte, el juego simbólico facilita el desarrollo emocional ayudando a los niños a acceder a sentimientos suprimidos y a afrontar muchas de las ansiedades y miedos de la vida cotidiana.

A continuación presentamos en el cuadro 3.1 el desarrollo emocional en la infancia en el que se recogen las edades de los niños con sus respectivas respuestas emocionales. Se ofrecen los aspectos más relevantes sobre la dimensión emocional de la primera (0-3 años) y segunda (3-6 años) infancia para dar una visión más completa del desarrollo emocional. Las ideas que se apuntan en el cuadro 3.1 han sido recogidas de las aportaciones de diversos autores.

Desarrollo emocional	
Edad	Respuesta emocional
A partir del nacimiento	<ul style="list-style-type: none"> Emociones innatas y de supervivencia (llanto, sonrisa, interés y disgusto).
Durante los primeros 9 meses	<ul style="list-style-type: none"> Las emociones como función de supervivencia y comunicación con los padres y cuidadores. Estado de calma o placer. Satisfacción de las necesidades básicas (higiene, alimentación, cuidado y afecto).
Entre los 10 y 12 meses	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje de las conductas afectivas de los demás. Interés por el malestar de los otros. Desarrollo de la empatía.
2 años	<ul style="list-style-type: none"> Imitación de expresiones faciales.
3 años	<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de emociones y sentimientos.
4 años	<ul style="list-style-type: none"> Utilización de vocabulario emocional: alegría, tristeza, ira, ...
5-6 años	<ul style="list-style-type: none"> Evolución en la expresividad emocional. Asociación de conductas con estados de ánimo. Ejemplo: juego-alegría, pelea-ira.

Cuadro 3.1. El desarrollo emocional en la infancia

También exponemos un cuadro de Coca (2005) en el que se recogen los aspectos más esenciales según las necesidades emocionales del niño o niña a lo largo de su crecimiento emocional, así como la respuesta emocional en forma de sentimiento que extrae sobre sí mismo y sobre el mundo a partir de todo lo que ha vivido. La autora descubre que en cada etapa del desarrollo del niño tiene unas demandas de tipo emocional que tienen que ser cubiertas y que en función de cómo respondan los adultos –sobre todo los padres y el resto de su entorno familiar y escolar-, influirán de una manera u otra en su evolución como persona. Los permisos son mensajes que debemos transmitir de una forma u otra al bebé permitiéndole que “viva y sienta” para que pueda desarrollarse satisfactoriamente a nivel emocional. Los mandatos no favorecen el desarrollo emocional de una forma positiva, su comprensión es esencial para la educación de los niños y niñas.

En primer lugar presentamos en el cuadro 3.2 las necesidades emocionales de los bebés de 0 a 6 meses de edad.

De los 0 a los 6 meses	
Necesidades emocionales del bebé	
<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación (Aceptación y estima). • Realizar las actividades instintivas. • Explorar y jugar. 	
Permisos (Mensajes al niño)	Desarrollo emocional
<ul style="list-style-type: none"> • Vive. • Desarrolla y expresa tus necesidades fisiológicas (se tú). • Juega, crece. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación natural e instintiva por vivir. • Alimentación adecuada, sin voracidad ni rechazo por el alimento. • Intuición e iniciativa para aprender a divertirse.
Mandatos (Mensajes contraproducentes al bebé)	Desarrollo emocional
<ul style="list-style-type: none"> • "No vivas." • "No hagas tus necesidades fisiológicas (no seas tú)." • "No juegues, no crezcas." 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de conducta, dificultades graves en la sociabilidad, rebeldía. • Complicaciones en relación con la alimentación. • Rechazo de los placeres físicos, miedo de ser tocado o de tocar. • Ansiedad, melancolía, propenso a la depresión. • Falta de iniciativa y de recursos.

Cuadro 3.2. Necesidades emocionales del niño y la niña y relación de permisos y mandatos en el periodo de los 0 a los 6 meses (Coca, 2005)

En el cuadro 3.3 se recogen las necesidades emocionales de los bebés de 7 a 18 meses de edad.

De los 7 a los 18 meses	
Necesidades emocionales del bebé	
<ul style="list-style-type: none"> • Los de la etapa anterior y, además: • Explorar el entorno. • Jugar (manipular objetos). • Ajustar sus emociones (conocer lo que sienten). • Iniciar la desvinculación de la madre y el entorno. 	
Permisos (Mensajes al niño)	Desarrollo emocional
<ul style="list-style-type: none"> • Los de la etapa anterior y, además: • "Existes" (piensa, siente, se tú). • Haz cosas sin mí (lo dice la madre). • "Comparte" (el juego). 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo emocional adecuado. • Demandas ajustadas. • Iniciativa por aprender y para divertirse. • Confianza y seguridad en sí mismo. • Generosidad.
Mandatos (Mensajes contraproducentes al bebé)	Desarrollo emocional
<ul style="list-style-type: none"> • "No existes" (no pienses, no sientas, no seas tú). • "No hagas nada sin mí" (necesítame siempre -lo dice la madre). "No compartas" (el juego). • "No te sientas seguro." 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades de comunicación; confusión, chapucería. • Dependencia de los otros. Desubicación. • Carácter celoso de sus cosas y de las personas que considera suyas. • Oposición (si el medio es autoritario) o sumisión (si ha habido sobreprotección). • Hipocondría.

Cuadro 3.3. Necesidades emocionales del niño y la niña y relación de permisos y mandatos en el periodo de los 7 a los 18 meses (Coca, 2005)

En el cuadro 3.4 se presentan las necesidades emocionales de los niños de 19 meses a los 3 años de edad.

De los 19 meses a los 3 años	
Necesidades emocionales del bebé	
<ul style="list-style-type: none"> • Los de la etapa anterior y, además: • Romper la vinculación con la madre. • Reafirmarse. • Conversar, dialogar, sentirse participativo e importante. • Disponer de tiempo para aprender. 	
Permisos (Mensajes al niño)	Desarrollo emocional
<ul style="list-style-type: none"> • Los de la etapa anterior y, además: • "Se tú mismo." • "Disfruta de tu sexo". • "Comparte el juego." • "Expresa tus opiniones." 	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de recursos para aprender, sin miedo a experimentar ni a los cambios; capacidad de adaptación. • Actitud sexual positiva. • Aceptación del sexo y capacidad de disfrute. • Carácter sociable y capacidad de compartir. • Seguridad en sí mismo.
Mandatos (Mensajes contraproducentes al bebé)	Desarrollo emocional
<ul style="list-style-type: none"> • "No seas tú." • "No disfrutes de tu sexo." • "No compartas el juego." • "No opines (no pienses)." 	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntad de ser el mejor, de ser extravagante. • Confusión (no saber qué quiere ni qué le interesa) • Dificultades en el sexo. • Egoísmo, carácter poco sociable. • Inseguridad, falta de opinión propia.

Cuadro 3.4. Necesidades emocionales del niño y la niña y relación de permisos y mandatos en el período de los 19 meses a los 3 años (Coca, 2005)

3.2. El desarrollo emocional en la segunda infancia

A lo largo de la edad preescolar y escolar se producen cambios personales y contextuales, surgen nuevos objetivos, cambian las situaciones que suscitan la aparición y expresión de emociones, y se producen importantes progresos en la comprensión y regulación emocional y en la respuesta empática.

Se da el desarrollo de aquellos procesos que promueven lo que podemos denominar competencia emocional, incluyendo tres tipos de capacidades:

- La comprensión emocional, que abarca la conciencia de los propios estados emocionales, incluyendo la posibilidad de experimentar emociones contrarias, la comprensión de las emociones de los demás y el conocimiento de las reglas de expresión propias de su contexto.
- La capacidad de regulación de la intensidad y duración de los estados y de las respuestas emocionales, teniendo en cuenta el modo en que las mismas afectan a los demás.
- La empatía, incluyendo la capacidad de compartir e interpretar las emociones de los demás y de orientar prosocialmente la respuesta.

Los niños y niñas experimentan emociones que muchas veces no comprenden, pero la comprensión de los propios estados y de los demás es esencial para la flexibilidad de la propia conducta emocional, y para el establecimiento y mantenimiento de cualquier tipo de relación socioafectiva.

La comprensión de las emociones y la toma de perspectiva emocional

A los 3-4 años los niños saben determinadas emociones: el día del cumpleaños-alegría, la pérdida de un juguete-tristeza, etc.

Los niños, a partir de su experiencia, descubren los nexos entre determinados acontecimientos y determinadas emociones y generalizan ese conocimiento a otras situaciones, lo que les ayuda a comprender determinadas emociones en sí mismos y en los demás.

Es preciso que la comprensión de las emociones se descontextualice, que el niño comprenda que el impacto de un acontecimiento no depende tanto de la situación concreta, como de la evaluación que de la misma realiza la persona. Ello exige realizar un esfuerzo imaginativo por comprender la mente de la otra persona, prescindiendo del recuerdo de lo que uno mismo suele sentir en situaciones similares.

Pero la emoción no se explica sólo por la relación entre el deseo y la situación “objetiva”, sino por la relación entre el deseo y la situación “tal y como la interpreta el sujeto”. Según estudios de Harris, Johnson, Hutton y Cooke (1989), es a partir de los 6 años cuando los niños comprenden: a) que no es la situación objetiva, sino la evaluación personal lo que explica la emoción, b) que ésta no sólo depende del deseo, sino también de las creencias y c) que éstas pueden ser erróneas. En situaciones familiares muchos niños y niñas de cinco años son ya capaces de explicar las reacciones emocionales de sus hermanos más pequeños aludiendo a sus creencias: “tiene miedo porque cree que hay un monstruo en la cocina”, “está contento porque cree que vamos a ir a la playa”.

Gnepp y col. (1989) constataron que desde los 4-5 años, y sobre todo a partir de los seis, los niños utilizan la información sobre las disposiciones de la gente en grupos sociales específicos para modificar sus inferencias emocionales, prescindiendo de la proyección y de su propia perspectiva. Por ejemplo en el caso “Un día Sara iba paseando por el campo y se encontró un tigre” se amplió más la información “Sara vive en el Valle Verde, a la gente de este lugar le gustan mucho los tigres y juega con ellos todo el tiempo”, después de esta segunda información ellos cambiaron de respuesta cuando se les pregunto cómo se sentiría la protagonista, “Sara no se asustó, se alegró”. Además se comprobó que en los niños y niñas de seis años la información sobre la personalidad del protagonista ya influye en la predicción del tipo de emoción que sentirá. Ésta se incrementa en función a la madurez y edad de la persona.

La comprensión de la ambivalencia social

La capacidad para comprender la coexistencia de sentimientos contradictorios hacia una persona en una misma situación y para comprender que la propia experiencia y la de los demás puede provocar una combinación de emociones positivas y negativas,

es otro importante logro evolutivo. Esta integración es esencial en el desarrollo de las relaciones afectivas estables.

Donaldson y Westerman (1986) y Stein y Trabasso (1989) utilizaron historias que coordinaban tristeza-alegría (el protagonista de la historia pierde a su perro y el día de su cumpleaños le regalan un cachorro) y amor-cólera (un perro al que el protagonista quiere mucho le rompe una construcción que le ha costado mucho esfuerzo realizar). Los resultados de estos estudios muestran una progresión evolutiva bastante clara. Los preescolares no aceptan que sentimientos contradictorios puedan coexistir (cuando le regalan otro perro solamente está contento, porque la pena se ha ido; cuando el cachorro rompe su torre sólo está enfadado, el cariño se ha ido). Los niños de 5 y 6 años sí reconocían que pueden existir emociones opuestas, pero secuencialmente, pues las consideran mutuamente excluyentes (a veces estará triste y a veces contento) y no aceptaban que la tristeza y la alegría se influyeran mutuamente. La posibilidad de que diferentes emociones concurren y tengan influencia mutua (está triste, pero menos, porque le han regalado otro cachorro) era aceptada por la mayoría de los niños y niñas de 7-8 años. Finalmente, el grupo de 10-11 años reconocía que pueden coexistir emociones contrarias en una misma situación. Harter encuentra este nivel en la preadolescencia.

Así pues podemos afirmar que alrededor de los ocho años se produce un interesante avance respecto a la comprensión de la posibilidad de experimentar emociones contrarias en una misma situación y que sobre los 10-11 años pueden explicar esta ambivalencia haciendo referencia a la influencia del recuerdo de experiencias pasadas y de procesos internos.

Sin embargo, aceptar que una misma persona en una misma situación puede desencadenar sentimientos opuestos es en mayor medida un logro propio de la adolescencia.

En cuanto a la diferencia de género, Brown y Dunn (1996), analizando diversos factores que explican diferencias en la comprensión de la ambivalencia, hallaron que, con los valores más elevados en las niñas, uno de los predictores más importantes en la comprensión de la ambivalencia es la frecuencia de conversaciones con la madre sobre las emociones y sus causas.

La comprensión de las reglas de expresión

El control de la expresión emocional tiene dos funciones: protegerse a sí mismo y proteger a los otros. El niño que oculta su miedo para evitar que los demás le llamen cobarde se protege a sí mismo; el que oculta su sonrisa ante el tropiezo de otro o disimula su decepción ante un regalo, protege al otro.

Según Cole (1986) los preescolares no saben que la gente oculta o simula sus expresiones emocionales. Ellos lo hacen, pero no son conscientes de las reglas sociales de expresión emocional. Para ello utilizó el procedimiento del regalo decepcionante, encontró que a los tres y cuatro años los niños son capaces de ocultar su decepción y mostrar una media sonrisa, pero no son conscientes de que el adulto es engañado. A los seis años comprenden que los demás pueden leer sus emociones y que pueden intentar ocultar su expresión.

Aquí también encontramos diferencias de género. Las niñas son más capaces de ocultar que los niños y se explica por las diferencias de factores motivacionales dependientes del rol de género. En cambio, por la misma circunstancia los niños ocultan más frecuentemente el miedo y la tristeza (Saarni, 1984; Cole, 1986).

La regulación emocional en la niñez

La capacidad para regular las emociones y las conductas asociadas es, por tanto, una de las grandes tareas evolutivas, y si bien las bases de la regulación se sitúan en la primera infancia, los años preescolares y escolares son claves en el desarrollo de los procesos de atención, evaluación y modificación de la activación emocional.

El control de la emoción incluye estrategias orientadas a modificar el propio estado interno, como la distracción, la reestructuración cognitiva, la oposición de fantasías positivas, etc.

La literatura sobre metacognición sugiere que el conocimiento y manipulación de estados mentales es difícil para los preescolares. Ya que los pequeños tienden a considerar que el cambio emana de la situación, más que de uno mismo, tendrán dificultad para utilizar tácticas distractoras u otras formas de afrontamiento orientadas a modificar el propio estado. Sin embargo, otros trabajos (Altschuser y Ruble, 1989)

constatan una progresión con la edad en referencia a estrategias de distracción cognitiva, pero no respecto a la distracción conductual. Los preescolares las utilizan y las refieren con frecuencia. Cummings (1987) observó que los niños de 4 y 5 años, cuando presencian discusiones entre sus padres, utilizan la distracción visual, desviando la atención hacia otros elementos de la situación.

Los estudios sobre la capacidad infantil para controlar sus impulsos y retrasar la satisfacción también constatan que los preescolares utilizan la estrategia de la distracción para soportar la espera de la gratificación. La frecuencia de utilización de estrategias distractoras sugiere que desde muy pequeños los niños son conscientes, en cierto grado, de que los estados emocionales pueden cambiarse y de que una de las estrategias más eficaces, la distracción, es accesible.

Según Ortiz (1999) en la medida en que los niños desarrollan una comprensión más compleja y psicológica de la emoción, las estrategias de modulación emocional incluyen la distracción cognitiva, que consiste en redirigir internamente la atención, pensando en otras cosas, recordando o imaginando experiencias agradables, etc. La distracción cognitiva es progresivamente más elaborada a lo largo de los años escolares y se convierte en una estrategia efectiva para afrontar sucesos emocionales en los que no es posible el cambio actual de la situación o la huida de la misma. Es alrededor de los ocho años cuando los niños comienzan a redirigir internamente la emoción a través de la distracción cognitiva. No obstante, aunque los mayores aducen estas estrategias mentalistas siguen utilizando con mucha frecuencia la distracción conductual.

Otro modo de regular la experiencia emocional consiste en modificar la interpretación del acontecimiento que elicitó la emoción. Otra estrategia es que los niños aprenden de sus padres a reinterpretar positivamente cuentos, películas, situaciones reales argumentando, por ejemplo, que el protagonista no se ha muerto, que sólo está dormido, o que el hecho que causa temor o tristeza no es real, sino un cuento, etc. Otras veces, cuando no consiguen un objetivo, los niños reinterpretan la experiencia de tristeza o frustración bajando su nivel de expectativas u optando por metas más accesibles.

En cuanto el apoyo social, es una estrategia utilizada por niños y adultos con objeto de buscar consuelo en la tristeza, confort en la ansiedad o un apaciguamiento en la cólera. Los niños conocen desde pequeños el valor del soporte social cuando experimentan emociones negativas (ésta es, precisamente, una de las importantes funciones del sistema de apego). Con la edad las estrategias son más planificadas y, aunque durante toda la infancia los padres siguen siendo el principal puerto de refugio, ya a partir de los 8-10 años los compañeros y amigos comienzan a ejercer esta función. En este tipo de regulación emocional existen diferencias de género, siendo una estrategia más señalada por las niñas (Altschuser y Ruble, 1989).

Un progreso interesante en la capacidad de regulación tiene que ver con el control y la selección del contexto. En los primeros años los padres modulan la vida emocional de los niños controlando las situaciones que generan emociones. Sin embargo, a lo largo de los años escolares los niños también son progresivamente más capaces de regular la vida emocional controlando las situaciones a las que se enfrentan. En las relaciones sociales eligen los tipos de juegos y los compañeros evitan o huyen de situaciones que pueden generar temor o cólera, etc.

Una importante tarea evolutiva es aprender a expresar la emoción de manera que tenga consecuencias satisfactorias para uno mismo y para los demás. Como se señaló, el desarrollo del lenguaje proporciona un recurso progresivamente más potente para expresar los estados afectivos y las prácticas de socialización de los adultos y la interacción con los iguales canalizan de manera decisiva la expresión emocional. Los niños aprenden desde pequeños a adecuar su expresión a las diferentes situaciones al comprobar las consecuencias de los diferentes modos de respuesta emocional.

De las estrategias descritas no sólo depende el que los niños desarrollen las estrategias de regulación más sofisticadas, sino que conozcan su utilidad y sus consecuencias, que tengan flexibilidad para adaptarlas a diferentes contextos y situaciones, y que desarrollen la confianza en su propia capacidad de regulación.

Está demostrado que los niños capaces de regular su activación emocional negativa en las interacciones sociales establecen con más frecuencia interacciones positivas (Eisenberg *et al.*, 1993; Kliever, 1991; Eisenberg, Guthrie, Reiser, 1997), muestran

bajos niveles de agresión y envidia, mayor capacidad para retrasar la satisfacción y para tolerar la frustración, y más conducta prosocial (Block y Block, 1980). Por el contrario, el afrontamiento no constructivo, caracterizado por la agresión, el dar rienda suelta a las emociones y los bajos niveles de distracción y de reestructuración cognitiva, se asocian negativamente con competencia social y estatus sociométrico.

Aquí quedan patentes las diferencias de género. Las niñas se ven implicadas en menor medida en conflictos de cólera que los niños y utilizan la resistencia activa, mientras que los niños dan más rienda suelta a la cólera. Por otra parte, las respuestas de afrontamiento adecuado en los niños están orientadas en mayor medida hacia uno mismo (distracción o negación), mientras que las niñas reflejan más tendencia a solucionar el conflicto para mantener la armonía interpersonal (Wertlieb, Weigel y Feldstein, 1987; Witesell y Harter, 1996).

Sin embargo, la disregulación puede darse también por una sobrerregulación. Tal es el caso de los niños con un apego evitativo, en los que se bloquea la expresión de las emociones negativas con objeto de prevenir un mayor distanciamiento de la madre.

El desarrollo de la empatía

La edad de la persona y sus experiencias emocionales facilitan el desarrollo de la empatía. De acuerdo con Strayer (1992), una importante fase en la respuesta empática es la reverberación o resonancia que se produce entre los sentimientos del otro y las evocaciones de la propia experiencia.

Por tanto, a medida que se incrementa la gama de experiencias emocionales, la resonancia es más amplia y compleja. Con niños y adultos se ha comprobado que la empatía y la respuesta hacia el otro es mayor cuando el sujeto que empatiza ha vivido experiencias emocionales similares.

Sin embargo, la empatía no sólo requiere participación con el otro; establecida ésta, es preciso reinstaurar el distanciamiento psicológico, la diferenciación entre uno mismo y la otra persona para realizar un análisis más objetivo. Se requiere comprender la emoción del otro (¿Por qué se emociona?), comprender la respuesta emocional en uno mismo (¿Por qué estoy experimentando yo esta activación?) y

tener en cuenta las características de la situación para tomar las decisiones que orienten la acción apropiada.

Respecto a la comprensión de la experiencia empática en uno mismo, en respuesta a la emoción de otro, también encontramos importantes avances. Strayer (1993) ha detectado varios niveles en la comprensión de la emoción vicaria en uno mismo. El procedimiento utilizado consistía en presentar a los niños historias, apoyadas con viñetas, en las que el protagonista experimentaba diferentes emociones, por ejemplo: una familia de emigrantes viaja en barco a otro país, pero las autoridades no dejan desembarcar al niño porque les falta un certificado médico y tiene que regresar en el barco con su abuela, separándose de sus padres y hermanos. A continuación se preguntaba a los niños qué sentían ante esta historia, qué intensidad (menor, igual o mayor que la del protagonista) y por qué. Los resultados confirman una interesante progresión con la edad. Muchos de los niños de cinco años que decían estar tristes al oír la historia, sin embargo, no sabían a qué atribuir su tristeza (no sé) y los que sí explicaban su estado emocional, o bien daban respuestas egocéntricas haciendo referencia a sí mismos (porque no me gusta esta historia) o se referían a acontecimientos exteriores (porque se va el barco). En los niños de siete años se constataba ya una focalización en el protagonista en la situación, aunque sólo a nivel descriptivo (porque se queda solo, sin sus padres) y algunos de ellos eran capaces de establecer una asociación con la experiencia propia (porque se queda solo y cuando yo me quedo solo estoy triste). A partir de los nueve años muchos niños hacían ya una referencia explícita a la empatía (estoy triste porque el niño está triste), una respuesta mayoritaria a los trece años.

Otro interesante mediador en la empatía, que también progresa con la edad, es la capacidad de regular las propias emociones. Estudios con niños y adultos han demostrado que cuanto más intensa es la emoción percibida en la víctima es también más intensa la emoción vicaria y la tendencia a ayudar, siempre que no se desborde el margen de la tolerancia.

Strayer (1993) comprobó que cuando el nivel de intensidad de la propia emoción era más intenso que el atribuido a la víctima se reducía la respuesta empática. Aunque no se cuentan con datos suficientes, se puede suponer que los avances en la capacidad

de regular las emociones influyen positivamente en la empatía, ya que los niños y niñas son progresivamente más capaces de reducir la ansiedad personal para orientar el afecto y la respuesta hacia el otro.

Se exponen en los cuadros de Coca (2005) los aspectos más esenciales de las necesidades emocionales del niño así como su respuesta emocional. Se ha incluido el de los 6 a los 10 años ya que la población de estudio es de niños de 5 a 6 años de edad.

De los 3 a los 5 años	
Necesidades emocionales del bebé	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los de la etapa anterior y, además: ▪ Identificarse con el grupo familiar y pertenecer en él. ▪ Sentirse aprobado, preferido, importante. ▪ Sentirse potente. ▪ Comunicarse. 	
Permisos (Mensajes al niño)	Desarrollo emocional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los de la etapa anterior y, además: ▪ "Pertenecer al grupo familiar". ▪ "Comunica qué sabes hacer". 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de crear vínculos estables y hacer amigos; capacidad de dar afecto, responsabilidad en sus relaciones. ▪ Sentimiento de seguridad en sí mismo y en las propias acciones. ▪ Capacidad de tomar decisiones y rectificarlas.
Mandatos (Mensajes contraproducentes al bebé)	Desarrollo emocional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ "No perteneces al grupo" (= "No te identifiques"). ▪ "No comuniques" ("No sientas que puedes"). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aislamiento o sensación de aislamiento. ▪ Dificultad para mantener vínculos afectivos estables. ▪ Sentimiento de abandono o resentimiento constante. ▪ Sentimiento de incapacidad o pequeñez delante del mundo.

Cuadro 3.5. Necesidades emocionales del niño y la niña y relación de permisos y mandatos en el período de los 3 a los 5 años (Coca, 2005)

De los 6 a los 10 años	
Necesidades emocionales del bebé	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los de la etapa anterior y, además: ▪ Expresar lo que piensa y siente. ▪ Sentirse independiente (que puede hacer cosas solo dentro y fuera del ámbito familiar). ▪ Conocerse a sí mismo, como es él, de dónde viene y cómo es su cuerpo. ▪ Pertenecer a nuevos grupos sociales (además de los familiares). 	
Permisos (Mensajes al niño)	Desarrollo emocional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Conoce." "Conoce cómo funciona tu cuerpo y qué cosas puedes hacer y no puedes hacer con el cuerpo." ▪ "Existe." "Afirmate." ▪ "Se independiente." ▪ "Pertenece." "Pertenece también a otros grupos." "Comparte." ▪ "Comunica." "Expresa cómo te sientes y qué opinas." 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso con uno mismo, con el propio cuerpo y la propia salud. ▪ Consciencia de los propios límites de actuación. Seguridad en sí mismo. ▪ Autonomía. ▪ Más tolerancia a la frustración. ▪ Capacidad adaptativa a las circunstancias y a los contextos sociales. ▪ Sociabilidad. ▪ Generosidad. ▪ Capacidad de expresar las propias emociones.
Mandatos (Mensajes contraproducentes al bebé)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ "No conoces." ▪ Hipocondría. ▪ Apatía para el estudio. ▪ "No existes." ▪ Rechazo hacia la sociedad. ▪ "Fusión (vínculo) con los progenitores o con uno de ellos (generalmente la madre). ▪ Dependencia familiar. ▪ "No perteneces". ▪ "No comuniqués." ▪ Incapacidad de comunicarse emocionalmente. 	

Cuadro 3.6. Necesidades emocionales del niño y la niña y relación de permisos y mandatos en el período de los 6 a los 10 años (Coca, 2005)

3.3. El papel de la familia en el desarrollo emocional

Las emociones se originan en contextos de interacción social. Por lo tanto, el desarrollo de las competencias para comprender, expresar y regular las emociones requieren no sólo del desarrollo cognitivo sino también de la interacción con los otros. Se trata de una relación bidireccional puesto que las demás personas del entorno del niño responden en función de las emociones que les generan la interacción con este niño.

Las familias desempeñan múltiples funciones que sustentan el sistema social, pero sin duda la función de la familia más reconocida en todas las sociedades es el cuidado y la educación que proporciona a los hijos con tres objetivos básicos: a) promover la supervivencia para asegurar la continuidad de la familia, b) estimular las conductas necesarias para que los hijos logren su autonomía (hábitos personales y sociales, medios económicos, etc.) y c) fomentar conductas para que los niños integren los valores culturales (LeVine, 1974).

El sistema familiar es influido por las estructuras sociales más amplias –sistema comunitario, cultural, religión, posición económica, etc.– que afectan a las interacciones familiares y, por ende, al desarrollo de sus funciones (Bronfenbrenner, 1995).

El núcleo familiar es el contexto donde los niños adquieren las creencias, actitudes y valores propios del sistema social que los circunda. Asimismo, el primer establecimiento de vínculos, las primeras expresiones, regulaciones y relaciones afectivas que se generan en el contexto familiar estimularán y regularán el desarrollo socioafectivo. Todos los autores coinciden en el gran impacto que tienen las relaciones familiares en el desarrollo emocional y social. La profundidad de este impacto no sólo se relaciona con el hecho de que la familia sea el primer agente de socialización, sino por los vínculos emocionales profundos que se establecen con los cuidadores y la influencia de éstos en la vida de las personas. En este contexto, el niño empieza a comprender las emociones, a modular su expresión emocional, a internalizar estrategias de autorregulación y a vivenciar los primeros vínculos afectivos que les servirán de referencia en sus relaciones afectivas futuras. Asimismo, el vínculo entre

hermanos desempeña un papel muy importante de apoyo emocional, porque ayuda a evitar la ansiedad y las dificultades en la adaptación por rechazo de los iguales o compañeros (Stormshak *et al.*, 1996).

Debido al modelado que ejercen los padres, los niños incorporarán los déficits en los mismo ámbitos en que los padres son incompetentes. Así lo demuestra Garber *et al.* (1991) en su investigación al correlacionar los estilos de regulación de las madres depresivas y la de sus hijos. Las madres que presentan síntomas depresivos suelen valorar las demandas emocionales del niño negativamente y normalmente no responden a las necesidades de consuelo o de regulación de los niños, con lo que impiden que el niño aprenda a calmarse y producen un bloqueo de la comunicación emocional. Por el contrario, las expresiones de alegría de las madres y las actitudes relajadas se relacionan con conductas sociales apropiadas y bajos índices de problemas psicológicos de los niños.

El estilo emocional de los niños está estrechamente relacionado con la calidad de las relaciones afectivas entre padres y hijos. En la primera infancia la expresión y regulación emocional es modelada por las respuestas de la figura de apego. El niño forma representaciones mentales basadas en la disposición de la figura de apego para atender sus necesidades, generando expectativas con respecto al comportamiento de los cuidadores. Los padres que responden a las demandas del niño de forma constante, promueven la sincronización entre las conductas y las respuestas del niño (Palacios, 2001: 269), enseñando indirectamente que es aceptable expresar las emociones y buscar activamente ayuda o consuelo. Este aprendizaje tiende a permanecer estable constituyendo la base de las posteriores relaciones sociales (López y Ortiz, 1999). Los padres que promueven una vinculación segura mejorarán la vivencia y práctica de la expresión y regulación de las emociones en el niño a través del modelado. Asimismo, los padres competentes estimulan la percepción de eficacia en la regulación emocional y la capacidad para generar estrategias de regulación en la interacción, factor clave para el desarrollo del autocontrol. A medida que los niños adquieren esta percepción, las situaciones estresantes pasan a ser menos amenazantes, porque han aprendido que los sentimientos negativos pueden cambiarse. Esta sensación de seguridad potencia la

progresiva habilidad para tolerar temporalmente los afectos negativos en las situaciones frustrantes y amenazantes.

Los niños con padres que no responden a sus necesidades generan un apego inseguro y evitativo. Estos niños aprenderán a inhibir la expresión emocional para evitar el rechazo del cuidador por sus manifestaciones. Sin embargo, esta menor expresividad no significa que el niño experimente menos las emociones negativas, sino todo lo contrario. Estos niños suelen presentar una responsividad exagerada en situaciones que comportan emociones negativas, evidenciando la intensidad de la experiencia emocional y llamando la atención de la figura de apego.

Por otra parte, si el comportamiento del cuidador es contradictorio, mostrándose a veces dispuesto a cumplir con las demandas del niño y otras veces insensible, entonces la inseguridad del apego estará marcada por la ambivalencia (Ainsworth, Blehar, Waters y Wahl, 1978).

Las familias conflictivas, en las que sus miembros expresan emociones negativas permanentemente, dificultan el desarrollo de las capacidades para regular las propias emociones y las de los demás (consolando, animando, etc.) y la empatía (Cummings *et al.*, 1986). Gotman y Katz (1989) observaron que los niños cuyos padres manifiestan emociones intensas de cólera, evaden más las interacciones sociales para evitar experimentar miedo o cólera, a pesar de que ello supone que también dejen de experimentar relaciones sociales agradables.

Los padres también de forma consciente y directa enseñan al niño las reglas de expresión y las formas de regulación emocional, es decir, intentan educar la dimensión emocional. Esta práctica puede realizarse fundamentalmente desde dos dimensiones opuestas entre sí, aceptación/evitación de las emociones y en función del tipo de apoyo. Los padres que aceptan las emociones de sus hijos, brindan soporte para afrontar el problema y la emoción, hablando al respecto, apoyándoles afectivamente y ayudándoles a explorar estrategias de afrontamiento; con ello contribuyen de forma decisiva a la competencia emocional de sus hijos. Diversos estudios realizados con preescolares han observado que los niños que son animados por sus padres a expresarse emocionalmente en los momentos de aflicción, poniendo énfasis en la utilización de estrategias de solución de problemas, presentan altos

índices de simpatía y popularidad, y escasa utilización de métodos inapropiados de afrontamiento (Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo y Miller, 1991).

Los padres que optan por socializar emocionalmente a sus hijos mediante la educación emocional son personas con una buena comprensión emocional, tanto de las propias emociones como de las emociones de los demás. Estos padres perciben las emociones negativas de sus hijos como buenas oportunidades para enseñarles habilidades de afrontamiento y mejorar su comprensión emocional. Son padres pacientes, que escuchan y empatizan con el niño, lo que les permite entenderle mejor. Con ello ayudan a sus hijos a reconocer y comprender las emociones, modular la expresión emocional y aprender estrategias de afrontamiento, haciendo que los niños se sientan más seguros.

Los factores socio-económicos también afectan a la socialización emocional. En este sentido los ingresos familiares influyen decisivamente (tamaño de la vivienda en relación al número de personas, consumos básicos, atención médica insuficiente, etc.). Las dificultades financieras generan aflicciones psicológicas que inducen percepciones negativas, ocasionando que estos padres sean menos protectores y se impliquen menos en la educación de sus hijos (Shaffer, 2002: 390). Los niños que viven en tales condiciones, reaccionan negativamente, experimentando una pérdida de seguridad emocional, que a la vez redundará en una baja autoestima, escaso rendimiento escolar, malas relaciones con los iguales, problemas de adaptación, depresión, hostilidad y mala conducta (David y Cumming, 1998).

3.4. El papel de la escuela en el desarrollo emocional

La mayor parte del desarrollo emocional se produce desde el nacimiento hasta la pubertad. En este período el entorno escolar ejerce una especial influencia puesto que contiene muchos de los referentes que el niño utiliza para perfilar su autoconcepto, las interacciones con los demás, su comprensión del mundo, etc. El profesorado ha recibido una escasa formación de cómo se produce el desarrollo emocional y de los múltiples factores que inciden sobre el mismo, y por tanto, les resulta difícil entrever el grado de influencia que ejerce. No obstante, los profesores tienen un papel importantísimo en el establecimiento de las competencias

emocionales del niño y el joven. En la interacción con el niño, el educador muestra muchas conductas emocionales que serán aprendidas por éstos, induce emociones, influye en la manera de afrontarlas, etc.

Al contrario de las relaciones informales con los iguales, el colegio es una institución diseñada para transmitir el conocimiento y las habilidades que los niños necesitan para convertirse en miembros productivos de la sociedad. Los colegios son complejos sistemas sociales, en los cuales influye el tamaño de la clase, la edad de los estudiantes, la filosofía educativa, los modelos de interacción profesor-alumno y el contexto cultural en el que todas las áreas de desarrollo del niño, en su forma de recordar, razonar, resolver problemas, en su comprensión social y desarrollo moral.

El entorno escolar se comporta como un sistema complejo donde las creencias, pensamientos, habilidades, deseos, sentimientos, etc. de cada uno de los integrantes del sistema puede incidir en las interacciones de los restantes elementos del mismo y en la naturaleza misma de dichos elementos. Sin embargo, la dimensión que más se ha descuidado en la intervención educativa es la emocional, cuando curiosamente la dimensión emocional es una de las que tiene mayor peso en las relaciones interpersonales, y en unas épocas en las que el niño/adolescente está en pleno desarrollo emocional y su personalidad está formándose. Asimismo, la dimensión emocional tiene vital importancia en el proceso de aprendizaje y rendimiento académico, puesto que el interés y la persistencia son dos propiedades del temperamento (Matheny, 1989), y la distracción y el nivel elevado de la ansiedad están asociados con un bajo éxito escolar. Por otra parte, la escuela, como espacio interactivo, es un escenario de muchos conflictos, pero su peculiaridad es que en este espacio los actores están en proceso de desarrollo y deben aprender diferentes habilidades que les permitan afrontar el conflicto con una actitud positiva.

Como ya habíamos comentado, la escuela tiene un papel muy importante en la formación del autoconcepto y la autoestima. En la escuela existen muchas situaciones evaluadoras en las que el niño evalúa y se evalúan sus competencias y rendimiento. Es en este entorno donde el niño empieza a hacer comparaciones sociales y donde puede producirse una disminución de su autoestima. En las etapas escolares el autoconcepto y la autoestima se verán influidos por los resultados escolares y las

atribuciones que hacen de estos resultados, por lo que frecuentemente, frente a actividades en las que suelen producirse críticas que conlleven una disminución de su autoconcepto y autoestima, desisten fácilmente.

En esto tiene una gran importancia el estilo atribucional. Es decir, si el niño atribuye sus éxitos al azar y su fracasos a una falta de habilidad y además considera que esta ineptitud no se puede cambiar, tenderá a evitar las situaciones difíciles porque las evalúa en función de la ejecución y no del esfuerzo para alcanzarlas.

En la formación del autoconcepto tiene una especial relevancia lo que el niño piensa que los otros piensan sobre él (Cole, 1991). En función de esta percepción y de los sentimientos asociados, el niño se valora a sí mismo (autoestima). Es decir, las experiencias emocionales influirán decisivamente en la consolidación de una autoestima positiva o negativa. Por esta razón, la autoestima suele definirse como la parte evaluativa del autoconcepto. La autoestima por su parte está estrechamente relacionada con la atribución de logro o la capacidad para atribuir la casualidad al resultado de sus propias acciones: "he hecho bien porque tengo buenas habilidades para las matemáticas" o "porque me he esforzado" (atribución interna), o "he hecho bien el ejercicio porque nos lo pusieron muy fácil" (atribución externa). El estilo atribucional interno o externo predice que el niño tenga iniciativa y persista frente a las dificultades o, por el contrario, abandone tan pronto éstas se presentan. A los tres años, los niños ya empiezan a hacer atribuciones sobre sus éxitos y fracasos. Al principio son optimistas y subestiman las dificultades de la tarea y mantienen las expectativas de éxito aunque no realicen la tarea correctamente (Nicholls, 1978). Este optimismo se origina en las actitudes de los adultos de su entorno, que, por lo general, no critican las actuaciones del niño sino que por el contrario las estimulan y elogian. No obstante, alrededor de los cuatro años algunos niños empiezan a manifestar conductas de abandono frente a los desafíos, abandono que se relaciona con los estilos educativos punitivos, mientras que los niños que persisten hallan actitudes de reconocimiento y recompensa por parte de los adultos de su entorno (Burhans y Dweck, 1995). A partir de estas experiencias tempranas unos niños desarrollan la creencia de que los logros dependen de las habilidades que tengan para realizar una tarea y que mejorarán en su desempeño si se esfuerzan mientras que otros atribuyen sus fracasos a su falta de habilidad y consideran que no pueden

cambiar este déficit, ya que es una característica fija (Elliot y Dweck, 1988). Otro factor influyente en el desarrollo de este estilo atribucional son las propias actitudes de los educadores. Cuando se dan pautas orientadas al rendimiento y se atribuye el fracaso del niño a su falta de habilidad, el niño percibe que no controla el aprendizaje, desiste y manifiesta afecto negativo. Por el contrario, si se orienta al niño con la meta del propio aprendizaje, éste manifiesta perseverancia frente a los fracasos (Elliot y Dweck, 1988).

En la adopción de los estilos atribucionales tanto la familia como la escuela tienen un papel relevante. Los padres que ponen el listón muy alto y piensan que su hijo es poco hábil y deben ser más exigentes con él suelen tener hijos que sienten que no controlan el aprendizaje y desarrollan el sentimiento de no ser capaces de afrontar tareas difíciles. Lo mismo pasa con los profesores que de forma inconsciente envían mensajes subliminales -sobre la falta de habilidad de algunos niños- que transmiten que el logro de los aprendizajes depende más de la habilidad que del esfuerzo. Por otra parte, como señala De la Caba (2000), la administración de refuerzos positivos puede tener efectos extraños a los deseados. Si sólo se administran refuerzos positivos de forma contingente al éxito, el resultado puede ser el fomento de la competencia entre el alumnado y de la dependencia a las otras personas, así como la disminución del autoconcepto académico por comparación social de aquello que nunca logra.

En España, Magaz y García (1998) han desarrollado un test para educadores en base a los planteamientos de Toro (1981) para medir el perfil de estilos educativos a los que clasifican en cuatro tipos: sobreprotector, asertivo, punitivo e inhibicionista. Para conceptualizar estos perfiles, Magaz y García (1998) se basan en la percepción que el educador tiene del niño y de su propia dimensión emocional, así como en los efectos de dichos estilos en el desarrollo socioafectivo del niño. En función de la percepción de la vulnerabilidad del niño, de su propio sentido de la responsabilidad, de su tolerancia a la frustración, etc. El educador asumiría un rol educativo u otro.

Puntuaciones altas en el estilo sobreprotector indican que el educador piensa que el niño es un ser débil, ignorante y/o inexperto, por lo que se considera excesivamente responsable de su desarrollo. Un estilo educativo fundamentalmente sobreprotector

incide en que el niño desarrolle un concepto deficiente de sí mismo, ya sea porque no ha podido poner a prueba su competencia personal, o porque no puede experimentar la satisfacción de hacer las cosas por sí mismo. Como consecuencia, el niño puede desarrollar un aprendizaje deficiente en habilidades de cuidado personal y habilidades sociales, miedo a la autonomía y búsqueda persistente de la seguridad en los otros, lo que impide a estos niños tomar la iniciativa y esperan recibir instrucciones para actuar. También se observa falta de interés y despreocupación por los asuntos que les afectan, permaneciendo impasible hasta que los otros los resuelven.

El estilo educativo asertivo representa a los educadores que entienden que todo niño nace ignorante y debe aprender a comportarse como los adultos le solicitan, y que el aprendizaje es una habilidad que requiere del desarrollo de otras habilidades previas. El educador reconoce que al niño le cuesta un esfuerzo hacer lo que se le pide porque lo que demandan es nuevo, no habitual o porque prefiere hacer otra cosa. Asimismo los educadores con este perfil consideran que el aprendizaje se desarrolla por etapas sucesivas y cada aprendizaje nuevo implica tiempo. Éstos tienen un sentido de la responsabilidad equilibrada: los niños deben aprender tanto los comportamientos como la responsabilidad y el contexto situacional en que deben desarrollarse dichos comportamientos. Los maestros asertivos creen que la conducta humana deber regirse por el equilibrio libertad-responsabilidad, la funcionalidad, la economía y el optimismo. En los niños, el elogio y el reconocimiento por parte del educador refuerza y consolida los comportamientos adecuados constituyéndolos como hábitos. El elogio de unos comportamientos y la falta de elogio de otros facilita la discriminación y generalización de los aprendizajes. Estos niños crecen y se desarrollan con seguridad en sí mismos, autonomía personal e interés para lograr sus objetivos. Las dosis altas de elogio permiten tolerar las recriminaciones y castigos, sin efectos nocivos para el desarrollo personal. La toma de decisiones se realiza en función de las consecuencias que espera obtener, progresando en competencia y autonomía. Asimismo, la relación con el educador es una relación estable y de mutuo aprecio.

Los educadores con perfil punitivo piensan que las personas tienen la obligación de actuar de una forma determinada: la establecida por las normas. No permiten errores o desviaciones de lo fijado por las normas y no reconocen el esfuerzo para cumplirlas

porque es una obligación, no un mérito. Tampoco comprenden que adquirir un hábito o habilidad requiera de un tiempo durante el cual se producen errores. Si los niños educados por este tipo de educadores reciben continuas críticas respecto a su persona desarrollan un autoconcepto negativo, por lo que su comportamiento persigue la evitación del castigo en lugar del logro del éxito, se vuelven ansiosos y pueden desarrollar trastornos. Estos niños frecuentemente realizan conductas de evitación y justificación y sienten rencor hacia el educador.

El perfil inhibicionista se corresponde con los educadores que creen que todos los niños tienen la capacidad para desarrollarse plenamente con normalidad y para aprender por su cuenta. Creen que la experiencia es la escuela de la vida y que la tarea del educador es no poner impedimentos al desarrollo. Los niños que han sido educados bajo estos parámetros desarrollan un autoconcepto positivo si han logrado las diferentes metas sólo a partir de sus competencias. Pero aún así, presentan déficits en el aprendizaje de autonomía, habilidades de cuidado personal y habilidades sociales; muestran conductas de búsqueda de apoyo en figuras de autoridad y suelen presentar altos niveles de ansiedad por la inseguridad personal.

Un maestro sensibilizado ha de ser capaz de reconocer cómo se ve cada alumno a sí mismo y por qué. Ha de hablar con los niños y las niñas acerca de cómo son, ayudándolos a verse con objetividad, y de cómo querrían ser y qué deben hacer para conseguirlo. El maestro ha de ofrecer pistas a los niños y niñas sobre lo que pueden hacer para cambiar, aportarles estrategias de cambio, ayudarles a establecer metas realistas y coherentes, señalarles los caminos más adecuados para que puedan lograr su empeño (Coopersmith, 1967) y, cuando note algún indicio de que se está produciendo un cambio, debe informar de ello al niño o niña interesado. El profesorado tiene la responsabilidad de saber de qué son capaces los alumnos para ponerles metas que se puedan alcanzar y para evitar que vayan de fracaso en fracaso. Se debería posibilitar que las oportunidades de éxito del niño superen las oportunidades de fracaso, facilitando el desarrollo de las competencias naturales de cada uno y las destrezas que se requieren en el entorno escolar.

4. Las competencias y la emoción

- 4.1. Competencias básicas
- 4.2. Competencias emocionales

En este apartado presentaremos el concepto de competencias emocionales como factor básico para la prevención y el desarrollo personal y social. En segundo lugar trataremos el desarrollo de las competencias emocionales, consideradas como competencias básicas para la vida, parte de la educación emocional.

4.1. Competencias básicas

Según Bisquerra (2003: 21): "La competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia". En este concepto se integra el saber, saber hacer y saber ser. Ser competente va más allá del dominio de determinados conocimientos y habilidades; las competencias implican la capacidad de utilizar estos conocimientos y habilidades de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones diferentes, cosa que requiere la comprensión, la reflexión y el discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada actuación.

Dentro de las competencias de acción profesional (Echevarría, 2005; LeBoterf, 2001; Lévy-Leboyer, 1997) podemos diferenciar entre las competencias técnicas (saber), las competencias metodológicas (saber hacer) y otras competencias que han recibido diferentes nombres según los autores: competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias interpersonales, competencias transversales (Mazariegos *et al.*, 1998), competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales, etc.

En la educación obligatoria se prioriza el alcance para todo el alumnado de las competencias que favorecen la autonomía necesaria para el aprendizaje y para el

desarrollo personal y social. Hablamos de las competencias básicas que determina el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya que puede consultarse en el documento "Propuesta de gradación y evaluación de las competencias básicas", contenido en la publicación sobre el sistema educativo catalán, en *Conclusiones y propuestas* (Departamento de Educación, 2002) y posteriormente extendidas en el documento *Relación de competencias básicas*, disponible en: www.gencat.net/educaciouniversitats/cdsa/actuacions/est_fin/docs.pdf. [Consulta: 5 de marzo 2005].

Haremos referencia a las competencias emocionales, entendidas como una forma de tratar una de las competencias básicas para la vida.

4. 2. Competencias emocionales

Las competencias emocionales, o competencia emocional, son un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una cierta variedad de consecuencias. Podemos entender las competencias emocionales como *el "conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales"*. (Bisquerra, 2003: 22).

Entre las competencias emocionales podemos diferenciar dos bloques importantes:

1. Capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada.
2. Habilidad de reconocer lo que los otros están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

Algunos autores (Salovey y Sluyter, 1997: 11) han identificado cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Estas dimensiones coinciden con el concepto de inteligencia emocional definido por Goleman (1995): autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales.

En la actualidad las competencias emocionales se consideran un aspecto importante de las habilidades necesarias en el mundo laboral, la productividad depende de una fuerza de trabajo emocionalmente competente (Elias *et al.*, 1997; Goleman, Boyatzis y McKee, 2002).

Las competencias emocionales se han enmarcado dentro de lo que se entiende como competencias básicas para la vida. Entre ellas están, lógicamente, las denominadas tres erres (3R= Reading, wRiting, aRithmetic), leer, escribir y cálculo. Pero se tienen que incluir un conjunto amplio de otras competencias, entre las que están las sociales y emocionales. Estas últimas no tienen tradición en el currículum ordinario, aunque su dificultad puede estar en su evaluación, tema aún pendiente (Alfaro, 2001: 760-763). Aunque podríamos decir que en la hoja de disposiciones y actos administrativos de la educación nº 1104 del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya se expone que para favorecer el proceso de formación integral del alumnado en la acción tutorial se ha de considerar el desarrollo, conjuntamente con las familias, de los siguientes aspectos:

- Desarrollo personal: autoconocimiento, educación emocional, hábitos saludables y conductas de riesgo.
- Orientación escolar: proceso de aprendizaje, evaluación y autoevaluación, cambios de etapas.
- Convivencia y cooperación: habilidades sociales, participación, gestión de conflictos.

Todo ello es dar un paso hacia el desarrollo de las competencias emocionales, aunque explícitamente no se utilice este constructo.

De las aportaciones más recientes, las competencias socio-emocionales de Graczyk *et al.* (2000) y Casel (2006), se pueden resumir los siguientes términos en el cuadro 4.1.



1. Toma de conciencia de los sentimientos: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos.
2. Manejo de los sentimientos: capacidad para regular los propios sentimientos.
3. Tener en cuenta la perspectiva: capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los otros.
4. Análisis de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y a comportamientos personales.
5. Sentido constructivo del yo (*self*): sentirse optimista y potente (*empowered*) al enfrentamiento de retos diarios.
6. Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
7. Cura: intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
8. Respeto a los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
9. Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
10. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar metas positivas y realistas.
11. Solución de problemas: capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.
12. Comunicación receptiva: capacidad para atender a los otros, tanto en la comunicación verbal como no verbal, para recibir mensajes con precisión.
13. Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en la comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han estado bien comprendidos.
14. Cooperación: capacidad para esperar el turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo.
15. Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
16. Negativa: capacidad para decir "no" claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse preparado.
17. Buscar ayuda: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles adecuados.

Cuadro 4.1. Competencias emocionales de Graczyk y Casel

Saarni (1997: 2000: 77-78) presenta los siguientes listados de habilidades relacionadas con la competencia emocional y que se detallan en el cuadro 4.2.

1. Conciencia del propio estado emocional, incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. En niveles de más madurez, conciencia que es posible no ser consciente de los propios sentimientos debido a una inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
2. Habilidades para discernir las habilidades de los otros, en base a claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
3. Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura. En niveles de más madurez, la habilidad de captar manifestaciones culturales (*cultural scripts*) que relacionan la emoción con roles sociales.
4. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.
5. Habilidad para comprender que los estados emocionales internos no necesitan corresponderse con la expresión externa, tanto en sí mismo como en los demás. En niveles de más madurez, comprensión que la propia expresión emocional puede impactar a los otros, y tener en cuenta a la hora de presentarse uno mismo.
6. Habilidad para afrontar emociones negativas, mediante la utilización de estrategias de autocontrol que regulen la intensidad y la duración de estos estados emocionales.
7. Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
8. Capacidad de autoeficacia emocional: el individuo acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, un individuo vive de acuerdo con su "teoría personal sobre las emociones" cuando demuestra autoeficacia emocional en consonancia con los propios valores morales.

Cuadro 4.2. Habilidades relacionadas con la competencia emocional

Recogiendo las propuestas anteriores y a partir del marco teórico expuesto sobre la educación emocional, podemos considerar la siguiente estructuración de las competencias emocionales. En el cuadro 4.3 podemos apreciar distintas denominaciones de los contenidos de la educación emocional según autor y año. Para la tesis se ha seguido la denominación de los contenidos ofrecida por el GROF (1998).

Conciencia emocional	Conciencia emocional	Conciencia emocional
Regulación emocional	Regulación emocional	Regulación emocional
Autoestima	Autonomía emocional	Autonomía emocional
Habilidades socio-emocionales	Inteligencia interpersonal	Competencia social
Habilidades de vida	Habilidades de vida y bienestar	Competencias para la vida y el bienestar
Grop (1998)	Bisquerra (2003)	Bisquerra y Pérez Escoda (en prensa)

Cuadro 4.3. Competencias emocionales

I. Conciencia emocional. Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluye la habilidad de captar el clima emocional de un determinado contexto.

- I.1. Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. En niveles de mayor madurez, conciencia que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a una inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
- I.2. Dar nombre a las propias emociones: habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.
- I.3. Comprensión de las emociones de los otros: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los otros. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los otros.

II. Regulación emocional. Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación establecida entre emoción,

cognición y comportamiento: tomar estrategias de afrontamiento correctas; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

- II.1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).
- II.2. Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en sí mismo como en los otros. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar con los otras, y tener en cuenta la forma de presentarse a sí mismo.
- II.3. Capacidad para la regulación emocional: los propios sentimientos y emociones tienen que 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.
- II.4. Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autoregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- II.5. Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar el propio bienestar subjetivo para una mejora en la calidad de vida.

III. Autoestima. Esta competencia ha cambiado su denominación a lo largo del tiempo, ha pasado a denominarse autonomía emocional. Incluye un conjunto de características vinculadas con la autogestión personal, entre las cuales se encuentran la autoestima, la actitud positiva ante la vida, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, responsabilidad, capacidad para buscar ayuda y recursos, además de la autoeficacia emocional.

- III.1. Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo, estar satisfecho y mantener buenas relaciones con uno mismo.
- III.2. Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de ocio, etc.
- III.3. Actitud positiva: capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (*self*) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (*empowered*) al enfrentarse a los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- III.4. Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.
- III.5. Análisis crítico de las normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
- III.6. Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- III.7. Autoeficacia emocional: capacidad de autoeficacia emocional: el individuo se siente como se quiere sentir. La autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica, como si es culturalmente convencional; y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con la "teoría personal sobre las emociones" cuando demuestra tener autoeficacia emocional en consonancia con los propios valores morales.

IV. Habilidades socio-emocionales. Esta competencia ha ido cambiando de denominación, pasó a denominarse inteligencia emocional y actualmente como competencia social. Esta competencia supone dominar las habilidades sociales, tener capacidad para comunicarse de forma efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.

- IV.1. Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.
- IV.2. Respeto a los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, y valorar los derechos de todas las personas.
- IV.3. Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás, tanto en la comunicación verbal como no verbal, para interpretar mensajes con precisión.
- IV.4. Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios sentimientos y emociones con claridad, tanto en la comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han estado bien comprendidos.
- IV.5. Compartir emociones: conciencia que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación padre-hijo podemos compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo pueden compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
- IV.6. Comportamiento prosocial y cooperación: capacidad para esperar el turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los otros.
- IV.7. Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad de decir "no" claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en que uno puede verse presionado, y actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.
- IV.8. Prevención y solución de conflictos: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución

o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

IV.9. Capacidad de gestionar situaciones emocionales: habilidades para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

V. Habilidades de vida. Esta habilidad ha pasado a denominarse como competencia, y en concreto, competencias para la vida y el bienestar. Se entiende como la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, sociales y profesionales.

V.1. Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.

V.2. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

V.3. Solución de problemas: capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.

V.4. Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

V.5. Bienestar subjetivo: capacidad para disfrutar conscientemente de bienestar subjetivo y procurar transmitir a las personas con quien se interactúa.

V.6. Fluir: capacidad para generar experiencias óptimas en la vida personal, social y profesional.

5. El marco legal y la respuesta de la comunidad educativa

- 5.1. Perspectiva legal
- 5.2. Respuesta de la comunidad educativa

En este apartado se analiza la situación actual del currículum escolar, se presenta el marco legal y las propuestas que apoyan la necesidad de la educación emocional.

En los inicios de la elaboración de esta tesis, la legislación educativa que regulaba el Sistema Educativo Español era la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), pero a partir del año 2006 predomina la LOE (Ley Orgánica de Educación). Debido a ello hay momentos que hacemos referencia a la LOGSE considerando que la LOE se basa en muchos de los principios de la LOGSE y de la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de Educación).

Estamos en un momento de gran sensibilidad sobre la educación emocional. Actualmente, el Plan Nacional para la Educación (ver anexo 1, apartado 1.2) establece claramente la gran demanda de esta temática, así como en la hoja de disposiciones y actos administrativos de la educación nº 1104 del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. También se contempla en la formación del personal interino docente un curso de iniciación a la labor docente con sesiones de formación sobre la educación emocional, previsto en el 3.4 del artículo 2 del Decreto 172/2005, de 23 de agosto, de modificación del Decreto 133/2001, de 29 de marzo, sobre la regulación de la bolsa de trabajo para prestar servicios de carácter temporal.

5.1. Perspectiva legal

El sistema educativo español ha ido reduciendo su tasa de analfabetismo, potenciando el desarrollo de una formación profesional y ampliando la oferta universitaria.

Como manifiesta Goleman (1995) el éxito en la vida corresponde más al uso adecuado de las competencias emocionales y no tanto a los títulos académicos. Asimismo lo reafirma Hué (2004) para el ámbito empresarial, donde se valoran habilidades como el liderazgo, la cooperatividad, la iniciativa, etc., por lo tanto el talento emocional. Así pues nuestra sociedad debe contemplar esta necesidad y la institución escolar debe ajustarse a esta realidad, de lo contrario podríamos ser analfabetos emocionales. Introducir en el currículum escolar contenidos que permitan el desarrollo integral de la personalidad en el alumnado favorece la implementación de la educación emocional.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4 de mayo de 2006), conocida como LOE (Ley Orgánica de Educación), es la que enmarca la acción educativa actual en nuestro contexto. La LOE recupera algunos de los principios y de la filosofía de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990, especialmente aquellos aspectos referidos a la concepción del aprendizaje, el tratamiento de la diversidad y la igualdad de oportunidades. También consolida algunos aspectos de la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de Educación, ley 10/2002): los principios del esfuerzo y de la calidad y los aspectos relativos a los currículum escolares, entre otros.

Parvulario constituye el segundo ciclo de la Educación Infantil y acoge alumnado de 3 a 6 años. La LOE recupera la concepción de la Educación Infantil de 0 a 6 años como una etapa educativa, de carácter gratuito en el ciclo 3-6 años, pero sin considerarla obligatoria. La educación primaria pasa a ser una etapa obligatoria.

Educación Infantil (Etapa no obligatoria)		Educación Primaria (Etapa obligatoria)		
1º Ciclo	2º Ciclo	Ciclo Inicial	Ciclo Medio	Ciclo Superior
0-3	3-6	6-8	8-10	10-12

Cuadro 5.1. Organización de las diferentes etapas educativas

La Educación Infantil es un periodo educativo “que comprenderá hasta los 6 años de edad y que contribuirá al desarrollo físico, intelectual, social y moral de los niños y

niñas". También se hace referencia al carácter de no obligatoriedad de esta etapa, aunque sí menciona que serán las administraciones públicas las encargadas de asegurar el número de plazas necesario para responder a la escolarización de todos aquellos alumnos que lo soliciten. También la LOE hace referencia a la etapa infantil otorgándole la importancia que se merece ya que, en su artículo 13, se detallan las capacidades a desarrollar que les permitan:

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- Desarrollar sus capacidades afectivas.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y de relación social, como también ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Iniciarse en las habilidades logicomatemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

En el artículo 14 de la LOE se desarrollan la ordenación y principios pedagógicos de la Educación Infantil.

La etapa de Educación Infantil se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, de los tres a los seis años.

❖ **Primer ciclo, denominado en Cataluña "Llar d'Infants"**

Este ciclo da respuesta a las edades comprendidas entre los 0 y los 3 años y en el que se pretende que el niño o niña desarrolle el movimiento general y el control corporal, las primeras manifestaciones de comunicación y de lenguaje, las pautas

elementales de convivencia y de relación social, y el descubrimiento de su entorno más inmediato.

❖ Segundo ciclo, denominado en Cataluña “Parvulari”

El ciclo se extenderá desde los 3 hasta los 6 años de edad. Durante este período se pretende que los niños aprendan a hacer uso del lenguaje, que descubran las características físicas y sociales del medio en el que viven y que paulativamente vayan elaborando una imagen ajustada y positiva de ellos mismos. También se persigue que adquieran hábitos básicos de comportamiento que les permitan desarrollar una autonomía personal todavía incipiente.

En los dos ciclos de la Educación Infantil se atenderá progresivamente el desarrollo afectivo, el movimiento y los hábitos de control corporal, las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, las pautas elementales de convivencia y relación social, como también el descubrimiento de las características físicas y sociales del entorno donde viven. Además se facilitará que niños y niñas elaboren una imagen de ellos mismos positiva y equilibrada y que adquieran autonomía personal.

Ya en el Real Decreto 1330/91, por el que se establece el currículo de infantil para el territorio MEC y para las comunidades autónomas que en ese momento no tenían transferidas las competencias de Educación, se establece textualmente que *“La Educación Infantil ha de estar en estrecha coordinación con la etapa primaria para garantizar el tránsito adecuado a la misma. Esa coordinación no implica la supeditación de la Educación Infantil a la Primaria, sino la necesidad de asegurar los mecanismos de enlace, de modo que la transición tenga elementos de continuidad junto con los necesarios elementos de cambio, de diferenciación”*. Para favorecer la continuidad entre el segundo ciclo de Infantil y el primer ciclo de Primaria, es imprescindible crear unas vías de adaptación, siguiendo una metodología de trabajo similar a la ya conocida por los pequeños, para que así el cambio no suponga una ruptura radical con lo que ya conocen.

En el primer ciclo de Primaria pueden asistir niños que vienen que por primera vez a la escuela o bien niños que provienen del segundo ciclo de la Educación Infantil.

El Real Decreto 1004/91 establece los requisitos mínimos de los centros de Educación Infantil.

Real Decreto 1004/91: Requisitos mínimos de los centros de Infantil	
Centros de Educación Infantil	
<p>Primer ciclo (0-3 años)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estos centros tendrán un mínimo de 3 unidades. • Cumplirán unos requisitos mínimos y básicos de espacios, equipamientos y condiciones ambientales. • La ratio adecuada será según la edad: <ul style="list-style-type: none"> - hasta 1 año: 8 niños/as por aula - de 1 a 2 años: 13 niños/as por aula - de 2 a 3 años: 20 niños/as por aula • NEE: la Administración competente será la encargada de determinar la ratio adecuada en el caso de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, basándose en un dictamen escolar realizado por el equipo de orientación educativa y psicopedagógica. • Los profesionales que imparten en el ciclo serán maestros/as titulados en Educación Infantil. Debido a las características específicas de este primer ciclo, podrán impartir en este ciclo otros profesionales con titulación de Técnico en Jardín o en Educación Infantil. 	<p>Primer Ciclo (0-3 años)</p>
<p>Segundo ciclo (3-6 años)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estos centros pueden impartir sólo segundo ciclo o impartir también el primer ciclo y tendrán como mínimo 3 unidades. • Deberán cumplir unos requisitos mínimos de espacios, equipamientos y condiciones ambientales. • La ratio máxima en este segundo ciclo será de 25 niños/as por aula. • Alumnos con necesidades especiales: será la Administración competente la encargada de establecer la ratio más adecuada en este caso, siempre basándose en el dictamen escolar realizado por el EOEPS. • Profesionales: en este segundo ciclo serán maestros/as titulados en Educación Infantil. 	<p>Segundo Ciclo (3-6 años)</p>

Cuadro 5.2. Requisitos mínimos de los centros de Educación Infantil

La LOGSE se desarrolla a través de otras disposiciones oficiales, como son los Reales Decretos. En el caso de la Educación Infantil es el Real Decreto 1330/91 y 1333/91. En el cuadro 5.3 abordamos los contenidos de las enseñanzas mínimas para todo el territorio español.

<p style="text-align: center;">Real Decreto 1330/91</p> <p style="text-align: center;">(Enseñanzas mínimas de Educación Infantil para todo el territorio español)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos que se pretende que los niños hayan adquirido al finalizar la etapa infantil. • Contenidos a trabajar en esta etapa, agrupados en 3 áreas o ámbitos de experiencias, que son: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identidad y Autonomía Personal. ✓ Conocimiento del Medio Físico y Social. ✓ Comunicación y Representación. • Evaluación: se realizará de distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> ✓ El proceso de enseñanza. ✓ La práctica docente. ✓ El desarrollo de las capacidades en los niños. ✓ Esta evaluación será global, continua y formativa ✓ La técnica más apropiada para realizar esta evaluación en Infantil será la observación directa y sistemática. • Desarrollo del currículo en los centros adecuándolo a las características de cada centro educativo mediante la elaboración de Proyectos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ PEC (Proyecto Educativo de Centro). ✓ PCC (Proyecto Curricular de Centro), basado en los (proyectos curriculares de cada etapa). ✓ Programaciones de aula. ✓ Adaptaciones curriculares para los niños con necesidades educativas especiales.
--	---

Cuadro 5.3. Real Decreto 1330/91 Enseñanzas mínimas de la Educación infantil

Según el Decreto 94/ 1992, de 28 de abril del Currículum de la Educación Infantil del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, las capacidades a obtener al finalizar la Etapa de Educación Infantil son:

- a. Progresar en el conocimiento y dominio de su cuerpo y de las posibilidades adquiriendo hábitos de salud y bienestar.
- b. Conseguir el grado de seguridad afectiva y emocional que corresponde a su momento madurativo e irse formando una imagen positiva de ellos mismos y

de los otros. Comportarse de acuerdo con unos hábitos y normas que los lleven hacia una autonomía personal y hacia una colaboración con el grupo social.

- c. Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y respeto, identificando características y propiedades significativas de los elementos que los conforman y apreciando positivamente manifestaciones artísticas y culturales adecuadas con la edad.
- d. Discriminar, relacionar y retener datos sensoriales.
- e. Establecer relaciones entre los objetos aplicando las estructuras del pensamiento intuitivo, elaborando una primera representación mental del espacio, y a partir de las propias vivencias, una representación mental del tiempo.
- f. Representar y evocar aspectos de la realidad vivida, conocida o imaginada y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que les ofrece el juego y otras formas de representación.
- g. Comunicarse y expresarse de forma ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales a través de diversos lenguajes: corporal, verbal, gráfico, plástico, musical y matemático.
- h. Conocer, mediante, la participación en manifestaciones culturales, tradicionales y folclóricas, signos de identidad propios de Cataluña.

La segunda capacidad es la que más claramente manifiesta la necesidad de tratar y contemplar la dimensión emocional: “Conseguir el grado de seguridad afectiva y emocional...”.

Se han extraído del Currículum de Educación Infantil de la Generalitat de Catalunya aquellos contenidos y objetivos relacionados con la educación emocional y que se presentan en los siguientes cuadros.

CONCEPTOS	
Contenidos	Objetivos
<p>1. Posibilidades perceptivas y motoras del propio cuerpo.</p> <p>2. Las propias posibilidades afectivas y de relación social.</p> <p>3. Las propias posibilidades cognoscitivas.</p> <p>4. La propia identidad y la relación con los compañeros y compañeras y los educadores.</p> <p>5. El lenguaje visual y plástico como instrumento de comunicación.</p>	<p>1.1. Identificar el propio cuerpo como medio de expresión de emociones y sentimientos.</p> <p>1.2. Indicar qué elementos corporales se pueden utilizar para obtener una determinada información sobre el propio cuerpo, el de los otros y de los objetos.</p> <p>2.1. Manifestar, delante de personas conocidas, las dudas y opiniones respecto a situaciones vividas.</p> <p>3.1. Darse cuenta de que se pueden aprender cosas y que se pueden pensar cosas.</p> <p>4.1. Manifestar los sentimientos de amistad y ternura hacia las otras personas.</p> <p>4.2. Relacionar las propias emociones, reacciones y estados de ánimo con los compañeros y las compañeras.</p> <p>5.1. Reconocer cómo las formas plásticas y las imágenes visuales ayudan a comunicarnos exteriorizando pensamientos y sentimientos.</p> <p>5.2. Reconocer que los artistas se explican a través del arte plástico y de los medios audiovisuales.</p>

Cuadros 5.4. Contenidos y objetivos generales en relación a los conceptos

PROCEDIMIENTOS

Contenidos	Objetivos
1. Expresión y manifestación de las emociones y experiencias.	1.1. Mostrar las propias emociones, intereses y preferencias con la expresión corporal mediante el gesto y el mimo. 1.2. Representar corporalmente obras inventadas o conocidas. 1.3. Interpretar los mensajes que transmiten los compañeros y compañeras a través del lenguaje corporal.
2. Observación y reconocimiento de diferentes estados de ánimo.	2.1. Manifestar el propio estado de ánimo. 2.2. Experimentar diferentes emociones y sentimientos. 2.3. Reconocer diferentes estados de ánimo.
3. Observación indirecta y sistemática de hechos, situaciones y elementos del marco natural y social con imágenes fijas o móviles.	3.1. Identificar las cualidades de los elementos del marco natural en las imágenes, las láminas, los grabados y las fotografías. 3.2. Comentar experiencias de los compañeros y compañeras de la clase que han tenido vivencias diferentes de las propias.
4. Creación de hábitos de atención y regulación de la propia acción.	4.1. Adquirir el hábito de centrar la atención y mantenerla durante un cierto tiempo. 4.2. Habitarse a controlar la propia acción.
5. Creación de hábitos de colaboración.	5.1. Colaborar con el educador según las situaciones, en el mantenimiento del orden de algunos materiales colectivos.
6. Observación de diferentes señales comunicativas, el gesto y la entonación.	6.1. Entender las intenciones comunicativas de las otras personas por el gesto y la entonación.
7. Imitación y representación con el gesto y la palabra.	7.1. Descubrir diferentes posibilidades para transmitir con los demás nuestro estado de ánimo.

Contenidos	Objetivos
<p>8. Adquisición de vocabulario relacionado con las emociones.</p> <p>9. Observación de imágenes fijas y móviles, identificando los objetos y formas conocidas.</p> <p>10. Representación de elementos y situaciones vividas o imaginarias.</p>	<p>8.1. Utilizar vocabulario referente a las emociones: alegría, tristeza, ira y sorpresa.</p> <p>9.1. Diferenciar en las imágenes expresiones contrastadas: riendo, llorando, enfadándose,...</p> <p>10.1. Expresar vivencias, emociones en producciones de significación propia.</p> <p>10.2. Expresar ideas, hechos, sentimientos mediante códigos personales de líneas, colores. De forma abierta y flexible.</p>

Cuadro 5.5. Contenidos y objetivos generales en relación a los procedimientos

ACTITUDES

Contenidos	Objetivos
<p>1. Iniciativa en las actividades.</p> <p>2. Satisfacción por las actividades.</p> <p>3. Interés por vencer las dificultades superables.</p>	<p>1.1. Participar en las actividades que se proponen.</p> <p>1.2. Esforzarse a expresar la propia opinión delante de las otras personas.</p> <p>2.1. Disfrutar de la propia acción y de las actividades propuestas</p> <p>3.1. Expresar qué acontecimientos, situaciones, personas, animales, etc. provocan los propios miedos y encontrar, con la ayuda del educador, maneras de superarlas.</p> <p>3.2. Aceptar la ayuda del educador y/o compañeros para resolver situaciones que provocan tristeza, malestar, etc.</p>

Contenidos	Objetivos
<p>4. Valorarse a uno mismo.</p> <p>5. Colaboración y relación afectiva con el educador/a, los compañeros y las compañeras.</p>	<p>3.3. Tener interés por comunicar los propios sentimientos y los propios descubrimientos, compartiéndolos con las otras personas.</p> <p>4.1. Mostrar confianza en las propias posibilidades en cualquier realización.</p> <p>5.1. Habitarse a pedir ayuda al educador en el momento que sea necesario.</p> <p>5.2. Mostrarse sensible exteriorizando las emociones y los sentimientos delante de determinadas situaciones.</p> <p>5.3. Reaccionar positivamente delante de las sorpresas y de los encuentros inseparables.</p> <p>5.4. Mostrar interés por los compañeros y compañeras con los que se convive habitualmente.</p>

Cuadro 5.6. Contenidos y objetivos generales en relación a las actitudes

Ello conlleva poder afirmar que en el Currículum de la Educación Infantil existen contenidos y objetivos relacionados con la educación emocional.

Después de lo expuesto, presentamos una definición de lo que entendemos por Educación Infantil.

“Primer tramo educativo en la vida de las personas, que comienza en el nacimiento y se extiende hasta los 6 años de edad. Es un período educativo con un planteamiento centrado en el niño/a, que intenta dar respuesta a las necesidades que estos pequeños tienen en todos los niveles, y cuyo objetivo prioritario y final es el pleno desarrollo de los niños comprendidos en estas edades.”

La Educación Infantil se basará en una metodología que parta del juego (actividad propia de los niños de 0 a 6 años) y que propicie un desarrollo integral planteando actividades globalizadas que les ayude a crecer integralmente, desarrollando de

forma armónica todas sus capacidades: cognitivas, físicas, lingüísticas, afectivas y sociales. Para que todo esto sea llevado a cabo de una forma efectiva, es muy importante que la Educación Infantil proponga estas actividades dentro de un clima de afecto, que otorgue al niño la seguridad y confianza necesaria para que pueda adquirir esas capacidades.

La educación llevada a cabo durante los primeros años de la vida de los niños no se entiende separada de la que la familia realiza, por lo tanto no tiene sentido la una sin la otra, siendo de máxima importancia la existencia de una buena relación entre familia y escuela. La función de la escuela y de los docentes especializados no es sustituir la labor que la familia realiza, sino de complementarla. Por eso la información y colaboración entre familia y escuela es necesaria y básica y se ha tenido en cuenta a la hora del diseño, desarrollo y evaluación del programa de educación emocional en los dos centros educativos en los que se llevará a cabo esta investigación.

Hué (2004) propone un currículum orientado al desarrollo integral de la persona para favorecer:

- Las habilidades personales como el desarrollo de la personalidad, el desarrollo de la libertad y la autonomía y la adquisición de hábitos y técnicas de trabajo.
- Las competencias en relación a los demás como el respeto a los derechos de los otros, a la preparación para la participación social y cultural, así como la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad.

Así pues, en el currículum de la Educación Infantil aparece un nuevo concepto general que se denomina temas transversales y que tienen que impregnar toda la práctica educativa y estar presentes en las diferentes áreas (Busquets *et al.*, 1993). Su inclusión pretende paliar algunas necesidades sociales que hemos heredado de la cultura tradicional y tratar de transformarlos a través de una educación en valores. La educación emocional podría contemplarse como tema transversal en el ámbito curricular y es una buena opción a tener en cuenta para garantizar su valor educativo.

En el Pacto Nacional para la Educación (ideas para el debate) presentado en enero de 2005, en los documentos asignados por el Departamento de Educación y

elaborados esencialmente por el Consejo Escolar de Cataluña por encargo de la Conselleria, se presentan algunos aspectos relacionados con la educación emocional como:

- La formación inicial para el acceso a la profesión docente, entre otras cosas, deberán tener un dominio teórico y práctico del modelo pedagógico constructivista, cultural y emocional.
- La titulación de Infantil-Primaria consistirá en estudios de grado globales para todos los maestros, seguidos de un postgrado de especialización en Infantil y Primaria.
- Retribuir a los docentes que quieran dedicarse a actividades de innovación e investigación educativas.

En el apartado de salud laboral, en la formación inicial de los docentes se incluirán contenidos de educación emocional y estrategias para mejorar la relación del docente con el alumnado, la familia y los compañeros profesionales.

En el apartado de familia y educación se manifiesta la necesidad de crear espacios colectivos de debate y reflexión en el que se ofrezcan temas de debate como la resolución de conflictos, salud alimentaria, educación de las emociones, etc.

Puede consultarse el marco legal en el anexo 1 y la legislación en el anexo 1, apartado 1.1.

5.2. Respuesta de la comunidad educativa

Se han ido incorporando de forma gradual temas vinculados con el desarrollo personal y social tanto para el profesorado como para el alumnado, como la resolución de conflictos, la gestión emocional, la toma de decisiones, la autoestima, las habilidades sociales o la misma educación emocional, que ponen en evidencia la preocupación creciente por estos aspectos.

Haremos referencia a una serie de ámbitos (congresos, jornadas, conferencias, reuniones, etc.) en la que hace presencia la educación emocional, presentamos los

más destacados y que la propia doctoranda ha tenido la ocasión de asistir y/ o participar.

- **I Congreso Estatal de Educación emocional organizado, conjuntamente por el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Cataluña, el Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña y el GROU (3, 4 y 5 de febrero de 2000)**

En los días 3, 4 y 5 de febrero de 2000 se celebró en Barcelona el I Congreso Estatal de Educación Emocional, en el marco de las III Jornadas sobre el Rol, Perfil y Funciones del Profesor de Psicología y Pedagogía en la Secundaria. Se dieron a conocer programas y experiencias de educación emocional en el mundo educativo.

- **Conferencia Nacional de Educación (2000-2002)**

Esta Conferencia fue iniciativa del Gobierno de la Generalitat de Catalunya para realizar un diagnóstico del sistema educativo catalán. Se inicia a principios del año 2000 y se publican sus conclusiones y propuestas el 15 de junio de 2002.

La reflexión de la educación emocional se incluye en la sección VII, referente a las competencias básicas, coordinada por Joana Noguera.

La presencia de la educación emocional se hizo presente dentro del ámbito social, entendido como un marco amplio que incluye como mínimo lo que habitualmente se entiende como ciencias sociales, pero también en otro bloque de competencias relacionadas en mayor medida con la dimensión de desarrollo social, personal y emocional.

Dentro del ámbito social se establecieron cuatro dimensiones: 1) Habilidades sociales y de autonomía; 2) Sociedad y ciudadanía; 3) Pensamiento social; 4) Espacio y tiempo. En la primera dimensión, habilidades sociales y autonomía, se incluyen competencias relacionadas con el conocimiento de sí mismo y con la capacidad de mantener buenas relaciones con las otras personas. Éstas son:

1. Escuchar de manera interesada y tener una actitud dialogante.
2. Valorar positivamente el establecimiento de relaciones amistosas y complacientes con las otras personas.
3. Conocerse a uno mismo.

4. Mostrar una actitud positiva ante la vida.
5. Prevenir situaciones problemáticas de la vida cotidiana.
6. Tener el hábito de trabajar y solucionar problemas.
7. Trabajar en equipo.
8. Tomar decisiones.

Se concretó cómo trabajar estas competencias en primaria y secundaria, y se propusieron pautas de evaluación como la observación por parte del profesorado, los cuestionarios o los juegos de simulación.

- **“Encuentro en Can Bordoí: *Las emociones en la educación*”, organizado por la Universidad Autónoma de Barcelona (11 de Octubre de 2002)**

En octubre de 2002 se organizó un encuentro entre profesionales de diferentes ámbitos de la educación, fue organizado por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), coordinado por el Dr. Pere Darder. Se establecieron tres grupos de trabajo y se reflexionó sobre los siguientes temas:

1. Razones que justifican la propuesta de tratamiento de las emociones en el sistema educativo.
 2. Problemas, dificultades y resistencias.
 3. Estrategias para realizar la introducción en el profesorado, centros, alumnos y familias.
 4. Elementos de reflexión sobre el sentido de las emociones.
- **Jornada de reflexión del Consejo Escolar de Cataluña. *Educación en un mundo global*, organizada por el Consejo Escolar de Cataluña (2002-2003)**

En el curso 2002-2003 el Consejo Escolar de Cataluña se propuso reflexionar sobre diversos temas de actualidad que afectan de forma importante a la educación. El Dr. Pere Darder, presidente del Consejo Escolar y profesor de pedagogía de la UAB, se centró en la reflexión sobre cómo educar las emociones (Documento 2/2003 del Consell Escolar). Se trataron diferentes temas entre los que destacaremos los siguientes:

- La necesidad de que los docentes adquieran una formación teórico-práctica sobre las emociones para su actuación con las familias, alumnado y profesionales del centro educativo. Las familias deben colaborar, dar soporte y acción paralela a la escuela.
 - Estudios recientes de la neurofisiología demuestran que la plasticidad del cerebro es considerable; cuando se realizan una serie de actuaciones, el cerebro las registra. Si se generan acciones, se generan conexiones cerebrales, lo que demuestra que las emociones se pueden educar, reorientar. Este aval científico sobre la importancia de las emociones puede suponer una influencia positiva para su introducción en la educación.
 - Educar integralmente a la persona, no parcialmente ya que las emociones influyen en el proceso de aprendizaje, favorecen la motivación del alumnado y generan un clima para el aprendizaje.
 - Para educar emocionalmente en la escuela, se ha de tener en cuenta este objetivo en todas las actividades que se realizan, no como una materia aparte o exclusivamente en las actividades curriculares.
 - La Administración debe fomentar acciones para introducir la educación emocional en el sistema educativo y ofrecer la formación al profesorado para su implementación.
- **IV Congreso Estatal del Educador Social de la Universidad Ramon Llull de Barcelona. *Creatividad y educación emocional en educación social (2002-2003)***

Las actividades del Congreso fueron promovidas por el servicio de Antiguos Alumnos de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social y Educación Social Pere Tarrés de la Universidad Ramon Llull de Barcelona. Los contenidos que se trataron son: la creatividad y la educación emocional, la formación permanente de los educadores sociales, seminario y creatividad en las profesiones sociales y balance y continuidad de la experiencia.

- **Jornadas de *Educación Emocional* celebradas en Santa Coloma de Gramanet organizadas por el IES Puig Castellar (12 de marzo de 2004 y 25, 26 de abril de 2007)**

En estas jornadas celebradas en marzo del 2004 en Santa Coloma de Gramanet y en el que se presentaron experiencias sobre educación emocional y programas educativos existentes. Sin un soporte social, político y económico es muy difícil desarrollar programas de educación emocional, por lo que se hizo un llamamiento a los poderes públicos para que la educación contemple los valores morales y emocionales para evitar el fracaso.

En las jornadas del 25 y 26 de abril de 2007, "Diálogos sobre la educación" se trató el sentido y los objetivos actuales de la educación, como integrar la educación emocional en el ámbito educativo y su repercusión.

- **Jornadas de *Psicología Humanista y Inteligencia Emocional*, organizadas por la Universidad Ramon Llull (26 y 27 de marzo de 2004)**

Se celebraron a finales de marzo de 2004, organizadas por la Universidad Ramón Llull. En este espacio se compartieron alternativas y experiencias en relación al trabajo con los niños y jóvenes en el ámbito social, educativo y psicoterapéutico. Se trató el desarrollo de la inteligencia emocional desde el punto de vista humanista.

- **I y II Congreso Internacional de *Inteligencia Emocional en Educación* celebrados en las Palmas de Gran Canaria, organizados por el SICE (Sociedad de Investigación Científica de las Emociones)**

Se celebró el I Congreso entre el 1 y el 4 diciembre de 2004 y el II Congreso en el 2006, ambos organizados por el SICE (Sociedad de Investigación Científica de las Emociones). Se presentaron conferencias, talleres y comunicaciones sobre la inteligencia emocional en el mundo educativo.

- **I, II y III Jornadas de Educación Emocional, organizadas por el GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona**

Las I Jornadas, bajo el lema *Situación actual y perspectivas de futuro*, se celebraron el 29 y 30 de junio de 2005 organizadas por el GROU. El objetivo fue tratar el concepto de educación emocional y su aplicación práctica, así como sensibilizar sobre la importancia y necesidad de la dimensión emocional en el ámbito educativo. En las II Jornadas celebradas el 11 y 12 de mayo de 2006, el objetivo era plantear cómo afectan las emociones en la prevención y la solución de conflictos y qué influencias derivan en la práctica educativa. El 22 y 23 de marzo de 2007 se celebraron las III Jornadas de Educación Emocional dedicadas a la regulación emocional y a la convivencia. El objetivo era poner en común el estado de la cuestión sobre la regulación emocional, y de la ira en particular, en la prevención de la violencia e implicaciones para la práctica educativa y para la convivencia.

- **Postgrado de Educación Emocional en Cataluña**

La 1ª edición del postgrado de Educación Emocional se impartió durante el curso académico 2002-03 en la Universidad de Barcelona y bajo la coordinación del GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica). Ya se han realizado cinco ediciones del mismo. El objetivo es ofrecer una formación especializada (teórica, técnica y práctica) a los profesionales de la educación y facilitar ayuda para llevar a la práctica intervenciones de educación emocional.

En la Universidad de Lleida también se imparte un curso de postgrado de las mismas características en el que se han llevado a cabo cuatro ediciones. Ambas universidades ofertarán una nueva edición para el curso académico 2007-08.

- **Pacto Nacional para la Educación**

Tiene como objetivo elaborar la Ley catalana de educación para ajustar el sistema educativo a nuestra sociedad. Estas medidas legislativas nos ofrecen la oportunidad de mejorar la educación y aportar estabilidad al sistema educativo.

Se presentó esta documentación durante el 2005, por encargo del Departamento de Educación, a cinco grupos de expertos, con la voluntad de ofrecer propuestas e ideas que facilitasen el debate. Puede consultarse en el anexo1, apartado 1.2.

- **Publicaciones sobre educación emocional**

Poco a poco, se va incrementando la publicación de materiales (cuentos, juegos, soporte visual, etc.) para trabajar la educación emocional en el ámbito educativo y familiar, aunque hay que reconocer que existe poco material específico para la etapa de la Educación Infantil.

Una novedad reciente del curso 2006-2007 es la publicación, como material curricular y didáctico en el segundo ciclo de la Educación Infantil, del Proyecto “Bestioles” de la Editorial Casals. Contempla las aportaciones sobre la educación emocional del psicólogo Daniel Goleman así como las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en sus propuestas educativas. La intención de este proyecto es fomentar todas las potencialidades del ser humano, tanto físicas, como intelectuales, emocionales, artísticas y científicas.

Con los datos presentados se pretende aportar evidencias de cómo en los últimos años se han dado pasos importantes. Si bien es cierto que todavía queda un largo camino por recorrer, estas “pequeñas” luces nos guían hacia la realidad y necesidad de una educación emocional que contemple unos valores humanos y que contribuya a dar sentido a una educación integral de la persona.

6. La educación emocional

- 6.1. Justificación de la educación emocional
- 6.2. Antecedentes de la educación emocional
- 6.3. ¿Qué se entiende por educación emocional?
- 6.4. La educación emocional como prevención y desarrollo
- 6.5. Modelos de intervención en educación emocional
- 6.6. Desarrollo de las competencias emocionales
- 6.7. Contenidos de la educación emocional
- 6.8. Programas de educación emocional

En este capítulo, aportaremos información que justifica la necesidad de la educación emocional, sus antecedentes, su definición, así como la educación emocional como prevención y desarrollo. La educación está focalizada en el desarrollo personal, y en este caso en el desarrollo de las competencias emocionales. Finalizaremos con los principales programas de educación emocional, como referentes del enfoque de intervención adoptado en este trabajo.

6.1. Justificación de la educación emocional

La educación emocional pretende dar respuesta a unas necesidades sociales que no son atendidas adecuadamente en la educación formal. Hay demasiados argumentos que apoyan esta necesidad, entre otros lo preocupante de fenómenos como los siguientes: consumo de drogas, estrés, depresión, anorexia, suicidios, conflictos interpersonales, violencia, delincuencia, etc.

Aunque sea un tema de moda, se trata de una realidad presente en la vida cotidiana y las aportaciones actuales son fruto de un tratamiento científico que confirma su importancia (Darder, 2003).

Desde los últimos años del siglo pasado han ido apareciendo una gran cantidad de estudios, experimentos e investigaciones en diferentes campos científicos (biología, psicología, psiquiatría, medicina y neurociencia). El conjunto de saberes emocionales de estos estudios facilita su incorporación a la práctica y permite su orientación pedagógica.

Algunas informaciones recogidas en Dryfoos (1997), Sells y Blum (1996), Walker y Townsend (1998) entre otros, aportan evidencia de los comportamientos de riesgo. Comentaremos algunas de estas informaciones extraídas de Bisquerra (2003: 9-10) y de otras fuentes⁴:

➤ Comportamientos problemáticos

Violencia. Durante el año 2003 se registraron 1.600.000 muertes violentas en el mundo. Actualmente, continúan los homicidios con un 31% (unos 500.000) y los conflictos bélicos con un 19% (unos 300.000). En España, la violencia doméstica es la segunda preocupación política, después del terrorismo. El 15% de las denuncias por violencia en el hogar en Barcelona las presentan padres maltratados por su hijos (La Vanguardia, 05-06-05). Asimismo cada vez hay más casos de agresiones al profesorado por parte de los alumnos y de las familias (La Vanguardia, 01-04-06).

El *bullying* o acoso escolar. Un informe del Defensor del Pueblo del año 2000 ya advertía sobre la violencia en el medio escolar: cuatro de cada diez alumnos de la ESO han sufrido alguna agresión física de sus compañeros; a más del 30% les insultan a veces; al 8,5% les amenazan y al 4,1% les agreden. Uno de los últimos estudios señala al respecto que quince de cada cien alumnos de la ESO sufren violencia en el medio educativo, y de ellos tres, además, acoso escolar (Muface, 2006).

⁴ Fuentes: Departamento de Educación (2001-2006), INE (Instituto Nacional de Estadística de España: 2000-2005); Plan Nacional sobre Drogas (2001-2006); CCOO (2001); Muface (2005-2006); El País, La Vanguardia y las siguientes páginas web:

Colegio de Farmacéuticos de Barcelona: www.farmacaceuticonline.com/inici/html [20-12-01].

Estudio de Juventud y Seguridad en Cataluña: www.gencat.es/interior/docs/textintegre.pdf [20-12-01].

INEM: www.inem.es/cifras/databas/apgraf.htm [23-12-01].

Sociedad Española de Neumonología y Cirugía Torácica: www.separ.es [20-12-01].

Revista "Tráfico", 151: www.dgt.es/revista/num15/pages/index.html (reportajes) [23-12-01].

Depresión. Durante el año 1998 se consumieron a España casi 60 millones de envases de tranquilizantes (incluyendo antidepresivos, sedantes, tranquilizantes, psicoestimulantes y neurolépticos). La venta de antidepresivos se ha triplicado en diez años, el Prozac es el antidepresivo más recetado y más consumido a nivel mundial. Más de treinta millones de personas lo han consumido. En Cataluña se prevee que en los próximos años, uno de cada cuatro catalanes padecerán trastornos mentales, sobre todo ansiedad y depresión, que afectará básicamente a mujeres y a jóvenes. La depresión infantil ha sido ignorada hasta los años 80 del siglo XX; aunque es poco frecuente, se dan casos de depresión infantil. Las investigaciones sugieren una correlación entre depresión, déficit en habilidades sociales, desesperanza, falta de asertividad y baja autoestima.

Suicidio. En el 1999 se registraron en España 6,2 suicidios o tentativas de suicidio por cada 100.000 habitantes. Cataluña lidera el ranking, con un 15,75 por 100.000 habitantes. Ha aumentado en un 50% el número de suicidios entre los menores de 25 años en los últimos 10 años. En España se suicidan cada año unos 100 adolescentes.

Consumo de drogas. Un estudio realizado por el Plan Nacional sobre Drogas, entre el 1994 y 2004 a estudiantes españoles de 14-18 años que cursaban estudios de Secundaria, desvela que la drogas que se consumen más tempranamente son el tabaco (edad media 13,2 años), bebidas alcohólicas (13,7 años) e inhalables volátiles (14 años). A continuación vienen la heroína (14,4 años), el cannabis (14,7 años), la cocaína y los alucinógenos (15,8 años). Según un estudio sobre la salud de los españoles realizado por la INE (Instituto Nacional de Estadística de España) en junio de 2005, dentro de la población de los mayores de 16 años el 37,6% de los hombres y el 24,7% de las mujeres fuman. El 40,8% de la población manifiesta consumir alguna bebida alcohólica al menos una vez a la semana, y el 38,8% se declara abstemio.

Ansiedad. El 10% de las personas padecen ansiedad; la ansiedad es un factor de riesgo de muerte prematura y suicidio, y dispara el consumo de drogas; se relaciona estrechamente con los trastornos de alimentación (anoréxia y bulimia); el 42% de los pacientes con ansiedad toma alcohol o drogas. La OMS (Organización Mundial de la Salud) estima que, en unos años, el 15% de la discapacidad laboral será por motivos de ansiedad.

Vandalismo. Un 30% (120.000 de 390.000) de los jóvenes catalanes que cursaban secundaria durante el año 2000-2001, manifestó algún tipo de acto vandálico contra el mobiliario urbano.

Actos delictivos. La INE estima que el 13% de los actos delictivos en menores (robos, hurtos, lesiones) son producidos por la influencia de las malas compañías.

Finalmente indicar que los comportamientos de riesgo raramente se producen de forma aislada (Graczyk *et al.*, 2000: 393; Jessor, 1993). Se produce una co-ocurrencia de comportamientos problemáticos. Dryfoos (1997) lo denomina *paquetes de comportamiento desadaptativos*.

Según Hurrelman (1997) existe correlación entre el estrés de la adolescencia con el fracaso escolar, la conducta social desviada, el consumo de drogas, la delincuencia y la baja autoestima.

Estas informaciones tienen en común el analfabetismo emocional. Vale la pena invertir en la prevención y en la formación de la educación emocional desde muy temprana edad.

➤ Factores de riesgo y factores protectores

En los últimos treinta años, la investigación psicopedagógica ha atendido los factores de riesgo. Los estudios más recientes se centran también en los factores protectores (Graczyk *et al.*, 2000). Se ha evolucionado de la Patogénesis a la Salutogénesis. Existen tres aspectos a considerar:

1. Raramente un factor específico de riesgo incide en un único comportamiento desajustado; son múltiples formas de comportamiento desajustado las que se asocian con un mismo factor de riesgo.
2. Cualquier forma de desajuste se asocia con múltiples factores de riesgo.
3. Hay un conjunto de factores protectores que aparecen relacionados con la disminución de múltiples formas de desajuste.

Los factores de riesgo se pueden agrupar en cinco categorías: individuo, familia, grupo de iguales, escuela y comunidad.

1. Entre las características individuales se incluyen las discapacidades constitucionales (físicas o genéticas), retrasos en el desarrollo, dificultades emocionales y comportamientos problemáticos precoces.
2. Los factores familiares incluyen psicopatologías familiares, tensión marital, conflictos entre los miembros de la familia, desorganización de la estructura familiar, familia numerosa, vinculaciones débiles con los padres, estatus socio-económico bajo, alta movilidad, autoritarismo, inconsistencia de los padres y supervisión inapropiada.
3. En relación con el grupo de iguales, las interacciones que derivan en comportamientos de riesgo incluyen el rechazo de los compañeros, los modelos negativos que muestran y la presión negativa que ejercen.
4. Los factores de riesgo dentro de las escuelas incluyen la asistencia a centros ineficaces, el fracaso escolar y el descontento general.
5. Sobre la comunidad se pueden generar situaciones de riesgo como la desorganización social, la poca disponibilidad de recursos, el desempleo, la delincuencia y el acceso a las armas.

➤ Implicaciones para la práctica

Hasta ahora se han presentado suficientes argumentos que sustentan la necesidad de la educación emocional. La educación emocional pretende ofrecer una respuesta educativa a estas carencias, es una formación para la vida que introduce un factor de calidad en el sistema educativo y que se orienta hacia el bienestar.

Las emociones se pueden educar, reconducir. La plasticidad del cerebro es notable, como lo demuestran los estudios neurofisiológicos. Es importante reforzar los aspectos emocionales en el proceso de aprendizaje, ello favorece el aumento de la motivación del alumnado y crea el clima adecuado para el aprendizaje.

La educación emocional se ha de entender como una prevención inespecífica, que se encamina a reforzar características personales que pueden actuar como factores preventivos frente a problemas con antecedentes emocionales que afectan a nuestra sociedad: consumo de drogas, violencia, anorexia, etc. Sentirse incapaz de gestionar las propias emociones puede propiciar conductas que desemboquen en situaciones ya comentadas anteriormente. La clave está en enriquecerse emocionalmente.

6.2. Antecedentes de la educación emocional

Desde los movimientos de renovación pedagógica (la escuela nueva, la educación progresista, la educación activa, etc.) se propone una educación para la vida, donde el afecto ocupa un papel importante. Algunos pedagogos que lo apoyan son Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Rogers, Tolstoi, etc.; o algunos movimientos recientes de innovación educativa tales como la educación psicológica, la educación para la carrera, la educación moral, el aprender a pensar, la orientación para la prevención y el desarrollo humano (GROP, 1998), tienen una clara influencia en la educación emocional.

El *counseling* y la psicoterapia se pueden considerar como una terapia emocional ya que se centran en los trastornos emocionales (ansiedad, estrés, depresión, fobias, etc.). Como corrientes psicológicas tenemos el psicoanálisis, que será un referente básico; la psicología humanista, con Carl Rogers como principal representante; la logoterapia de V. Frankl, que introduce conceptos como la actitud que uno mismo adopta ante la vida; la psicología cognitiva, con la psicoterapia racional-emotiva de Ellis, otro referente significativo, y, por último, las aportaciones de Carkhuff, Meichenbaum, etc.

Desde el punto de vista de la metodología de intervención, conviene remarcar las aportaciones del *developmental counseling*, la dinámica de grupos, la orientación para la prevención, el modelo de programas y el modelo de consulta. La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que pone énfasis en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje. Esto sugiere la inclusión del modelado como estrategia de intervención y el énfasis en el análisis de cómo los modelos (padres, profesores,

compañeros, personajes de los medios de comunicación) pueden influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos.

Las teorías de las emociones se sitúan en los orígenes de la filosofía y de la literatura. Después de unos inicios con Darwin, James, Cannon *et al.*, el estudio de la emoción padeció una letargia hasta finales de los años ochenta, con la llegada de la investigación científica de la emoción desde la psicología cognitiva (Arnold, Izard, Frijda, Buck, Lazarus, etc.).

Posteriormente apareció la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), en la que se distinguen diferentes tipos de inteligencia. Entre ellas interesa resaltar la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, ambas tienen que ver con la dimensión emocional. La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer buenas relaciones entre las personas. La inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de los aspectos internos de uno mismo, la capacidad de expresar nuestros sentimientos y emociones y saber canalizarlas para favorecer el bienestar personal y social.

El concepto de inteligencia emocional, introducido por Salovey y Mayer (1990) y difundido por Goleman (1995) es fundamental para la educación emocional.

Las aportaciones de la neurociencia han permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones. Las emociones provocan respuestas fisiológicas (taquicardia, sudoración, tensión muscular, neurotransmisores, etc.). Una disminución de serotonina puede provocar estados depresivos, ello aporta datos valiosos para la intervención. Igualmente, es interesante conocer el papel de la amígdala en las emociones; las características diferenciales de la comunicación sistema límbico-corteza cerebral en función de la dirección de la información, etc. También son útiles las aportaciones de la psiconeuroinmunología, que indican cómo las emociones negativas inciden en las defensas del sistema inmunitario, debilitándolas. Mientras que las emociones positivas tienden a reforzar el sistema inmunitario. Se incide en la relación entre emoción y salud.

Las aportaciones sobre el bienestar subjetivo relacionadas con autores como Strack, Argyle, Veenhoven, etc., han introducido un constructo de gran incidencia social.

Entre los factores que favorecen el bienestar subjetivo están las relaciones sociales y la familia, el amor y las relaciones sexuales, la satisfacción profesional, las actividades de ocio, la salud, etc.

El concepto de *fluir* (*flow*) o experiencia óptima, es una vivencia emocional positiva. Según Csikszentmihalyi (1997), se refiere a las ocasiones en que sentimos una especie de joya, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que lo habíamos estado buscando y deseando durante mucho tiempo y que se convierte en un referente de como nos gustaría que fuese la vida. La felicidad es una condición vital que cada persona tiene que preparar, cultivar y defender individualmente. Normalmente es consecuencia de un esfuerzo voluntario para conseguir algo que vale la pena.

6.3. ¿Qué se entiende por educación emocional?

Históricamente la emoción se ha contrapuesto a la razón. Mientras las emociones y las pasiones se consideraban la dimensión animal del hombre, la racionalidad se consideraba la dimensión que diferenciaba al hombre del resto de los animales. Por ello, probablemente, la educación tradicional ha primado el conocimiento por encima de las emociones (Bach y Darder, 2002: 29) con la esperanza de que la potenciación de la racionalidad dominara las emociones.

La educación emocional se propone un nuevo modelo constituido por emoción-pensamiento y acción más armónico con la naturaleza humana (Bach, Darder, 2002: 23), dejando atrás el modelo tradicional de pensamiento y acción.

La educación emocional es un "proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en su vida cotidiana. Todo esto tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social" (Bisquerra, 2000: 243).

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente ya que tiene que estar presente a lo largo del currículum académico y en la formación permanente de toda la vida. Tiene un enfoque de ciclo vital. A lo largo de la vida se pueden producir conflictos que afecten el estado emocional y que requieran una atención psicopedagógica. Las competencias emocionales son mejorables durante toda la vida.

Bisquerra (2000: 244) apunta que los objetivos generales de la educación emocional son:

- Adquirir un mejor reconocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

6.4. La educación emocional como prevención y desarrollo

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, consistente en intentar minimizar la vulnerabilidad de las disfunciones o prevenir su ocurrencia. Los niños y los jóvenes necesitan durante su desarrollo dotarse de recursos y estrategias para enfrentarse en las inevitables experiencias que la vida nos depara. La prevención está en el sentido de evitar los problemas como consecuencia de perturbaciones emocionales. Se sabe que tenemos pensamientos autodestructivos y comportamientos inapropiados como consecuencia de una falta de control emocional; esto puede inducir, en ciertas ocasiones, al consumo de drogas, conducción temeraria, anorexia, comportamientos sexuales de riesgo, violencia, ansiedad, estrés, depresión, suicidio, etc. La educación emocional pretende contribuir a la prevención de estos efectos.

Por otra parte, la educación emocional también se propone el desarrollo humano, el desarrollo de las competencias emocionales y su aplicación en los diferentes ámbitos y el desarrollo de actitudes positivas ante la vida.

Hay diversos argumentos que sustentan la importancia de la educación emocional como prevención y desarrollo desde diferentes ámbitos.

- ❖ *Desde la salud emocional.* Continuamente estamos recibiendo estímulos que nos producen tensión emocional tanto a nivel físico como mental. Estos estímulos pueden provocar estrés en el trabajo, conflictos familiares, problemas económicos, pérdidas, enfermedades, etc. La tensión emocional puede adoptar la forma de irritabilidad, falta de equilibrio emocional, ansiedad, estrés, depresión, etc. Consideramos la educación emocional como una propuesta de acción encaminada a la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas y la potenciación de las emociones positivas.
- ❖ *Desde de las relaciones sociales.* Las relaciones sociales pueden ser fuente de conflictos, en cualquier dimensión de relación. Estos conflictos afectan nuestros sentimientos y ello nos puede provocar conductas impulsivas, no controladas. Por ello es necesario prevenir estas conductas impulsivas y desarrollar conductas en las que los sentimientos y emociones pasen por la razón y reflexión antes de derivar en una conducta incontrolada.
- ❖ *Desde el analfabetismo emocional.* En el día a día de los centros escolares, a menudo se observa el efecto de la falta de control de las emociones de los niños sobre su conducta y su rendimiento escolar (Calderón, 2001: 68; Crary, 1998; Genovard, Gotzens y Montané, 1982). Hemos avanzado mucho en el siglo XXI pero no en las emociones. El analfabetismo emocional se manifiesta de múltiples formas: conflictos, violencia, ansiedad, estrés, depresión, etc. Desarrollar el autoconocimiento es uno de los aspectos más importantes de la dimensión emocional.

- ❖ *Desde la finalidad de la educación.* La finalidad de la educación es el desarrollo integral del alumnado. Podemos distinguir dos dimensiones: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. Merece la pena que ambas dimensiones sean importantes en la educación. Como se señala en el Informe Delors, los cuatro pilares de la educación son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos dos últimos son los que la educación emocional pretende desarrollar.
- ❖ *Desde el rol de profesor.* El profesor no es un simple transmisor de conocimiento, sino una persona que debe guiar el aprendizaje de sus alumnos, ofreciendo una relación emocional de apoyo.
- ❖ *Desde la orientación profesional.* Implica preparar para la vida. Se trata de adquirir competencias emocionales con mayores probabilidades de éxito, autocontrol y bienestar.

6.5. Modelos de intervención en educación emocional

Los modelos de intervención se refieren a las estrategias y procedimientos para llevar a la práctica. En este caso utilizaremos el modelo de programas, apoyado por la consulta colaborativa (Bisquerra, 1998) con la figura de un asesor que dinamiza el programa, en este caso un asesor que pertenece al mismo centro y que es la propia investigadora.

6.5.1. El modelo de consulta

El modelo de consulta colaborativa es el complemento del modelo de programas. En este estudio los docentes han llevado a la práctica el programa con la ayuda y el apoyo de un asesor.

La consulta colaborativa se refiere a una relación voluntaria entre dos profesionales de distintos campos, que se ponen de acuerdo para intervenir sobre un tercero. Es decir, hay tres agentes: consultor, mediador y cliente. Se denomina relación triádica. Los mediadores pueden ser el profesorado, los padres y la propia institución educativa. En educación, el cliente es el alumnado. El consultor es un especialista,

que en orientación psicopedagógica sería el orientador. El Orientador es aquella persona que ha recibido una formación pedagógica y psicológica y que asume funciones de carácter psicopedagógico o de orientación psicopedagógica.

Las finalidades de la consulta colaborativa son:

- Aumentar la competencia del profesorado en las relaciones con el alumnado y con las familias.
- Desarrollar habilidades en el profesorado para que sea capaz de resolver por sí solo problemas similares en un futuro. En este caso, desarrollar competencias en el profesorado para que pueda llevar a la práctica programas de educación emocional.

Las fases del proceso de consulta son:

1. Establecer una relación positiva entre el profesorado y el orientador.
2. Analizar conjuntamente la situación del contexto educativo.
3. Explorar alternativas (por ejemplo, posibles objetivos, contenidos y actividades de educación emocional).
4. Poner en práctica por parte del profesorado los planes con los destinatarios últimos de la intervención: el alumnado.
5. Evaluar conjuntamente la puesta en práctica del plan de acción.

Orientadores, profesorado, familia e institución educativa tienen que colaborar en la implementación y desarrollo de programas de educación emocional. El profesorado es quien puede llevarlo a la práctica, por estar en contacto continuo con el alumnado. La consulta colaborativa supone una intervención directa por parte del profesorado y una intervención directa por parte del orientador. Juntos de forma voluntaria y no jerárquica, podemos mejorar una realidad de una forma más fácil.

6.5.2. El modelo de programas

A partir de la década de los setenta numerosos trabajos han puesto de manifiesto la necesidad de intervenir en educación a través de programas.

Algunas definiciones de programa las encontramos en Álvarez González *et al.* (1998: 85). Según este experto, un programa es:

1. una acción continuada.
2. previamente planificada.
3. encaminada a conseguir unos objetivos.
4. con la finalidad de satisfacer necesidades y enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias.

Bisquerra (2002) define un programa como plan de acción o actuación, sistemática y organizada, al servicio de metas educativas que se consideran valiosas. Un programa describe una experiencia de aprendizaje cuidadosamente planificada, dirigida a conseguir unos objetivos, con la finalidad de satisfacer unas necesidades previamente identificadas. El programa se fundamenta en un marco teórico que da sentido y rigor a la acción.

Podemos hablar de tres tipos de programas por su extensión:

- a) De ciclo corto (15 días o un 1 mes o bien un número de sesiones reducidas).
- b) De ciclo medio (6 meses).
- c) De ciclo largo (1 ó 2 cursos).

Se considera un mínimo de 8 sesiones como requisito para poder considerarse un programa de educación emocional de calidad (Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg y Zins, 2000).

Fases de un programa

En el proceso de diseño y desarrollo de un programa se siguen una serie de fases. Recogiendo las aportaciones que se han dado sobre esta temática (Barr *et al.*, 1985;

Morri1, 1989; Gysbers y Henderson, 1988; Álvarez González *et al.*, 1998), podemos resumir un programa en las siguientes fases:

1. Análisis del contexto.
2. Identificación de necesidades.
3. Diseño del programa.
4. Aplicación del programa.
5. Evaluación del programa.

Todas ellas forman un proceso cíclico, de retroalimentación permanente.



Figura 6.1. Fases de un programa

Expondremos cada una de ellas y más adelante detallaremos el proceso de aplicación en los centros educativos en los que se ha llevado a cabo el programa de educación emocional.

1) Análisis del contexto

Antes de diseñar un plan de acción se ha de conocer el contexto donde se va a intervenir. Se trata, en primer lugar, de realizar un acercamiento al centro o a los centros educativos y establecer un contexto de colaboración. Esto implica un análisis del contexto que permita adquirir la suficiente información sobre el centro o centros educativos, es decir, conocer las características de las instituciones y del entorno donde se va a llevar a cabo el programa. Esta información se podría concretar en:

- a) Contexto ambiental. Un conocimiento del contexto ambiental en el que se ubica el centro educativo (nivel socio-económico y cultural de las familias, recursos de la comunidad, servicios sociales, educativos y de orientación, etc.).
- b) Estructura y organización. Es necesario conocer la estructura y organización del centro, los recursos con que cuenta, la situación del profesorado (nivel de implicación, formación, situación administrativa, etc.), el clima del centro, etc.
- c) Formato del programa. Se puede considerar un programa como un curso introductorio, curso intensivo, a lo largo de todo el curso, cursos de acción tutorial, etc. En cuanto a los responsables de la ejecución, se ofrecen diferentes posibilidades: 1) en el diseño y ejecución participa el profesorado de las áreas curriculares; 2) el diseño del programa corre a cargo del orientador y la ejecución la efectúa el profesorado; 3) en la elaboración y desarrollo participa el profesorado con el asesoramiento del orientador.
- d) Orientación y acción tutorial. Si existe orientador en el centro: ¿qué tiempo dedica a la orientación?, ¿quién más está implicado?, ¿qué tareas desempeñan?, ¿qué apoyo recibe la orientación por parte del centro?
- e) Actitud. ¿Cuál es la actitud ante la orientación por parte de los usuarios y agentes del programa (expectativas, nivel de participación, planificación de la acción tutorial, etc.)?

2) Identificación de necesidades

El objetivo fundamental del análisis del contexto es identificar las necesidades que deben ser atendidas prioritariamente a través del programa. Una necesidad es una

discrepancia entre la situación actual y la situación deseable. El análisis de necesidades es todo un proceso sistemático que se podría concretar en una paulatina recogida de información y opiniones a través de diferentes fuentes, con el fin de tomar decisiones sobre lo que hay que hacer (propuesta de intervención). Es decir, hay una primera fase de identificación de necesidades, una segunda fase de análisis y priorización y una tercera fase de propuestas de intervención. Estas necesidades permitirán explicitar las metas, objetivos del programa y destinatarios en los que se intervendrá. Existen diferentes modelos de análisis de necesidades. Entre ellos están el modelo de Kaufman (1987); el modelo CIPP de Stufflebeam (1968); el modelo para el Análisis de las Necesidades de Intervención Socio-Educativa (ANISE) de Pérez Campanero (1991), etc. Las herramientas para la recogida de información y posterior valoración pueden ser muy variadas: entrevistas, cuestionarios *ad hoc*, encuestas, técnica Delphi, grupo de discusión, escalas de valoración, examen de registros y documentos, etc.

3) Diseño del programa

Identificadas y priorizadas las necesidades y, al mismo tiempo, consideradas las potencialidades y competencias de los agentes de la intervención, se está en situación de diseñar el plan de acción, que se puede concretar en los siguientes aspectos:

a) Fundamentación del programas. Esta fundamentación se refiere a los presupuestos de base que sostiene el equipo que diseña el programa, en relación con las metas y objetivos que se proponen. Es decir, qué marco teórico fundamenta la intervención con el fin de evitar incoherencias en su aplicación. Esta fundamentación viene mediatizada por: a1) la formación previa de quienes diseñan y elaboran el programa; a2) "las formas de hacer" con las que sienten identificados; y a3) la concepción que se tiene de la educación y de sus temáticas.

b) Formulación de los objetivos. Los objetivos deberían formularse en términos de competencias a adquirir por los destinatarios de la intervención para cada una de las áreas o dimensiones prioritarias, según el curso y nivel educativo correspondiente. Estos objetivos han de ser formulados de forma clara, concisa y operativa para que permitan diseñar las estrategias de acción y los criterios de actuación y de evaluación.

c) Contenidos a desarrollar. Para ello se seleccionan los conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar por los usuarios de la intervención. Estos contenidos habrán de adecuarse en su estructura y secuenciación a la etapa madurativa y al nivel educativo de los destinatarios.

d) Selección de actividades. El número de actividades planteadas para la consecución de cada objetivo dependerá de los destinatarios, de los recursos materiales y del tiempo de que disponga para la intervención. Es recomendable hacer una ficha técnica de cada actividad seleccionada donde se contemplen los siguientes aspectos: d1) Objetivos propuestos; d2) descripción de la actividad; d3) destinatarios; d4) técnicas y recursos que se van a utilizar; d4) duración; d5) niveles de ejecución exigidos (criterios de evaluación).

e) Recursos para el desarrollo de las actividades. Aquí se han de distinguir los recursos materiales (¿con qué?) y los recursos humanos (¿con quién?). Respecto a los últimos se ha de tener presente el número de horas invertidas por el profesorado y personal orientador, así como otros profesionales, en la preparación, ejecución y evaluación de las actividades. Muchos programas fracasan no porque estén mal planificados sino porque no se han previsto los recursos necesarios para la ejecución. No se puede poner en marcha un programa si previamente no se cuenta con los recursos necesarios tanto humanos como materiales.

Unos se habrán de elaborar, otros se habrán de adaptar o bien hacer una selección sobre los que ya existen.

f) Temporalización. Se ha de hacer una temporalización para la realización de las actividades lo más ajustada posible a la realidad donde se va a llevar a cabo el programa. En la temporalización conviene tener presente la disponibilidad de los agentes de intervención y de los recursos con que se cuenta. Se ha de especificar el número de horas en que se llevarán a cabo las actividades. Además, en la temporalización se ha de tener en cuenta el calendario escolar y la organización propia del centro, con el fin de evitar interferencias y aprovechar algunas actividades curriculares, planteando objetivos conjuntos (educativos y de orientación).

g) Destinatarios. Se ha de delimitar a quién va dirigido el programa. Según el tipo de destinatario se habrán de adecuar los contenidos, las actividades y, en especial, las estrategias de intervención. Las características de los destinatarios se conocerán en el análisis de necesidades, de donde se extraen criterios para priorizar los posibles grupos receptores del programa.

h) Criterios de evaluación. Para cada objetivo se han de definir previamente los indicadores de ejecución por parte de los usuarios; es decir los criterios de éxito. Esto exige tomar en consideración los instrumentos apropiados de evaluación.

i) Costos. Se ha de preveer el presupuesto económico que comporta la puesta en marcha del programa. El coste vendrá determinado por la extensión del mismo y por el tipo de recursos que se requieren.

4) Aplicación del programa

Esta fase supone la puesta en marcha del programa diseñado. Durante este proceso de realización se ha de estar atento a las posibles variaciones (modificaciones y ajustes) que se hayan de aplicar como consecuencia de la propia dinámica del programa (interés por parte de los destinatarios por algunas actividades que hace que se les dedique más tiempo en detrimento de las demás, etc.) o bien de factores externos al desarrollo del programa (la resolución de un problema que preocupa, una huelga, etc.). Esto exige una reestructuración del programa, viéndose obligados a efectuar una nueva priorización de los objetivos en función del tiempo disponible y de la dinámica generada por el grupo de destinatarios.

5) Evaluación del programa

La valoración de la intervención y su mejora pasa por demostrar su eficiencia. La evaluación se considera como uno de los elementos básicos dentro del modelo de programas. Se inicia con el análisis de necesidades y formulación de objetivos y está presente a lo largo de todo el proceso de aplicación del programa, por lo que adquiere un carácter continuo y dinámico. La evaluación incide sobre los objetivos, el diseño, la ejecución y los resultados. El propósito de la evaluación se orienta hacia la toma de decisiones para la mejora y la emisión de juicios de valor sobre el programa.

La evaluación es algo consustancial con la intervención y se ha de diseñar en el momento que se elabora el programa. La evaluación va a permitir obtener información de las diferentes fases del programa para poder tomar decisiones que mejoren la calidad de la intervención. Sólo así es posible detectar la funcionalidad, eficiencia y eficacia de los programas y no centrar la evaluación únicamente en los resultados sino en el proceso.

6.6. Desarrollo de las competencias emocionales

Como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, la finalidad de la educación es el desarrollo integral de la persona. En este desarrollo debemos diferenciar dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional, ambos necesarios para el desarrollo del individuo. Si añadimos el valor del informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, en el que se detallan los nuevos objetivos de la educación para el siglo XXI, los conocidos cuatro pilares de la educación que son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Estos dos últimos tienen que ver con la educación emocional y la educación emocional pretende desarrollar las competencias emocionales de la persona.

Entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques: a) capacidades de autorreflexión: identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; b) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo: habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

Asimismo, en el siguiente apartado resumiremos las competencias emocionales que deben desarrollarse a través de la educación emocional y que se han expuesto en el apartado 4.2 de esta tesis, considerando que hemos utilizado una de las denominaciones expuestas por el GROUPE (1998).

- I. **Conciencia emocional.** Consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones;

reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal.

- II. **Regulación emocional.** Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía, etc. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmación positiva, asertividad, reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc.
- III. **Autoestima.** Incluye un conjunto de características vinculadas con la autogestión personal, entre las cuales se encuentran la autoestima, la actitud positiva ante la vida, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, responsabilidad, capacidad para buscar ayuda y recursos, además de la autoeficacia emocional.
- IV. **Habilidades socio-emocionales.** Constituye un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entrelazadas de emociones. La escucha empática y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio.
- V. **Habilidades de vida.** Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, sociales y profesionales. Todo esto con la finalidad de potenciar el bienestar personal y social.

Con el desarrollo de las competencias emocionales o competencias básicas para la vida se pretende prevenir el consumo de drogas, violencia, la depresión, el estrés, etc. y maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

6.7. Contenidos de la educación emocional

Una de las propuestas de contenidos curriculares más extensas y detalladas de la educación emocional es la propuesta por Bisquerra (2000: 247-250):

1. El marco conceptual de las emociones

- 1.1. El concepto de emoción
- 1.2. Los fenómenos afectivos
- 1.3. El cerebro emocional
- 1.4. Las emociones y la salud
- 1.5. La emoción y motivación
- 1.6. La inteligencia emocional

2. Clases de emociones

- 2.1. Clasificación de las emociones
- 2.2. Intensidad, especificidad y polaridad
- 2.3. Emociones positivas y negativas

3. Conciencia emocional

- 3.1 . Conocer las propias emociones
 - 3.1.1. Autoobservación y reconocimiento de las emociones
 - 3.1.2. Reconocer las diferencias entre pensamientos, acciones y emociones
 - 3.1.3. Comprensión de las causas y consecuencias de las emociones
 - 3.1.4. Evaluación de la intensidad de las emociones
 - 3.1.5. El lenguaje de las emociones
 - 3.1.6. La expresión no verbal de las emociones
 - 3.1.7. Evolución de las emociones
- 3.2. Reconocer las emociones de los demás

4. Control emocional

- 4.1. Manejar las emociones
- 4.2. Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas
- 4.3. Desarrollar las emociones positivas
- 4.4. Tolerar la frustración
- 4.5. Autocontrol de la impulsividad
- 4.6. Manejo de la ira y del comportamiento agresivo
- 4.7. Retrasar las gratificaciones
- 4.8. Emociones y consumo de drogas
- 4.9. Resiliencia
- 4.10. Habilidades de afrontamiento
- 4.11. Automotivarse emocionalmente
- 4.12. Adoptar una actitud positiva ante la vida

5. Estrategias de control emocional

- 5.1. Diálogo interno
- 5.2. Autoafirmaciones positivas
- 5.3. Asertividad frente a las presiones ambientales
- 5.4. Estilo de atribucional causal
- 5.5. La interrogación cognitiva
- 5.6. Reestructuración cognitiva
- 5.7. Imaginación emotiva
- 5.8. Creatividad
- 5.9. Terapia emocional y educación emocional

6. Control del estrés

- 6.1. Concepto de estrés
- 6.2. Factores de riesgo (estresores)
- 6.3. Estrategias de control del estrés
- 6.4. Inoculación del estrés
- 6.5. Relajación
- 6.6. Respiración
- 6.7. Meditación

7. Autoestima

- 7.1. Autoconcepto, autoestima y autoconfianza
- 7.2. Autoaceptación
- 7.3. Desarrollo de expectativa realista sobre sí mismo

8. Comunicación efectiva y afectiva

- 8.1. Comunicación efectiva
 - 8.1.2. Características de la comunicación efectiva
 - 8.1.3. La escucha activa
 - 8.1.4. Comunicación no verbal
 - 8.1.5. Mensajes "yo" y peticiones
 - 8.1.6. Entrenamiento en comunicación efectiva
 - 8.1.7. Comunicación afectiva
 - 8.1.8. La empatía
 - 8.1.9. Comprender la perspectiva de los otros
 - 8.1.10. La escucha y comprensión empática
 - 8.1.11. Leer las emociones de los demás

9. Relaciones interpersonales y habilidades socio-emocionales

- 9.1. Emoción y sociabilidad
 - 9.1.2. Leer e interpretar las claves sociales
 - 9.1.3. Reconocer las influencias socioeconómicas en el comportamiento
 - 9.1.4. Verse a sí mismo desde la perspectiva de los demás
 - 9.1.5. Dificultades sociales de la adolescencia

- 9.2. Clima social y trabajo en grupo
 - 9.2.2. Características del trabajo en grupo: dinámica grupal
 - 9.2.3. Los grupos efectivos y el clima social
 - 9.2.4. Los grupos efectivos
- 9.3. Las habilidades socio-emocionales
 - 9.3.2. Habilidades sociales básicas
 - 9.3.3. Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos
 - 9.3.4. Desarrollo de las habilidades socio-emocionales

10. Resolución de conflicto y emoción

- 10.1. Habilidades socio-emocionales en la resolución de conflictos
- 10.2. Negociación y equilibrio emocional
- 10.3. Identificación de alternativas creativas de acción
- 10.4. La meditación: implicaciones emocionales

11. Las emociones en la toma de decisiones

- 11.1. Libertad y responsabilidad
- 11.2. Asumir la responsabilidad personal
- 11.3. Tomar conciencia de las decisiones que se deben tomar
- 11.4. Estrategias en la toma de decisiones
- 11.5. Aplicación a las situaciones de la vida

12. Habilidades de vida

- 12.1. Habilidades de organización y desarrollo
- 12.2. Habilidades en la vida familiar, social y profesional
- 12.3. Habilidades de tiempo libre

13. Bienestar subjetivo y calidad de vida

- 13.1. Emociones y bienestar subjetivo
- 13.2. Factores de bienestar subjetivo: relaciones sociales y afectivas, trabajo, salud, factores socio-económicos, características personales, el sentido del humor

14. Fluir

- 14.1. Fluir como experiencia óptima
- 14.2. Fluir y calidad de vida
- 14.3. La personalidad autotética
- 14.4. Aprender a fluir
- 14.5. El sentido de la vida

Son muchos los programas de educación emocional que incluyen las habilidades sociales y aspectos del desarrollo emocional como el autoconcepto y la autoestima y que presentaremos en el siguiente apartado de la tesis.

6.8. Programas de educación emocional

Como expone Álvarez González (2001), pueden haber muchos tipos de programas en educación: programas didácticos para cualquier materia académica, programas de actividades extraescolares, programas de formación del profesorado, programas de orientación, etc.

La educación emocional se enmarca en una concepción amplia de la orientación psicopedagógica. Las cuatro grandes categorías de programas de orientación atendiendo a las áreas de intervención son: 1) programas de orientación para el desarrollo de la carrera; 2) programas de orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje; 3) programas de atención a la diversidad; 4) programas de orientación para la prevención y el desarrollo.

Son programas en los que se insiste en que la orientación debe centrarse más en la prevención y el desarrollo y menos en los aspectos curativos. Estos programas estimulan el desarrollo de las dimensiones afectivas y cognitivas de forma armónica.

En los trabajos de Bisquerra (1991), Álvarez González y Bisquerra (1996) y del GROPE (1998) se presentan los planteamientos y tendencias en la orientación para la prevención y el desarrollo que han dado lugar a diferentes tipologías de programas que podrían agruparse en:

- ✓ Programas preventivos basados en una serie de tareas de tipo cognitivo y afectivo en las primeras edades del sujeto (0-6 años).
- ✓ Programas de desarrollo personal, o también de educación psicológica, que se proponen el desarrollo de la persona en todos los aspectos. Son ejemplos de estos programas: el desarrollo de las habilidades sociales, habilidades de vida, comunicación interpersonal, etc.
- ✓ Programas de educación emocional. Esta tendencia surge durante la década de los noventa. Algunas obras han contribuido a su difusión (Goleman, 1995; Güell y Muñoz, 1998; Elías *et al.*, 1999; Bisquerra, 2000). Estos programas se centran en la psicopedagogía de las emociones y se

desarrollan desde las primeras edades de vida y continúan a lo largo de toda la escolaridad.

Las principales áreas de estos programas son las siguientes: expresión de sentimientos, conocimiento de las propias emociones, autoestima, automotivación, empatía, resolución de problemas, habilidades de vida, habilidades sociales, etc. Para garantizar su éxito conviene implicar los agentes educativos (profesorado, familia, institución educativa, comunidad). Los programas que detallaremos en los siguientes cuadros fueron seleccionados a partir de las similitudes de sus contenidos con los de la educación emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida).

A continuación, valoraremos los diferentes programas de educación emocional a partir de la exposición de Abarca (2002), Agulló (2003) y Obiols (2005) tanto en el ámbito estatal como internacional, dirigidos a las edades de educación infantil, primaria y secundaria.

6.8.1. Programas de educación emocional en el ámbito internacional

Una de las mejores fuentes de referencia es CASEL (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), creada en el año 1994 y coordinada por el departamento de psicología de la Universidad de Illinois y Chicago, una organización que lidera el movimiento de la educación emocional (www.case1.org). En esta fuente se presentan los programas que intervienen en el contexto escolar que expondremos, y que muestran enlaces directos con más de 200 programas. Haremos la presentación de algunos de los programas con contenidos relacionados con la educación emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida).

Se han agrupado los programas de educación emocional para la educación infantil y por otro lado los programas de educación emocional para la educación primaria y secundaria.

• Para la educación infantil

Programa	Edad	Contenidos
<p>Al's Pals: Kids Making Healthy Choices http://www.wingspanworks.com/alspals.htm</p>	<p>3-6 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de sentimientos - Autocontrol - Parar y pensar - Solución de problemas - Hacer amigos - Interés por los otros - Habilidades de vida
<p>Americans All http://www.americansall.com</p>	<p>3-6 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima - Habilidades socio-emocionales
<p>Conflict Resolution (k3) http://www.mnc.org/pg3.cfm</p>	<p>3-6 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimientos - Resolución de conflictos
<p>Gemstones http://www.dreaminc.org/conflict_gemstone.html</p>	<p>3-6 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol - Autoconocimiento - Empatía - Habilidades sociales - Respeto - Responsabilidad - Disciplina
<p>Giraffe Heroes Program http://www.giraffe.org/k12_12.html</p>	<p>3-6 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Control personal de los sentimientos - Autoestima - Resolución de conflictos - Competencia social - Empatía - Toma de decisiones - Responsabilidad

Programa	Edad	Contenidos
High Scope Perry Preschool Project http://www.highscope.org	3-6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar de sensaciones - Yo puedo - Autoconfianza - Definir metas - Definir y solucionar problemas - Competencia social - Comprender a los otros - Habilidades sociales - Toma de decisiones
I Can Problem Solve (ICPS) http://www.thinkingpreteen.com/icps.htm	3-6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades socio-emocionales
Project Achieve http://www.coedu.usf.edu/projectachieve	3-6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades socio-emocionales
Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) http://www.preventionscience.com/	3-6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario de emociones - Autocontrol - Resolución de conflictos - Competencia social y emocional - Pensamiento crítico - Habilidades cognitivas
Wisekills http://www.wisekills.com	3-6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol - Resolución de conflictos - Respeto - Responsabilidad

Cuadro 6.1. Programas de educación emocional de ámbito internacional para la educación infantil

Básicamente se ofrecen programas de educación emocional del segundo ciclo de la educación infantil, 3-6 años de edad. Se denota escasez de programas para la toda la etapa de la educación infantil.

• Para la educación primaria y secundaria

Programa	Edad/Etapa educativa	Contenidos
Aban Aya Youth Project	6-12 años	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima - Empatía - Solución de problemas - Toma de decisiones
Al's Pals: Kids Making Healthy Choices http://www.wingspanworks.com/alspals.htm	6-8 años	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de sentimientos - Autocontrol - Parar y pensar - Solución de problemas - Hacer amigos - Interés por los otros - Habilidades de vida
Americans All http://www.americansall.com	Ed. Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima - Habilidades socio-emocionales
Brain Wise http://www.positivelifechoices.com	Ed. Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Regulación emocional - Habilidades de vida
Child Development Project (CDP) http://www.devstu.org/cdrd/cdp	Ed. Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades socio-emocionales
Conflict Resolution Curriculum Module http://sunburts-store.com	Ed. Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional - Regulación emocional - Habilidades socio-emocionales
Connecting with Others http://www.researchpress.com	Ed. Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima - Habilidades socio-emocionales - Habilidades de vida

Programa	Edad/Etapa educativa	Contenidos
Creating a Peaceful School Learning Environment (CAPSULE) http://www.backoffbully.com	Ed. Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Regulación emocional - Autoestima - Habilidades socio-emocionales
Developing Understanding of Self and Others (DUSO) http://www.oswego.org/staff/kdowd/DUSO_files/outlines.htm	Ed. Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima
Discover: Skills for Life http://www.agsnet.com	Ed. Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima - Habilidades socio-emocionales - Habilidades de vida
Esteem Builders http://www.jalmarpress.com	Ed. Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Regulación emocional - Autoestima - Habilidades de vida
Facing History and Ourselves http://www.facinghistory.org	Ed. Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Regulación emocional - Habilidades de vida
Foundations of Democracy http://www.civiced.org	Ed. Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Regulación emocional - Habilidades de vida
Health Skills for Live http://www.healthskillsforlife.com	Ed. Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimientos - Dirección del enojo - Resolución de conflictos - Comunicación - Negociación y meditación - Habilidades de escuchar - Toma de decisiones
I Can Problem Solve (I.C.P.S) http://www.thinkingpreteen.com/icps.htm	Ed. Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol - Autoconocimiento - Empatía

Programa	Edad/Etapa educativa	Contenidos
<p>I Can Problem Solve (I.C.P.S) http://www.thinkingpreteen.com/icps.htm</p>	<p>Ed. Primaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades sociales - Respeto - Responsabilidad - Disciplina
<p>Learning for Life http://www.learning-for-life.org</p>	<p>Ed. Primaria y Secundaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Control personal de los sentimientos - Autoestima - Resolución de conflictos - Competencia social - Empatía - Toma de decisiones - Responsabilidad
<p>Mediation in the Schools http://www.casel.org./proginrev.htm</p>	<p>Ed. Primaria y Secundaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección del enojo - Dirección de la presión - Autoconcepto - Habilidades de comunicación - Cooperación - Toma de decisiones
<p>Michigan Model http://www.emc.cmich.edu</p>	<p>Ed. Primaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manejar la presión - Autoestima - Solución de problemas - Habilidades de vida - Toma de decisiones
<p>No Put Downs http://www.noputdowns.org</p>	<p>Ed. Primaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol - Autoestima - Sentido de autoeficacia - Aprendizaje social y emocional - Competencia social - Habilidades de conciencia social - Habilidades de solución de problemas - Toma de decisiones

Programa	Edad/Etapa educativa	Contenidos
<p>Overcoming Obstacles http://www.overcomingobstacles.org</p>	Ed. Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimientos - Autoaceptación - Relaciones interpersonales - Opinión y comportamiento - Solución de problemas - Toma de decisiones
<p>Passport Program http://www.researchpress.com</p>	Ed. Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima - Habilidades socio-emocionales - Habilidades de vida
<p>Peace Builders http://www.peacebuilders.com</p>	Ed. Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades socio-emocionales - Habilidades de vida
<p>Peace Works http://www.PeaceEducation.com</p>	Ed. Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades socio-emocionales
<p>Positive Action http://www.positiveaction.net</p>	Ed. Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima - Habilidades socio-emocionales - Habilidades de vida
<p>Project Achieve http://www.coedu.usf.edu/projectachieve/</p>	Ed. Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades socio-emocionales
<p>Reach Out to Schools: Social Competency Program (Circle Curriculum) http://www.wellesley.edu/OpenCircle</p>	Ed. Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Regulación emocional - Habilidades socio-emocionales
<p>Resolving Conflict Creatively Program http://www.ersnationalorg</p>	Ed. Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades socio-emocionales - Habilidades de vida

Programa	Edad/Etapa educativa	Contenidos
Responsive Classroom http://www.responsiveclassroom.org	Ed. Primaria	- Regulación emocional - Habilidades socio-emocionales - Habilidades de vida
SOAR: Skills, Opportunity and Recognition http://www.preventionscience.com/SOAR	Ed. Primaria	- Regulación emocional - Habilidades socio-emocionales - Habilidades de vida
That's Life http://www.telesis.org	Ed. Primaria	- Autoestima - Habilidades socio-emocionales - Habilidades de vida
Wisekills http://www.wisekills.com	Ed. Primaria y Secundaria	- Autocontrol - Metas personales - Autodisciplina - Resolución de conflictos - Respeto - Responsabilidad

Cuadro 6.2. Programas de educación emocional de ámbito internacional para la educación primaria y secundaria

Existe más variedad de programas de educación emocional para la educación primaria y secundaria. El bloque temático de Conciencia emocional continúa siendo en el que inciden menos los programas y, sin embargo, lo consideramos un aspecto esencial pues, aunque estamos poco acostumbrados a comentar nuestras emociones y en determinadas situaciones no somos conscientes de ellas ni de las de los demás, todos conocemos las consecuencias negativas que provocan las reacciones inapropiadas.

6.8.2. Programas de educación emocional en el ámbito nacional

Existe un número considerable de programas que, de un modo u otro, inciden en el aspecto emocional. En las próximas páginas presentaremos aquellos que tienen que ver con nuestra población de estudio, programas de educación emocional para la educación infantil, aunque mayoritariamente predominan aquellos programas de habilidades sociales. Igualmente expondremos otros programas que pueden ser extensibles hasta la etapa de secundaria.

- Para la educación infantil

Programa	Edad/Etapa educativa	Contenidos
Educación emocional. Programa para 3-6 años (López Cassá, 2003)	3-6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional - Regulación emocional - Autoestima - Habilidades socio-emocionales - Habilidades de vida
Programa de desarrollo de las habilidades sociales para niños de 3-6 años (Álvarez, Pilado, A; Álvarez-Monteserín, M ^a . A.; Cañas Montalvo, A.; Jiménez Ramírez, S. y Petit, M ^a . J., 1990)	3-6 años	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidades de interacción social -Expresión emocional
Programa de Educación Emocional (Díez de Ulzurrun y Martí, 1998)	Educación Infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia - Autoregulación emocional - Motivación - La capacidad empática - Las habilidades sociales
Programa de entrenamiento en habilidades sociales para niños (Kelly, 1987)	4-5 años	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidades de relación y comunicación

Programa	Edad/Etapa educativa	Contenidos
Programa de Enseñanza de las habilidades de interacción social (PEHIS) (Monjas, 1993)	Educación Infantil	-Autoconciencia -Autoregulación emocional -Motivación -La capacidad empática -Las habilidades sociales
Programa de habilidades sociales en la Educación Infantil (Álvarez, J., 1996)	3-6 años	-Expresión de sentimientos y emociones -Habilidades de interacción social
Programa de habilidades sociales en la infancia (Michelson, L.; Sugai, D. P.; Wood, R. P. y Kazdin, A. E., 1987)	No establece rango de edad	-Habilidades interpersonales y comunicativas

Cuadro 6.3. Programas de educación emocional de ámbito nacional para la educación infantil

También en este apartado de programas de educación emocional para la educación infantil vemos claramente la escasez de programas en estas edades y, en concreto en las edades 0-3 años, pertenecientes al primer ciclo de la educación infantil.

- Para la educación primaria y secundaria

Programa	Edad/Etapa educativa	Contenidos
Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria (Cuadrado y Pascual, 2001)	Ed. Secundaria	- Conciencia emocional - Regulación emocional - Autoestima - Habilidades socio-emocionales Habilidades de vida

Programa	Edad/Etapa educativa	Contenidos
Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años) (Renom, 2003)	Ed. Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional - Regulación emocional - Autoestima - Habilidades socio-emocionales Habilidades de vida
Programa aprendiendo a comunicarme con eficacia (P.R.E.C.I.S.O) (García, E. M., y Magaz, A., 1992)	A partir de los 12 años	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación asertiva - Solución de conflictos
Programa de aprendizaje estructurado de habilidades sociales (Goldstein, A. P.; Sprafkin, R. P.; Gershaw, N. J. y Klein, P., 1989)	Adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades sociales
Programa de competencia social Decídetete (Segura, Expósito y Arcas, 1998)	Ciclo medio y superior de la Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - La empatía - El autocontrol - Resolución de problemas interpersonales - Pensamiento causal, alternativo y de perspectiva
Programa de Desarrollo Afectivo (DSA) (De la Cruz y Mazaira, 1997)	A partir de los 12 años	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento de sentimientos y emociones -Solución de conflictos interpersonales - Autoconcepto y autoestima
Programa de Educación Emocional (Diez de Ulzurrun y Martí, 1998)	Educación Primaria y secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia - Autoregulación emocional - Motivación - La capacidad empática - Las habilidades sociales

Programa	Edad/Etapa educativa	Contenidos
<p>Programa de Educación Emocional (Traveset, 1999)</p>	<p>Alumnado de la ESO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de grupos - Autoconcepto y autoestima - Solución de conflictos - Mejora de las relaciones interpersonales
<p>Programa de Educación Social y Afectiva (Trianes y Muñoz, 1994)</p>	<p>9-14 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidades interpersonales: negociación, asertividad y cooperación - Mejora del clima en la clase -Solución de problemas interpersonales
<p>Programa de Enseñanza de las habilidades de interacción social (PEHIS) (Monjas, 1993)</p>	<p>Educación Primaria y Secundaria</p>	<p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De interacción social - De hacer amigos - Afrontar y resolver problemas interpersonales
<p>Programa de habilidades de interacción y autonomía social (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 1998; cit. por Paula, 2000)</p>	<p>A jóvenes y a aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de relación y comunicación
<p>Programa de refuerzo de las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas (Vallés Arándiga, 1994)</p>	<p>8-16 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento y autoconcepto - Expresión de sentimientos y emociones Habilidades de relación y comunicación - Autorregulación emocional

Programa	Edad/Etapa educativa	Contenidos
Programa Desarrollando la Inteligencia Emocional (DIE) (Vallés Arándiga, 1999-2000)	6-12 años	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la autoestima y emociones - Influencia de las emociones positivas - Habilidades de relación y comunicación
Programa Desconóciate a ti mismo (Güell y Muñoz, 1999-2000)	Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> - La toma de decisiones - La autoestima - Las relaciones interpersonales - El autoconocimiento emocional - Autoregulación emocional
Programa en habilidades sociales (EHS) (Caballo, Vicente E., 1993)	Jóvenes y adultos	<ul style="list-style-type: none"> - Entrenamiento en habilidades sociales - Reducción de la ansiedad - Entrenamiento y solución de problemas
Programa Instruccional para la educación y liberación emotiva (PIELE) (Hernández y García, 1992)	10-15 años	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la vida y ser feliz - Conocer el origen del miedo - Mejorar el autoconcepto - Tolerancia a la frustración - Adquirir actitud positiva hacia el aprendizaje - Mejorar las capacidades empáticas
Programa para la educación emocional en la escuela (Salmurri y Blanxer, 2002)	Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de respiración profunda - Técnicas cognitivas - Habilidades y técnicas conductuales - Habilidades de interacción - Valores

Programa	Edad/Etapa educativa	Contenidos
Programa una experiencia en habilidades sociales (Carpena y Aguilera, 1998)	Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto a uno mismo - Interacciones sociales - Emociones y sentimientos - Capacidades cognitivas
Proyecto docente (Bisquerra, 2002)	Alumnado de la ESO	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional - Regulación emocional - Autoestima -Habilidades socio-emocionales - Habilidades de vida

Cuadro 6.4. Programas de educación emocional de ámbito nacional para la educación primaria y secundaria

Resalta la evidencia de programas de educación emocional para la educación primaria y secundaria. La escasez de programas para la etapa de educación infantil hace la necesidad de diseñar, desarrollar y evaluar programas para niños y niñas de estas edades.



SEGUNDA PARTE: Estudio empírico

7. Proceso de la investigación

- 7.1. Planteamiento del problema
- 7.2. Objetivos
- 7.3. Hipótesis
- 7.4. Diseño de la investigación
- 7.5. Metodología

En este apartado se recogen los aspectos empíricos que sustentan nuestra investigación, planteamiento del problema, objetivos, hipótesis, muestra de estudio y metodología de la investigación, así como las técnicas utilizadas para la recogida y análisis de la información.

7.1. Planteamiento del problema

Como hemos tratado de argumentar hasta el momento, la educación emocional contribuye al desarrollo del alumnado como persona, a una mejora en la calidad educativa, a la convivencia y a una serie de aspectos que se consideran positivos para el bienestar personal y social.

La implementación de programas de educación emocional es una innovación educativa sobre la que se están llevando a cabo investigaciones. Sobre este aspecto conviene observar la escasez de programas de educación emocional para la educación infantil.

Considerando la educación emocional de acuerdo con el principio de prevención primaria (intervenir antes de que surja el problema), es necesario iniciar programas de educación emocional en los primeros años de escolaridad.

Se hace preciso que el profesorado reciba formación sobre esta temática para que contribuya a su propio crecimiento personal, social y actitudinal. No olvidemos que el profesorado es un referente y un modelo para los niños y niñas y, en especial, en las edades que nos referimos en esta investigación.

Las familias (el primer referente de los niños y niñas) y el equipo de monitores escolar (que pasa muchas horas con la gran mayoría de niños y niñas que se quedan en el comedor), merecen una especial atención y ayuda para que puedan recibir información y formación sobre la educación emocional; su colaboración y participación en ella es clave.

En definitiva, esta tesis pretende dar respuesta a una necesidad social y educativa. En ella, por tanto, se expondrán diversos aspectos necesarios para planificar el diseño, la aplicación y la evaluación de un programa de educación emocional adaptado al segundo ciclo de la educación infantil, cuyas características concretaremos en los objetivos de la investigación.

7.2. Objetivos

A continuación se presentan los **objetivos generales** de esta investigación:

- Diseñar un programa de educación emocional para el segundo ciclo de la educación infantil.
- Desarrollar el programa en centros educativos públicos para el nivel educativo de P-5 (Parvulario-5 años).
- Evaluar el programa.

De estos objetivos generales se derivan los siguientes **objetivos específicos**:

- Revisar y concretar el marco teórico de la educación emocional.
- Elaborar un programa de educación emocional para aplicarlo a niños y niñas de P-5 (Parvulario- 5 años).
- Desarrollar materiales curriculares para la aplicación del programa.
- Seleccionar instrumentos para la evaluación de las competencias emocionales del alumnado.
- Formar al profesorado en competencias para la aplicación del programa.
- Evaluar las competencias emocionales de los niños y niñas.
- Valorar el grado de institucionalización del programa en cada uno de los centros educativos (sostenibilidad del programa).

7.3. Hipótesis

Las **hipótesis** que se plantean en esta investigación son las siguientes:

- **Hipótesis 1:** La aplicación del programa de educación emocional favorecerá el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado.

De esta hipótesis se controlarán las variables: edad, género, nivel sociocultural de las familias, escolarización en el primer ciclo de la educación infantil (0-3 años), alumnado con o sin NEE (Necesidades Educativas Especiales), centro educativo y grupo-clase.

- **Hipótesis 2:** La implementación del programa mejorará la formación percibida por el profesorado y modificará su actitud ante la educación emocional.

7.4. Diseño de la investigación

Esta tesis se enmarca dentro de una metodología cuantitativa complementada con técnicas cualitativas. La metodología cuantitativa se centra en los datos observables, cuantificables y medibles, en los que posteriormente, serán interpretados dentro del contexto más amplio de las actividades, las observaciones y la experiencia vivida por parte de las personas participantes. En algunos momentos a lo largo de la investigación se emplean técnicas cualitativas para recoger información acerca de cómo se vive la educación emocional, valoración de la experiencia, qué reacciones tienen, etc.

El diseño de la investigación se enmarca en situaciones naturales, con grupos constituidos previamente, por la institución escolar, con una fase pretest y posttest. En el caso del alumnado se manipula la variable independiente (la aplicación del programa de educación emocional) para saber los efectos sobre la variable dependiente (competencias emocionales) teniendo en cuenta las variables intervinientes (edad en meses, género, nivel sociocultural, escolarización en el ciclo 0-3, alumnado con NEE, centro educativo y grupo-clase). En el profesorado la variable independiente es la formación básica en educación emocional e implementación del programa para saber sus efectos en la variable dependiente (mejora en la formación y actitud ante la educación emocional).

Aunque mayoritariamente nos basamos en una investigación evaluativa en algunos momentos de la investigación integramos la investigación acción-cooperativa, básicamente en el diseño del programa piloto.

Por lo que podríamos situar la investigación en dos etapas que desarrollaremos en el apartado 7.4.2 y 7.4.3, pero antes presentaremos el proceso general de la investigación para poder tener una visión completa de la elaboración de la tesis.

7.4.1. Esquema general del proceso de la investigación

Se presenta en el cuadro 7.1, en forma de esquema, la información relativa al proceso general de la investigación llevado a cabo. Se organiza la información según la fase, plan de acción, actividades desarrolladas y fecha de su realización.

Fase	Plan de acción	Actividades	Fecha/ año
Preparación previa	-Miembro del GROP.	-Revisión teórico- conceptual y programas de educación emocional.	Marzo 1998
Preparación previa	-Formación académica y profesional.	-Dos años de doctorado y presentación del Proyecto de Tesis.	1999-2001
Marco teórico	-Fundamentación de la educación emocional sobre unas bases científicas y sociales.	-Revisión bibliográfica y documental. -Revisión de otras tesis doctorales.	1999-2007
Elaboración de materiales	-Creación de actividades de educación emocional en el nivel de P-5.	-Trabajo personal para la elaboración de actividades. -Evaluación de las actividades.	1999-2003
Diseño del programa de educación emocional	-Prueba piloto en un centro educativo público, CEIP Bernat de Riudemeia.	-Diseño de un programa de educación emocional en la educación infantil.	2000-2001
Aplicación y evaluación del programa piloto en el CEIP Bernat de Riudemeia	-Intervención y análisis contextualizado.	-Puesta en práctica y evaluación del programa.	2000-2001

Fase	Plan de acción	Actividades	Fecha/ año
Formación al profesorado del <i>CEIP Mestres Montaña</i>	-Contacto con el profesorado participante del centro educativo. -Formación.	-Contactos con centros educativos. -Información y formación al profesorado participante.	Septiembre de 2001
Aplicación y evaluación del programa de educación emocional en el <i>CEIP Mestres Montaña</i>	-Intervención contextualizada.	-Seguimiento y supervisión de la puesta en práctica. -Evaluación del programa.	Marzo–Junio de 2002
Análisis de datos del <i>CEIP Mestres Montaña</i>	-Análisis de datos.	-Resultados obtenidos y evaluación de seguimiento e impacto del programa.	2002-2007
Formación al profesorado del <i>CEIP Mare de Déu del Remei</i>	-Contacto con el profesorado participante del centro educativo.	-Contacto con el ICE. -Contacto con el centro educativo. -Cursos de formación en el centro. -Información y formación al profesorado participante.	Septiembre de 2002
Aplicación y evaluación del programa de educación emocional en el <i>CEIP Mare de Déu del Remei</i>	-Intervención contextualizada.	-Seguimiento y supervisión de la puesta en práctica. -Evaluación del programa.	Marzo–Junio 2003
Análisis de datos del <i>CEIP Mare de Déu del Remei</i>	-Análisis de datos.	-Resultados obtenidos y evaluación de seguimiento e impacto del programa.	2003-2007

Cuadro 7.1. Visión general de la investigación

La investigación empírica se llevó a cabo en dos etapas que desarrollaremos a continuación:

- 1ª etapa. Prueba piloto (Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto)
- 2ª etapa. Prueba definitiva (Desarrollo y evaluación del programa)

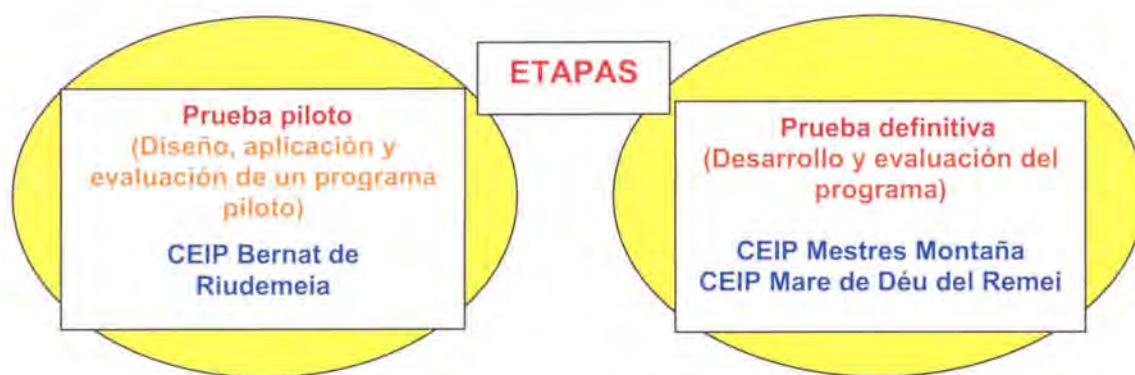


Figura 7.1. Etapas de la investigación

7.4.2. Prueba piloto: Investigación cooperativa

La prueba piloto es la que se diseña, aplica y evalúa un programa piloto. Es la primera etapa del proceso de la investigación y se ha realizado en el CEIP Bernat de Riudemeia (Argenton). Se puede situar básicamente en la modalidad de investigación-acción cooperativa. La investigación-acción cooperativa se conoce como *"aquel tipo de investigación que se da cuando algunos miembros del personal de dos o más instituciones (generalmente una de ellas está orientada más a la producción de investigación científica o a la formación de profesionales y la otra es una institución en la que trabajan esos profesionales a los que se pretende formar) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional"* (Bartolomé, 1994: 385). Así pues, investigadores y profesores trabajan de forma cooperativa en la solución de problemas educativos concretos. Trabajan juntos en la planificación, implementación y análisis de la investigación, compartiendo responsabilidades en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación.

Este tipo de investigación transforma a los profesionales en investigadores reflexivos y críticos, para innovar y transformar su práctica. Resulta adecuada para la elaboración de un programa y su aplicación práctica.

Para la investigación de la prueba piloto seguiremos las siguientes fases de evaluación: **evaluación inicial** (diseño del programa), **evaluación del proceso** (aplicación del programa piloto) y **evaluación del producto** (evaluación del programa piloto) con la temporalización que se especifica en el apartado 7.5.3 de la tesis.

7.4.3. Prueba definitiva: Investigación evaluativa

La segunda etapa del proceso de nuestra investigación es el desarrollo y evaluación del programa de educación emocional, fruto de la primera etapa del proceso. Se considera esta etapa como la prueba definitiva de la investigación. El programa se implementa en dos centros educativos públicos: CEIP Mestres Montaña (Granollers) y CEIP Mare de Déu del Remei (Sta. M^a de Palautordera) y se puede situar dentro de la investigación evaluativa.

A menudo se suele utilizar el concepto de investigación evaluativa para identificar una modalidad de investigación destinada, fundamentalmente, a la evaluación de programas. Suele ser conceptualizada como: *“Aquella modalidad de investigación destinada a evaluar los programas educativos en condiciones de rigor de cara a la mejora de las personas”* (Pérez Juste, 1994: 405).

“La investigación evaluativa se trata de una forma de investigación pedagógica aplicada que tiene por objeto valorar la eficacia o éxito de un programa de acuerdo a unos criterios y todo ello en orden a tomar decisiones presumiblemente optimizantes de la situación” (Cabrera, 1987: 101).

El modelo evaluativo que se propone en esta investigación es el modelo CIPP de Stufflebeam (2002).

El modelo evaluativo CIPP es un modelo comprensivo que permite guiar la evaluación de programas, productos, proyectos, del personal, de instituciones y de sistemas. Es el modelo más indicado para la evaluación de programas dirigidos a las mejoras a largo plazo y sostenibles.

Nos basamos en una evaluación que contempla la concepción de Stufflebeam y Shinkfield (1987) en la que afirman que el propósito más importante de la evaluación es mostrar y perfeccionar; y no nos centraremos, pues, tan sólo en el producto, sino también en el contexto, en el *input* y en el proceso en que se desarrolla el programa, con el fin de comprender de forma natural los fenómenos para su perfeccionamiento, tal y como describen Stufflebeam y Shinkfield (1987).

A continuación, presentaremos la fundamentación teórica y conceptual del modelo aplicado en esta etapa de la investigación, que sustenta sus principales fases evaluativas (contexto, *input*, proceso y producto). Ésta es la quinta versión del modelo CIPP (Stufflebeam, 2002). La primera versión fue publicada en el año 1966 y acentuaba la necesidad de la evaluación del proceso tanto como la evaluación del producto. En la segunda versión, publicada un año más tarde (Stufflebeam, 1967), incluía las evaluaciones del contexto, del *input*, del proceso y del producto. En su tercera versión (Stufflebeam, Foley, Guba, Hammond, Merriman y Provus, 1971) situaba los cuatro tipos de evaluación en el marco de los sistemas orientados hacia la mejora. La cuarta versión fue desarrollada tanto para la evaluación sumativa como para la formativa (Stufflebeam, 1972). La quinta versión, la que ofrecemos, divide la evaluación del producto (impacto, eficacia, sostenibilidad y transportabilidad) para ayudar a asegurar y a determinar la viabilidad a largo plazo de un programa.



Figura 7.2. Diseño de la investigación siguiendo el modelo CIPP

- **1. La evaluación del contexto** determina las necesidades y problemas en un contexto. Conlleva determinar las metas del programa, la eficacia y la significación del programa en las necesidades determinadas, así como su posterior revisión para asegurar correctamente las necesidades y problemas detectados.

- **2. La evaluación del *input*** determina estrategias competentes y los planes de trabajo y presupuestos. Todo ello para dar respuesta a las necesidades y a la viabilidad determinadas, para concretar el presupuesto del programa y la formación del personal, el plan y el tiempo del programa y su posterior divulgación.
- **3. La evaluación del proceso** determina las actividades del programa para su control y consolidación. Los resultados de esta evaluación concretan el grado de consolidación del diseño del programa, sus costes y la divulgación del progreso del programa a los miembros de la comunidad educativa, equipo directivo, profesorado, familias, personal monitor y alumnado.
- **4. La evaluación del producto** determina el alcance de un programa a sus audiencias. Se divide en **impacto, efectividad, sostenibilidad y transportabilidad**.

La **evaluación del impacto** valora el grado de consolidación del programa en relación a los implicados, el grado de éxito alcanzado para sus beneficiarios.

La **evaluación de la efectividad** determina la calidad y grado de satisfacción de los resultados obtenidos, los efectos positivos y negativos del programa sobre los beneficiarios y sobre la comunidad educativa. Nos permite juzgar los efectos secundarios importantes, así como examinar si los planes y las actividades del programa necesitan ser modificados.

La **evaluación de la sostenibilidad** valora hasta qué punto las contribuciones del programa son institucionalizadas con éxito y perduran a lo largo del tiempo. Si el personal y sus beneficiarios favorecen la continuación del programa. Qué éxitos del programa deben ser sostenidos, fijar metas y el plan para las actividades de la continuación. Asignar autoridad y responsabilidad de la continuación del programa.

La **evaluación de la transportabilidad** nos indica hasta qué punto el programa tiene que ser o tendría que ser adaptado y aplicado con éxito en cualquier sitio, para determinar qué información sobre el programa debe ser diseminada. Y determinar audiencias para la información sobre el programa.

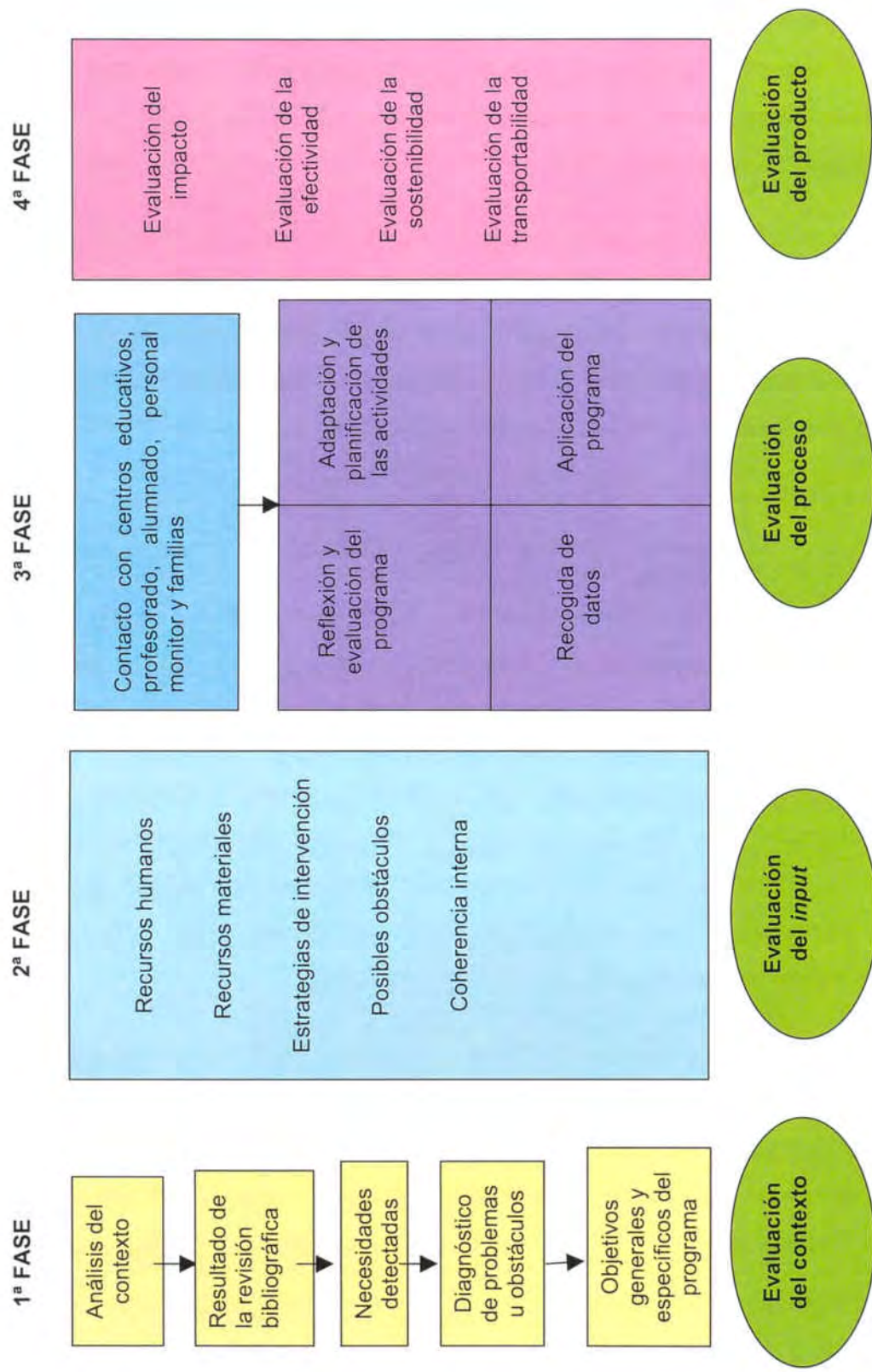


Figura 7.3. Fases del modelo CIPP

7.5. Metodología

7.5.1. Muestra de estudio

En esta investigación han participado, más o menos directamente, todos los miembros de la comunidad educativa de los centros educativos (equipo directivo, profesorado, alumnado, familias) y el personal monitor del servicio del comedor de uno de los centros educativos.

La selección de la muestra no es al azar, sino que es intencional: "La selección guiada por factores como la facilidad de acceso, la conveniencia del investigador, la disponibilidad de muestras, se denomina muestreo de conveniencia e incluso muestreo intencional (Patton, 1980)" (Goetz-LeCompte, 1988: 93).

Las muestras de la prueba piloto y de la prueba definitiva responden al criterio de accesibilidad del escenario. Se trata de tres centros de educación infantil y primaria (3-12 años) de titularidad pública y de diferentes localidades. El total de la muestra es de 153 alumnos: 25 en la prueba piloto y 128 en la prueba definitiva.

Muestra de la prueba piloto	25 alumnos
Muestra de la prueba definitiva	128 alumnos
Total alumnos	153 alumnos

Tabla 7.1. Muestra de estudio

7.5.1.1. Muestra de la prueba piloto

Está formada por 25 niños y niñas de P-5 del CEIP Bernat de Riudemeia (Argentona), sin ninguna incorporación ni baja durante el curso escolar 2000-2001.

Muestra Prueba piloto	Total alumnos
CEIP Bernat de Riudemeia (Argentona)	25

Tabla 7.2. Muestra de la prueba piloto

En cuanto a las **edades** de los niños, se sitúan entre los 63 y 74 meses en el momento de la aplicación de la prueba piloto. A destacar el porcentaje de los alumnos con 66 y 72 meses de edad con un 20% (n=5) y 16% (n=4), respectivamente.

Edad en meses	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 63	2	8,0
64	2	8,0
65	3	12,0
66	5	20,0
68	2	8,0
69	1	4,0
70	2	8,0
71	1	4,0
72	4	16,0
73	1	4,0
74	2	8,0
Total	25	100,0

Tabla 7.3. Edades en meses de la muestra de la prueba piloto

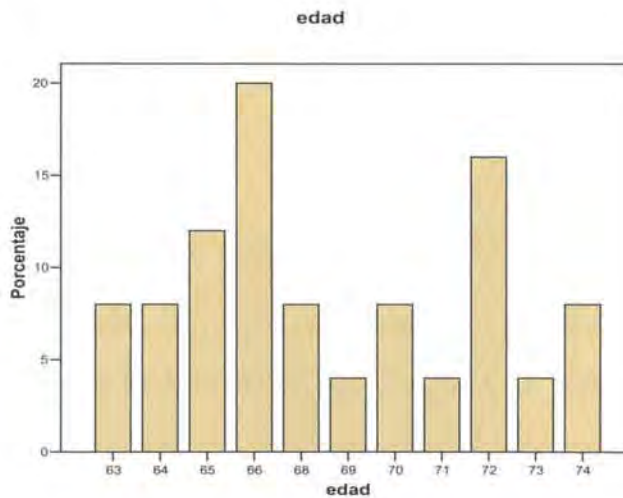


Gráfico 7.1. Edades en meses de la muestra de la prueba piloto

En cuanto al **género** de la muestra (tabla 7.4), con un grupo de 13 niños y 12 niñas se da casi el mismo porcentaje: un 52% son niños y un 48% son niñas.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino (1)	13	52,0
Femenino (2)	12	48,0
Total	25	100,0

Tabla 7.4. Género de la muestra de la prueba piloto

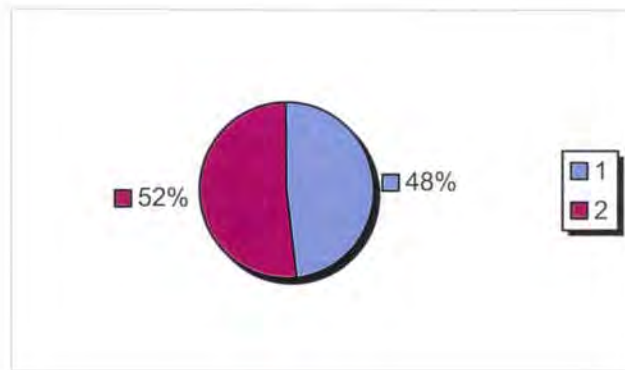


Gráfico 7.2. Género de la muestra de la prueba piloto

Respecto al **nivel sociocultural** de las familias, comentar que todas las familias (padre y madre) de la muestra de la prueba piloto tienen estudios. En la tabla 7.5 se observa el nivel de estudios de la familia, tomando como criterio el progenitor que tiene mayor nivel de estudios. Un 52% (n=13) de las familias tienen estudios elementales (E.G.B); pocas familias tienen estudios universitarios (un 12%). El 36% (n=9) restante tienen estudios primarios (ESO).

Estudios	Frecuencia	Porcentaje
No estudios (1)	0	0
Elementales/E.G.B (2)	13	52,0
Primarios/bachillerato (3)	9	36,0
Universitarios (4)	3	12,0
Total	25	100,0

Tabla 7.5. Nivel sociocultural de la muestra de la prueba piloto

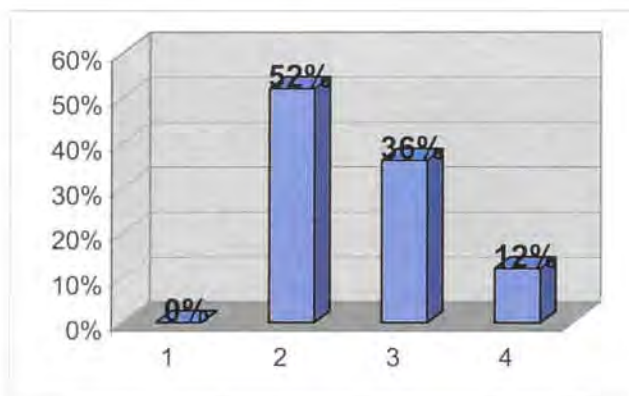


Gráfico 7.3. Nivel sociocultural de la muestra de la prueba piloto

Destacamos que todos los niños y niñas de la muestra de la prueba piloto han sido **escolarizados en primer ciclo de la educación infantil (0-3)**.

De la muestra de 25 alumnos hay 3 **alumnos con NEE** (Necesidades Educativas Especiales), un 12% del alumnado.

Alumnos con NEE	Frecuencia	Porcentaje
Si (1)	3	12,0
No (2)	22	88,0
Total	25	100,0

Tabla 7.6. Alumnos con NEE de la muestra de la prueba piloto

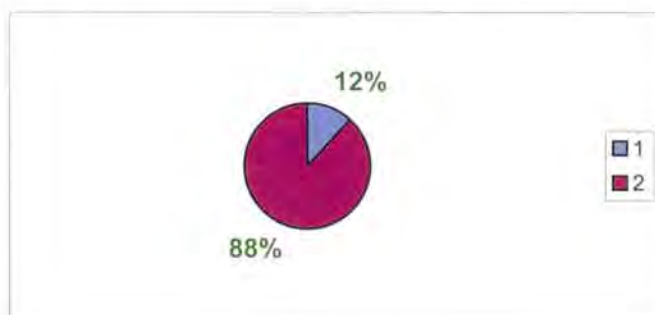


Gráfico 7.4. Alumnos con NEE de la muestra de la prueba piloto

El **profesorado que ha participado en la aplicación piloto** del programa ha sido la maestra tutora del único grupo de P-5.

7.5.1.2. Muestra de la prueba definitiva

Hay un total de 128 alumnos de P-5. La muestra A está formada por 50 alumnos de Parvulario-5 años escolarizados en un centro público de doble línea, CEIP Mestres Montaña, situado en Granollers (Barcelona). La muestra B está compuesta por 78 alumnos de Parvulario-5 años escolarizados en un centro educativo público de doble y triple línea, CEIP Mare de Déu del Remei, de la localidad de Sta. Maria de Palautordera (Barcelona). Esta muestra A y B, a la vez está dividida en dos y tres grupos, grupos establecidos por la propia institución escolar.

Centro	Muestra de estudio	Porcentaje	Grupos
CEIP A CEIP Mestres Montaña	A 50 alumnos	39,1	P5-IA 25 alumnos
			P5-IIA 25 alumnos
CEIP B CEIP Mare de Déu del Remei	B 78 alumnos	60,9	P5-IB 26 alumnos
			P5-IIB 27 alumnos
			P5-IIIB 25 alumnos
Total	128	100	128

P5-IA.-Parvulario 5 años de la clase de los delfines del CEIP A (Mestres Montaña).
P5-IIA.-Parvulario 5 años de la clase de los pingüinos del CEIP A (Mestres Montaña).
P5-IB.-Parvulario 5 años de la clase de los elefantes del CEIP B (Mare de Déu del Remei).
P5-IIB.-Parvulario 5 años de la clase de las jirafas del CEIP B (Mare de Déu del Remei).
P5-IIIB.-Parvulario 5 años de la clase de los girasoles del CEIP B (Mare de Déu del Remei).

Tabla 7.7. Muestra y grupos

Un 39% (dato redondeado) de la muestra de la prueba definitiva pertenece al CEIP A, Mestres Montaña (Granollers) y un 61% (dato redondeado) pertenece al CEIP B, Mare de Déu del Remei (Sta. Maria de Palautordera).



Gráfico 7.5. Total en porcentaje de alumnos de la muestra de la prueba definitiva

Dadas las características de los centros, con más de una línea, se quería contar con un grupo experimental y un grupo de control en cada uno de ellos pero no ha sido posible porque la dirección ha considerado interesante desarrollar el programa de educación emocional en el mismo nivel educativo y en todos los grupos-clase.

Los dos centros educativos son de Educación Infantil y Primaria y dependen de la Generalitat de Catalunya, regida por las leyes, disposiciones y reglamentos que ésta determina, al igual que la muestra de la prueba piloto. En diferente año académico se aplicó el programa de educación emocional en cada uno de los centros. Así pues durante el curso 2001/02 se aplicó el programa en la muestra de estudio A y durante el curso 2002/03 se aplicó en la muestra B. Tuvo que hacerse así por motivos de accesibilidad.

Los profesores y el personal monitor que han participado en la formación y aplicación del programa son los siguientes:

CEIP A	CEIP B
2 Maestras tutoras de P-5 1 Logopeda (alumno con NEE)	3 Maestras tutoras de P-5 3 Monitoras del servicio del comedor

Cuadro 7.2. Participantes en la formación y aplicación del programa

Las **edades** de la muestra de estudio se sitúan entre los 62 y 74 meses de edad, dato recogido antes de la aplicación del programa de educación emocional. A destacar las edades con más frecuencia de la muestra son 64 meses con un 16% (dato redondeado), 62 meses y 69 meses con un 12% (dato redondeado) y 71 meses de edad con un 9% (dato redondeado).

Edad en meses	Frecuencia	Porcentaje
62	15	11,7
63	12	9,4
64	21	16,4
65	10	7,8
66	1	,8
67	6	4,7
68	11	8,6
69	15	11,7
70	8	6,3
71	12	9,4
72	5	3,9
73	11	8,6
74	1	,8
Total	128	100,0

Tabla 7.8. Edades en meses de la muestra de la prueba definitiva

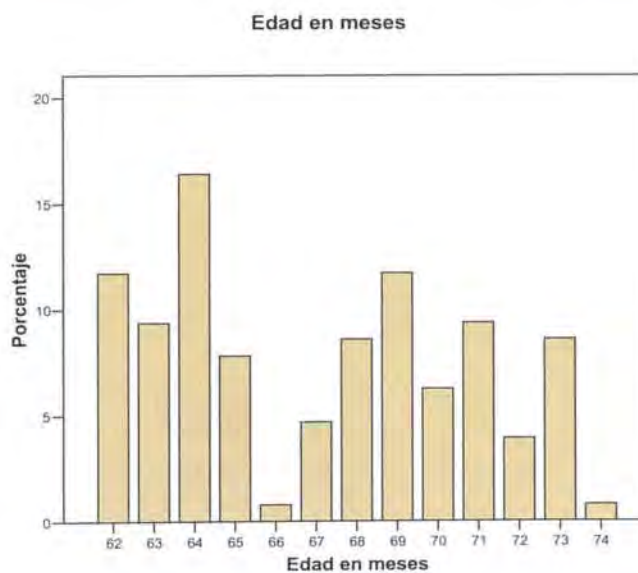


Gráfico 7.6. Total en porcentaje edades en meses de la muestra de la prueba definitiva

En relación al género de la prueba definitiva, con 67 niños y 61 niñas, el porcentaje es de un 52% (dato redondeado) y un 48% (dato redondeado) respectivamente.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Niños (1)	61	47,7
Niñas (2)	67	52,3
Total	128	100,0

Tabla 7.9. Género de la muestra de la prueba definitiva

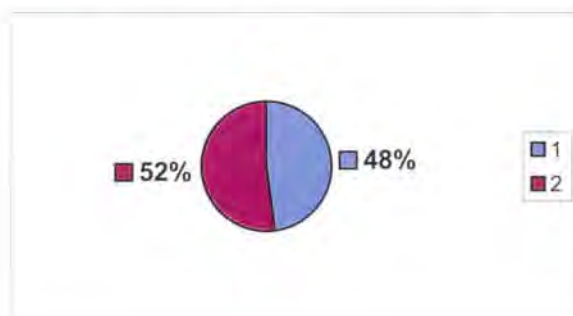


Gráfico 7.7. Porcentaje de alumnos de distinto género

En cuanto al **género** de la muestra en cada uno de los centros educativos nos encontramos con que en el CEIP A hay un 58% que son niños y un 42% que son niñas, mientras que en el CEIP B, pasa lo contrario hay más niñas, con un 59% y un 41% de niños.

	Niños		Niñas	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
CEIP A	29	58	21	42
CEIP B	32	41	46	59
Total	61	48	67	52

Tabla 7.10. Género de la muestra de la prueba definitiva y de cada uno de los centros

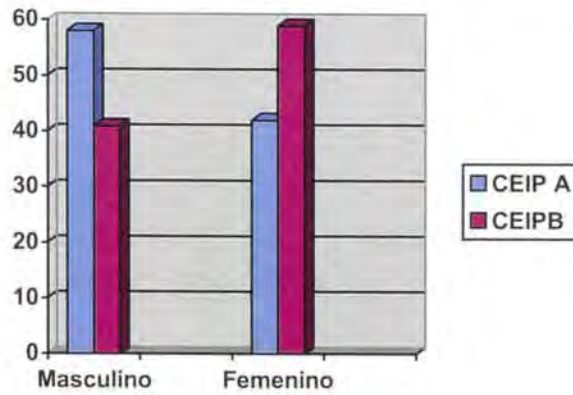


Gráfico 7.8. Porcentaje de alumnos de distinto género de cada centro educativo

Respecto al **nivel sociocultural** familiar de la muestra de estudio de la prueba definitiva un 51% (dato redondeado) de las familias tienen estudios elementales, un 19% (dato redondeado) estudios primarios, un 12,5% de las familias tienen estudios universitarios y un 18% no tienen estudios.

Estudios	Frecuencia	Porcentaje
No estudios (1)	23	18,0
Elementales/EGB (2)	65	50,8
Primarios/Bachillerato (3)	24	18,8
Universitarios(4)	16	12,5
Total	128	100,0

Tabla 7.11. Nivel sociocultural de la muestra de la prueba definitiva

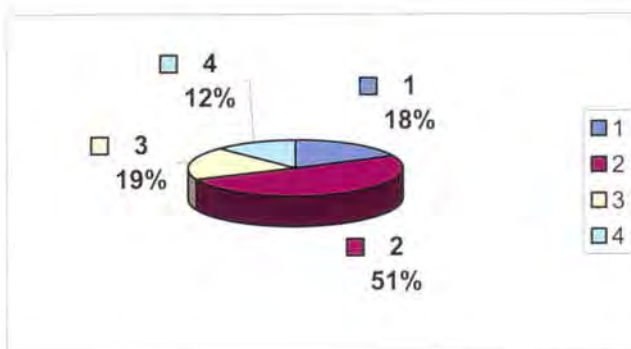


Gráfico 7.9. Porcentaje del nivel sociocultural de la muestra

De la muestra de estudio de la prueba definitiva hemos de destacar que un 76% (dato redondeado) del alumnado ha sido **escolarizado en el 1º ciclo de la educación infantil (0-3)**.

Escolarizados en el 1º ciclo	Frecuencia	Porcentaje
Si (1)	97	75,8
No (2)	31	24,2
Total	128	100,0

Tabla 7.12. Alumnado escolarizado en el ciclo 0-3

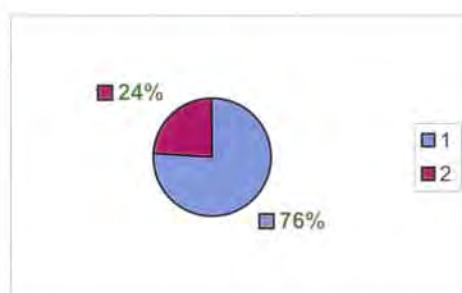


Gráfico 7.10. Porcentaje de alumnos escolarizados en el ciclo 0-3

Asimismo, podemos ver en la tabla 7.13 la muestra de alumnos de P-5 escolarizados en cada uno de los centros educativos y grupos-clase.

Centros	Escolarizados en el ciclo 0-3		No escolarizados en el ciclo 0-3		TOTAL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
CEIP A	32	64	18	36	50	100
P5-IA	16	64	9	36	25	100
P5-IIA	16	64	9	36	25	100
CEIP B	64	82	14	18	78	100
P5-IB	22	85	4	15	26	100
P5-IIB	25	93	2	7	27	100
P5-IIIB	17	68	8	32	25	100

Tabla 7.13. Alumnos escolarizados en el ciclo 0-3 por centro y grupo-clase

Podemos apreciar que se da el mismo porcentaje de alumnos de P-5 escolarizados y no escolarizados en el ciclo 0-3 en los dos grupos del CEIP A. Un 64% (n=16) han sido escolarizados en el ciclo (0-3 años) y un 36% (n=16) no han sido escolarizados en sus primeras edades.

Destacaríamos que del CEIP B hay uno de los grupos el P5-IIIB en el que hay más alumnos que no han sido escolarizados en el primer ciclo de la educación infantil, con un porcentaje del 32% (n=8). El P5-IB tiene un 85% (dato redondeado) (n=22) de los alumnos que han sido escolarizados, el P5-IIB un 93% (n=25) y el P5-IIIB un 68% (n=17)

El porcentaje de **alumnos con NEE** (Necesidades Educativas Especiales) de la muestra de estudio de la prueba definitiva es el siguiente: un 9% (dato redondeado) del alumnado presenta NEE (Necesidades Educativas Especiales) y un 91% (dato redondeado) no presenta NEE.

Alumnado con NEE	Frecuencia	Porcentaje
Sí (1)	11	8,6
No (2)	117	91,4
Total	128	100,0

Tabla 7.14. Alumnado con NEE de la muestra de la prueba definitiva

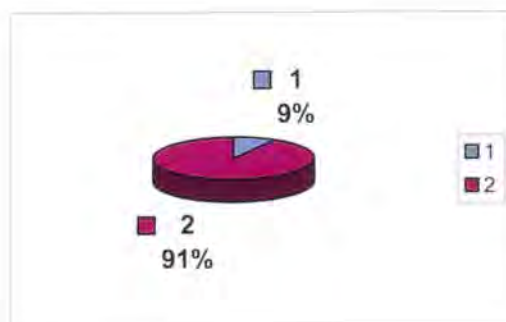


Gráfico 7.11. Porcentaje de alumnos con NEE

Asimismo, podemos ver en la tabla 7.15 la muestra de alumnos de P-5 con NEE y sin NEE en cada uno de los centros educativos y grupos-clase.

Centros	SI NEE		No NEE		TOTAL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
CEIP A	5	10	45	90	50	100
P5-IA	3	12	22	88	25	100
P5-IIA	2	8	23	92	25	100
CEIP B	6	8	72	92	78	100
P5-IB	3	11,5	23	88,5	26	100
P5-IIB	0	0	27	100	27	100
P5-IIIB	3	12	22	88	25	100

Tabla 7.15. Alumnos con NEE por centro y grupo-clase

A destacar que en el grupo P5-IIB del CEIP B no hay alumnos con NEE y el resto de grupos-clase de los dos centros si que tiene alumnos con y sin NEE.

7.5.1.3. Síntesis de la muestra de estudio

En la tabla 7.16 se presenta la síntesis de los datos de la muestra de la prueba piloto y la muestra de la prueba definitiva.

Analizando los datos de la muestra de la prueba piloto y de la muestra de la prueba definitiva **presentan semejanzas y no muestran diferencias significativas** con referencia al alumnado en :

- ✓ Las edades se sitúan entre los 62 y 74 meses de edad.
- ✓ El género masculino destaca en porcentaje por poco, un 52% de la muestra son niños y el resto son niñas.
- ✓ El nivel sociocultural de las familias de los alumnos de P-5 es parecido, predominan los estudios elementales y hay el mismo porcentaje en estudios universitarios.

- ✓ Hay alumnado de P-5 con NEE tanto en la prueba piloto como en la prueba definitiva.
- ✓ La ratio de alumnos por clase es parecido.

		Muestra de la prueba piloto		Muestra de la prueba definitiva		Datos relevantes
Edades en meses		Entre los 63 y 74		Entre los 62 y 74 meses		Coincidencia en las edades en meses
Género	Niños	N=13	52%	N= 61	48%	Sin diferencias significativas
	Niñas	N=12	48%	N= 67	52%	
Nivel sociocultural de las familias						Predominan los estudios elementales
No estudios		N= 0	0%	N= 23	18%	
Estudios elementales		N=13	52%	N= 65	51%	
Estudios primarios		N= 9	36%	N= 24	19%	
Estudios universitarios		N= 3	12%	N= 16	12%	
Escolarizados en el ciclo (0-3)		N=25	100%	N=97	76%	Si hay
Alumnos con NEE		N= 3	12%	N= 11	9%	Si hay
Ratio de alumnos por clase		25		CEIP A: 25 (P5-IA), y 25 (P5-IIA) CEIP B: 26 (P5-IB), 27 (P5-IIB), 25 (P5-IIIB)		Ratio parecido

Tabla 7.16. Síntesis de los datos de la muestra de estudio

En cuanto a los datos relativos a las características del contexto educativo, los tres centros son de titularidad pública y acogen alumnado de los 3 a los 12 años de edad (segundo ciclo de la educación infantil y la etapa de primaria). Y los maestros tutores

tanto de la prueba piloto como de la prueba definitiva, han participado en la investigación.

No presentan similitudes en:

Todos los alumnos de la prueba piloto han estado escolarizados en el primer ciclo (0-3 años) mientras que el alumnado de la prueba definitiva hay alumnos que no han estado escolarizados en sus primeras edades.

En la tabla 7.17 presentamos los datos de la muestra de la prueba definitiva.

		CEIP A		CEIP B	
Edades en meses		De los 62 a los 74 meses		De los 62 a los 74 meses	
Género	Niños	N=29	58%	N= 32	41%
	Niñas	N=21	42%	N=46	59%
Nivel sociocultural de las familias		Predominan los estudios elementales		Predominan los estudios elementales	
Escolarizados en el ciclo (0-3)		La gran mayoría		La gran mayoría	
Alumnos con NEE		Sí hay		Sí hay	
Ratio de alumnos por clase		25 (P5-IA) y 25 (P5-IIA)		CEIP B: 26 (P5-IB), 27 (P5-IIB), 25 (P5-IIIB)	

Tabla 7.17. Síntesis de los datos de la muestra de la prueba definitiva

Observados los datos obtenidos podemos concluir que **los dos centros educativos de la prueba definitiva** son equivalentes teniendo en cuenta:

- ✓ Las edades en meses de la muestra se sitúan entre los 62 y 74.
- ✓ El porcentaje de niños y niñas de P-5 es parecido.
- ✓ El nivel sociocultural de las familias de alumnos de P-5 se sitúa en mayoría en estudios elementales.
- ✓ La gran mayoría de alumnos de P-5 han sido escolarizados en el ciclo (0-3).
- ✓ En los dos centros hay alumnos de P-5 con NEE.

- ✓ Mismo número de alumnos de P-5 por grupo-clase, una ratio de 25 alumnos por clase aproximadamente.
- ✓ Son centros educativos de titularidad pública.
- ✓ Son centros que acogen desde el segundo ciclo de la educación infantil hasta la educación primaria (3-12 años).

7.5.2. Variables

Las variables de estudio de la investigación son: **variable independiente**, **variable dependiente** y **variables intervinientes**. Exponemos cada una de ellas por separado.

➤ **Variable independiente:**

Alumnado. Aplicación del programa de educación emocional en P-5.

Profesorado. Formación básica de la educación emocional e implementación del programa al alumnado.

➤ **Variable dependiente:**

Alumnado. Desarrollo de las competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades sociales y habilidades de vida).

Profesorado: Mejora en la formación percibida y actitud ante la educación emocional.

➤ **Variables intervinientes (alumnado):**

Edades en meses, género, nivel sociocultural, alumnos escolarizados en el ciclo (0-3 años), alumnos con NEE, centro educativo y grupo-clase.

7.5.3. Temporalización

En este apartado recogemos la relación cronológica de la investigación de la prueba piloto (diseño, aplicación y evaluación del programa piloto) y desarrollo y evaluación del programa de la educación emocional (prueba definitiva), por trimestres y con sus respectivas actividades organizadas según su fase evaluativa.

Temporalización de la prueba piloto

En el cuadro 7.3 se presenta la temporalización por trimestres de cada una de las fases de evaluación llevadas a cabo en el CEIP Bernat de Riudemeia (curso 00/01).

1º TRIMESTRE	Evaluación inicial <ul style="list-style-type: none">➤ Análisis del contexto y necesidades detectadas.➤ Formación al profesorado participante sobre la educación emocional y el instrumento Battelle.
2º TRIMESTRE	Evaluación inicial <ul style="list-style-type: none">➤ Diagnóstico de las competencias emocionales de la población de estudio con la administración del Battelle.➤ Diseño del programa piloto de educación emocional.
3º TRIMESTRE	Evaluación del proceso <ul style="list-style-type: none">➤ Aplicación del programa piloto de educación emocional.➤ Valoración de las actividades. Evaluación del producto <ul style="list-style-type: none">➤ Evaluación del programa piloto de educación emocional.

Cuadro 7.3. Temporalización de la prueba piloto

Se puede observar que en el primer y segundo trimestre se realiza la misma fase evaluativa, mientras que en el tercer trimestre se realizan las dos fases evaluativas restantes.

Temporalización de la prueba definitiva

En el cuadro 7.4 se presenta la temporalización por trimestres de cada una de las fases de evaluación del modelo CIPP del CEIP A, Mestres Montaña (curso 2001-02) y del CEIP B, Mare de Déu del Remei (curso 2002-03).

Como puede apreciarse en el cuadro 7.4 en el primer y tercer trimestre pueden desarrollarse más de una fase evaluativa.

1° TRIMESTRE	<p>Evaluación del contexto y del input:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Necesidades contextuales detectadas; y conocimiento del alumnado, profesorado y personal monitor. ➤ Presentación y aprobación del proyecto de investigación en el centro. ➤ Información de la investigación al equipo directivo, profesorado participante y equipo de monitores. ➤ Formación sobre educación emocional y del instrumento Battelle al profesorado participante.
2° TRIMESTRE	<p>Evaluación del proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Administración del Instrumento Battelle y diagnóstico de las competencias emocionales del alumnado en la fase pretest. ➤ Continuación de la formación básica al profesorado. ➤ Evaluación de la formación al profesorado. ➤ Desarrollo del programa de educación emocional en los distintos grupos de P-5.
3 TRIMESTRE	<p>Evaluación del proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Continuación y finalización de la aplicación del programa de educación emocional. ➤ Evaluación del desarrollo del programa de educación emocional. <p>Evaluación del producto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluación del programa de educación emocional. ➤ Administración del Battelle y evaluación de las competencias emocionales adquiridas en el alumnado en la fase postest.

Cuadro 7.4. Temporalización de la prueba definitiva

7.5.4. Técnicas de recogida y análisis de la información

En esta investigación se utilizan la metodología cuantitativa complementada con técnicas cualitativas. Aceptamos que no existe una única vía para conocer la realidad y comprenderla, por ello apostamos por una pluralidad de métodos, técnicas y estrategias que permitan captar mejor la realidad.

Las técnicas cuantitativas se centran en la recogida de datos observables, cuantificables y medibles, que utilizamos para demostrar la efectividad de los aprendizajes. En esta investigación utilizamos como técnica cuantitativa el Inventario de Desarrollo Battelle (Battelle).

Las técnicas cualitativas se centran en la recogida de datos que aportan los sujetos implicados y sus interpretaciones, antes, durante y después de la aplicación del programa de educación emocional. Esto supone un proceso de interacción para llegar a una comprensión interpretativa de los fenómenos, que en gran medida supone una reconstrucción de los mismos a través de la evaluación colaborativa.

En esta investigación se han utilizado como técnicas cualitativas la entrevista, análisis de documentación y materiales del centro, la ficha de evaluación de las actividades y del programa y el registro anecdótico.

En el cuadro 7.5 presentamos las técnicas que se han utilizado en cada etapa de la investigación, en la prueba piloto y en la prueba definitiva.

Técnicas	Prueba piloto	Prueba definitiva
<p style="text-align: center;">Técnicas cuantitativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inventario de Desarrollo Battelle (Battelle): Examen estructurado, observación y entrevista informativa. 	X	X
<p style="text-align: center;">Técnicas cualitativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Documentación y materiales del centro • Ficha de evaluación de las actividades y del programa • Registro anecdótico 	X X X	X X X X

Cuadro 7.5. Técnicas cuantitativas y cualitativas

Como se observa, en la prueba piloto hemos utilizado todas las técnicas menos el registro anecdótico. En cambio, para la prueba definitiva se han utilizado todas las técnicas expuestas.

En el cuadro 7.6 exponemos las técnicas de recogida de información de la prueba definitiva en cada una de las fases evaluativas: evaluación del contexto, evaluación del *input*, evaluación del proceso y evaluación del producto.

Técnicas Fases	Inventario de Desarrollo Battelle (Battelle)	Entrevista	Documentación y materiales del centro	Ficha de evaluación de las actividades y del programa	Registro anecdótico
Evaluación del contexto	✓	✓	✓		
Evaluación del <i>input</i>		✓	✓		
Evaluación del proceso		✓	✓	✓	✓
Evaluación del producto	✓	✓	✓	✓	

Cuadro 7.6. Evaluación del programa: fases y técnicas de recogida de información

7.5.4.1. Inventario de Desarrollo Battelle (Battelle)

Una vez definido el constructo teórico de competencia emocional surgieron los problemas para encontrar un instrumento que permitiera medir las competencias emocionales de los niños y niñas de 5 y 6 años de edad. Muchos de los instrumentos no se ajustaban a la muestra de estudio, pero gracias a la ayuda de diferentes profesores expertos de la Universidad y a mis directores de tesis descubrí un instrumento que se podía ajustar a las necesidades del estudio: el Inventario de Desarrollo Battelle.

El Inventario de Desarrollo Battelle tiene su origen en EE.UU., su título original es *Batelle Developmental Inventory. Examiner's Manual* publicado en 1984. En 1989 la "Fundació Catalana per a la Síndrome de Down" (FCSD) lo tradujo al castellano, con el título *Inventario de Desarrollo Battelle*.

En nuestra investigación se ha utilizado la posterior adaptación española editada por TEA, Inventario de Desarrollo Battelle (Battelle) del año 1996 y realizada por M.^a Victoria de la Cruz López y Marina González Criado. En esta adaptación se han realizado modificaciones en algunos ítems para adecuarlos a nuestra cultura y lenguaje, teniendo en cuenta el momento evolutivo y el grado de dificultad considerados en la obra original.

➤ Descripción del Inventario de Desarrollo Battelle

Presentamos la información más relevante del instrumento aunque se detalla más sobre ello en el anexo 2, apartado 2.1.

El Inventario de Desarrollo Battelle es una batería que sirve para evaluar las habilidades fundamentales del desarrollo en niños y niñas desde el nacimiento hasta los 8 años de edad. Se aplica de forma individual y está tipificada.

Es un instrumento que está al servicio de logopedas, psicólogos, fisioterapeutas, educadores y profesionales que realizan su labor en las etapas de educación infantil y primaria.

El Battelle es una prueba compuesta por 341 ítems agrupados en cinco áreas:

- **Personal/Social.**
- **Adaptativa.**
- **Motora.**
- **Comunicación.**
- **Cognitiva.**

Cada una de estas áreas se evalúa por separado y se presentan en un Cuadernillo de aplicación independiente. También incluye una *Prueba de "screening"* formada por 96 ítems, seleccionados entre los 341 que integran el inventario.

Dentro de cada una de las cinco áreas, los ítems se agrupan en subáreas de habilidades específicas (consultar en anexo 2, apartado 2.2).

- ***Material***

- 1 manual
- 6 cuadernos de aplicación independientes (uno por cada área y uno para la Prueba de "screening")
- 1 sobre con láminas
- Cuadernillo de anotación y perfil
- Hoja de anotación de la Prueba de "screening"
- Materiales para la prueba

- ***Duración de las pruebas***

- Prueba de "screening". Duración entre 10 y 30 minutos, en función de la edad del niño o de la niña.
- Aplicación del Battelle completo. Duración aproximada de 1 hora, en función de la edad de la niña o el niño.

- ***Aplicaciones del Battelle***

El Battelle puede tener diversos usos, entre los que destacan:

- Identificación de los puntos fuertes y los puntos débiles del desarrollo de los niños y niñas, con o sin trastornos, de las etapas educativas de Infantil y Primaria.
- Evaluación de niños y niñas, especialmente de 0 a 2 años, que se consideren “de riesgo”, en alguna de las áreas de desarrollo. Así como para niños y niñas de 0 a 8 años de edad.
- Evaluación general del niño de educación infantil y primaria.
- Evaluación de equipos y de Programas de Desarrollo Individual (PDI).
- Control de los progresos del niño y de la niña a corto y largo plazo.

• **Procedimientos generales de aplicación**

En el Battelle se emplean tres procedimientos para obtener información: **el examen estructurado, la observación y la entrevista informativa.** *El examinador ha de elegir los procedimientos que le proporcionan los mejores datos.*

Examen estructurado. Con esta forma de administración, la información que se desea se obtiene mediante un entorno controlado en el que se manipulan materiales o se proporcionan estímulos para producir en el niño y la niña la respuesta deseada.

Observación. Muchos comportamientos, especialmente los de la área personal y social, se evalúan mejor en un entorno natural durante el transcurso de las actividades diarias en la clase o en casa. Además, en muchos de los ítems, los criterios para puntuar requieren que el niño demuestre el comportamiento deseado en las condiciones de situación o de estímulo apropiadas. Es un procedimiento útil cuando la evaluación la realiza un maestro u otro profesional que tiene contacto diario con el niño.

Entrevista informativa. Se formulan preguntas a los padres relativas al comportamiento del niño para que informen sobre éste en condiciones determinadas.

- **Sistema de puntuación**

El sistema de puntuación de cada ítem es el siguiente:

0 puntos: Muy pocas veces o nunca manifiesta la conducta a registrar.

1 Puntos: A veces (alrededor del 50%) manifiesta la conducta a registrar.

2 Puntos: Casi siempre (90% de las veces o más) manifiesta la conducta a registrar.

Si se aplican los tres procedimientos que se ofrecen se asigna al ítem la puntuación más alta y coincidente con la puntuación recogida en al menos dos de los procedimientos.

En el anexo 2, apartado 2.3 se puede consultar la plantilla para la recogida de información.

- **Fiabilidad y validez del instrumento**

El Battelle proporciona 30 puntuaciones: 22 puntuaciones de subárea, cinco puntuaciones de áreas, dos puntuaciones de grupo de subáreas motoras y la puntuación global total. Las siguientes puntuaciones serán tratadas como componentes principales: cinco puntuaciones totales de la área, puntuaciones de las subáreas motor fino y motor grueso, puntuaciones de la subárea de lenguaje expresivo y receptivo y la puntuación total global.

Las tablas que se presentan en el anexo 2, apartado 2.4.1, contienen las medias y las desviaciones estándar de todas las puntuaciones del Battelle por edades.

- **Fiabilidad**

En evaluación, la fiabilidad indica la consistencia o estabilidad con la que un test mide la habilidad, capacidad o conocimiento que está evaluando. Se necesita que un test posea una alta fiabilidad para que la puntuación con él obtenida represente con exactitud la capacidad de un sujeto. Los índices de fiabilidad comunes son: el error estándar de medida, la fiabilidad del test/retest, la fiabilidad del examinador y la consistencia interna. No se calculó un coeficiente para la consistencia interna porque el Battelle no cumple los supuestos necesarios. Estos coeficientes parten de la idea de que los ítems de

un test o un componente del test miden la misma habilidad. Ejemplo de esto sería un test de memoria en el que los ítems fueran cada vez más largos (aumentando el número de letras, dígitos o palabras que hubiese que recordar). Como en el Battelle no hay áreas ni subáreas que cumplan estas características, una medida de la consistencia es inapropiada.

Error estándar de medida

El error estándar de medida es un índice de la estabilidad de las puntuaciones. Cuando la medida del error estándar es relativamente baja comparada con la puntuación, se puede confiar en la precisión de dicha puntuación. Por ejemplo, si un niño obtiene una puntuación de 25 en un test que tiene un error estándar de medida 1, es muy probable que la "puntuación verdadera" esté entre 24 y 26. Pero si el error estándar de medida fuese 10, la "puntuación verdadera" se encontraría entre 15 y 35. En este caso, la puntuación del niño no es muy precisa. Si el error estándar fuese 10 para la puntuación de 500, la puntuación obtenida sería bastante precisa, puesto que la "puntuación verdadera" estaría entre 490 y 510, lo que no constituye mucha variación, dada la puntuación total. La estabilidad de las puntuaciones medidas con el error estándar representa un aspecto de fiabilidad.

Las tablas del anexo 2, apartados 2.4.1, 2.4.1.2 y 2.4.1.3 presentan los valores de los errores estándar de medida (ESM, es un valor que indica la precisión de la medida), para las puntuaciones totales de las áreas y la puntuación total del Battelle para cada grupo de edad. Estos valores son relativamente pequeños comparados con las correspondientes puntuaciones medias, expresadas en las tablas del anexo 2, apartado 2.4.1, indicando un alto grado de estabilidad en las puntuaciones del Battelle.

Por ejemplo, en el grupo de edad de 18 a 23 meses, el error estándar de medidas de 1,30 para el total de la área personal/social es muy pequeño en relación con la puntuación media del grupo 67,81.

Fiabilidad del test/retest

La fiabilidad del test/retest hace referencia a la relación existente entre las puntuaciones obtenidas utilizando el mismo test en diferentes ocasiones para el mismo grupo de personas. Es una medida de la variación de las puntuaciones en función del tiempo transcurrido o de una segunda aplicación del test. El intervalo de tiempo suele estar limitado para reducir todo lo que el niño podría aprender entre ambas aplicaciones. La fiabilidad del test/retest se mide calculando el coeficiente de correlación entre las puntuaciones del test y las puntuaciones del retest (segunda aplicación) para un grupo determinado de niños. En el Battelle, esta fiabilidad se determinó volviendo a aplicar el test a 183 niños de las muestras representativa y clínica en el plazo de cuatro semanas a partir de la primera aplicación. Había aproximadamente el mismo número de niños en cada grupo de edad. Se restringió el intervalo entre las dos aplicaciones para evitar que los niños más pequeños cambiasen de grupo de edad (en meses) o tuvieran la oportunidad de aprender nuevas habilidades. Es probable que aun así tuviera lugar algún aprendizaje entre ambas aplicaciones, dado que los niños pequeños suelen aprender a un ritmo muy rápido, pero la disminución del intervalo debió haber minimizado el aprendizaje.

La tabla del anexo 2.4, apartado 2.4.2 contiene los coeficientes de test/retest y la fiabilidad en cada grupo de edad para las puntuaciones totales de las áreas y la puntuación total del Battelle. Estos coeficientes de fiabilidad son muy altos indicando una buena estabilidad de las puntuaciones entre el test y el retest. Dado que las puntuaciones totales del Battelle representan una mayor muestra de la conducta que las puntuaciones totales de las áreas, los coeficientes de fiabilidad de las puntuaciones totales del Battelle generalmente son más altos que los de las subáreas individuales.

La medida de fiabilidad indica que el Battelle es un instrumento estable que produce puntuaciones fiables y correctas en todo el rango de edades para el que sus componentes son apropiados.

- **Validez**

Para que un test (una serie de puntuaciones) sea válido, debe medir lo que se quiere o pretende que mida, y no otra capacidad. En el Battelle, se trata de determinar si evalúa habilidades de desarrollo u otros atributos como la inteligencia. Para demostrar la fiabilidad se efectúan análisis estadísticos. Para establecer la validez se realizan tanto análisis lógicos y conceptuales como procedimientos estadísticos. Aunque las distinciones entre diferentes tipos de validez parezcan inútiles, ésta suele dividirse en tres categorías principales: validez de contenido, validez de constructo y validez de criterio. En este apartado se describe cada una de estas categorías y la presentación de datos para demostrar la validez del Battelle. También se expone la base para agrupar los ítems en áreas y la validez de los resultados del Battelle en función del sexo y raza.

Validez de contenido

Hay dos clases generales de validez de contenido. Una es la validez aparente: una o más personas examinan el test y juzgan si realmente mide lo que tiene que medir. Otra es la validez lógica, que implica la definición de áreas o habilidades que hay que evaluar y se seleccionan o desarrollan los ítems para cubrir todas las áreas relevantes. El extenso proceso de desarrollo del Battelle incluyó la identificación de áreas de habilidades generales que había que evaluar, la selección o desarrollo de ítems y la verificación de los resultados por parte de expertos que confirmaron que el Battelle es válido desde el punto de vista del contenido. El proceso de desarrollo realizado para el Battelle tenía como fin asegurar la validez de contenido del instrumento resultante.

Validez de constructo

La validez de constructo de un test indica si dicho test mide, y en qué grado lo hace, los constructos teóricos que con él se pretenden evaluar. Para ello se examinan las bases conceptuales o teóricas del test y las predicciones derivadas que pueden ser evaluadas empíricamente. Se pueden hacer predicciones sobre cualquier aspecto del test, incluida la validez de contenido y la de criterio (Allen y Yen, 1979). El factor clave está en que las predicciones

han de poder ser verificadas. En el Battelle, la teoría general del desarrollo sirve de base para deducir las predicciones que se han de comprobar para establecer la validez de constructos.

Las primeras predicciones comprobadas implicaban la relación de los resultados de subárea y área en la muestra representativa. Un niño con buenos resultados en un área debería tenerlos igual en todas las áreas y subáreas, puesto que para los niños que tienen un desarrollo normal, las habilidades de una subárea (o área) pueden servir de base para el desarrollo en otras subáreas (o áreas). En la tabla del anexo 2.4.3, apartado 2.4.3.1 aparece la matriz de correlación de las puntuaciones del Battelle. Las correlaciones son, por lo general, altas y positivas, lo que apoya la predicción del “índice de desarrollo común”. La única excepción es la del control muscular, que presenta las correlaciones más bajas. En cierta forma, las correlaciones bajas son una trampa estadística, ya que el resultado en la subárea de control muscular alcanza el nivel máximo a los 18 meses. Esto significa que todos los niños con más de 18 meses superaron estos ítems, lo que disminuye la correlación que puede obtenerse debido a la falta de variabilidad de una gran parte de la muestra.

También en las tablas del anexo 2.4.3, apartado 2.4.3.1 y apartado 2.4.3.2 aparece un tipo de validez de constructo llamado “validez factorial” (Allen y Yen, 1979). Las subáreas de cada área se interrelacionan bien, con la posible excepción de la subárea de responsabilidad personal en la área adaptativa. Esto indica qué subáreas e ítems están adecuadamente situados en las áreas. Basándose en las interrelaciones, la subárea de responsabilidad personal podría pertenecer al área personal/social. Sin embargo, un análisis factorial de los datos del Test piloto (Newman y Guidubaldi, 1981) demuestra que estos ítems se agrupan con los de la área adaptativa. El mismo análisis indica que los factores del Battelle (áreas) tienden a ser más precisos con niños mayores de dos años. Para niños menores de esta edad, solamente hay tres factores, que tienden a ser generales. Para niños entre dos y cinco años, los factores son cinco: personal/social, adaptativo, motor y dos factores de lenguaje (los

ítems de lenguaje se dividen en función de la dificultad). Los ítems cognitivos tienden a caer en los factores de lenguaje. Para niños mayores de seis años, los factores son seis: personal/social, adaptativo, motor, lenguaje y dos factores cognitivos (los ítems cognitivos se dividen en función de la dificultad). Los resultados del análisis factorial apoyan la validez factorial del Battelle.

Como el Battelle está pensado para identificar la consistencia y la fragilidad de la ejecución, la muestra representativa debería actuar mejor que la muestra formada por niños en los que se ha detectado algún/os trastorno/s del desarrollo. El Battelle fue aplicado a 160 niños con diversas minusvalías. Las tablas del anexo 2.4.1 indican en grupos de edad la media y la desviación estándar de la muestra clínica para las puntuaciones de las áreas y la puntuación total del Battelle. La comparación entre las medias de la muestra clínica y las medias de la muestra para normas, indica claras diferencias en la *performance* de los dos grupos. Estos datos indican que el Battelle discrimina entre población clínica y no clínica. Los datos que establecen la validez de constructo demuestran que el Battelle es válido como instrumento de evaluación y puede distinguir claramente entre actuaciones que están dentro de los límites de la normalidad y aquellas que caracterizan problemas clínicos.

El proceso para demostrar la validez de constructos es progresivo e inacabable. Si bien en el Battelle se ha establecido la validez de constructos para condiciones específicas (clínico/no clínico) y constructos (factores y edad), no hay duda de que surgirán otras situaciones en las que será conveniente investigar la validez. Recomendamos que tanto los que utilicen el test como los investigadores recojan y transmitan estos datos.

Validez de criterio

Para hallar este tipo de validez, hay que establecer una relación entre un instrumento y alguna medida de criterio ya conocida como medida válida por sí misma. La validez de criterio se expresa tanto en forma de coeficiente de validez predictiva como en forma de coeficiente de validez concurrente. La medida básica es la misma. Son coeficientes de correlación que indican el grado de relación entre el test y la medida de criterio (que puede ser también un test), muestran hasta qué punto los rendimientos en el test en cuestión

predicen los rendimientos en la medida de criterio. En el Battelle, los coeficientes de correlación se calcularon utilizando puntuaciones de test para niños de la medida clínica.

En las tabla del anexo 2.4.4, apartado 2.4.4.1 y apartado 2.4.4.2 aparecen los coeficientes de correlación entre las puntuaciones de los diez componentes principales del Battelle y las Escalas de Madurez social Vineland (Doll, 1965), el Inventario de Screening de actividades de desarrollo (Dasi, Dubose y Langley, 1977), la Escala de Inteligencia Stanford-Binet (Terman y Merrill, 1960), la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños revisada (WISC-R, Wechesler, 1974) y el Test vocabulario de imágenes Peabody (PPVT; Dunn y Dunn, 1981). Las correlaciones con el Vineland y el DASI son coeficientes de correlación Spearman corregidos (Siegel, 1956) con las puntuaciones de equivalente de edad como medida dependiente. Las otras correlaciones de la tabla son coeficientes de correlación producto-momento Pearson con puntuaciones estándar como medidas dependiente. El Vineland y el DASI evalúan gran variedad de habilidades, pero no tan a fondo como el Battelle, y las correlaciones con este último son altas y significativas. El modelo de las correlaciones es el mismo para el Vineland y el DASI. Como se trata de dos inventarios muy extensos, sus correlaciones con el Battelle son un buen índice de validez concurrente. Las correlaciones con el Stamford-Binet son moderadas y positivas. Como el Battelle evalúa algunas de las habilidades que miden los test de inteligencia (habilidades de lenguaje y motoras), ha de existir alguna relación entre los resultados de ambos test. Sin embargo, el objetivo del Battelle es también medir otras habilidades, por lo que las correlaciones con los test de inteligencia no han de ser altas como para pensar que el Battelle es un test de inteligencia. Las correlaciones con el Stanford-Binert cumplen estas condiciones y ayudan a confirmar la validez concurrente del Battelle.

Las correlaciones con el WISC-R y el PPVT, tal como se observa en la tabla, se obtuvieron a partir de una muestra muy pequeña, por lo que hay que interpretarlas con precaución. Se han incluido porque parecen indicar algunas tendencias relacionadas con los rendimientos en el Battelle. Son particularmente interesantes las correlaciones relativamente altas del PPVT con las puntuaciones de la área de lenguaje del Battelle. La correlación de 0.73

con lenguaje receptivo es comprensible, ya que ambas utilizan procedimientos similares. La correlación 0.75 con lenguaje expresivo podría representar los requisitos de vocabulario de esta subárea. Dado el tamaño reducido de la muestra y los niveles de habilidades extremadamente restringidos de los sujetos del grupo clínico (especialmente en WISC-R), se abre aquí un campo muy interesante para la investigación futura.

Con anterioridad al desarrollo definitivo del test, se llevaron a cabo una serie de valoraciones como parte del test piloto. Los datos obtenidos fueron dados a conocer en la reunión de la Asociación Nacional de Psicólogos Escolares de 1981, y ayudaron a establecer la validez concurrente del Battelle. No se presentan aquí a causa de los cambios introducidos en el Battelle antes de su estandarización. Concretamente se modificó el sistema de puntuación y se efectuaron algunas aclaraciones en los procedimientos de administración y en la puntuación. Todo indica que los cambios efectuados antes de la estandarización han aumentado la fiabilidad y validez de las puntuaciones del Battelle. Es probable que se hayan obtenido unos coeficientes de validez superiores a los de la fase piloto.

Las correlaciones entre el Battelle y el Vineland, el DAS-I y el Stanford-Binet son de gran ayuda para establecer la validez concurrente del Battelle. Igual que ocurría con la validez de constructo, la determinación de la validez de criterio es un proceso progresivo. A medida que se extienda el uso del Battelle, su relación con otras medidas puede y debe ser examinada. Actualmente todos los datos disponibles indican que el Battelle es válido para lo que ha sido ideado.

Validez en función del género y de la raza

Por lo general, es importante determinar si un test proporciona puntuaciones válidas independientemente del género y la raza. Esto afecta especialmente a la evaluación del desarrollo del lenguaje y la motricidad implícita o explícitamente, ya que existe la creencia de que entre los hombres y las mujeres se dan diferencias en las habilidades de lenguaje y las habilidades motoras, al menos a cierta edad.

Cuando se compararon las 30 puntuaciones del Battelle en función del sexo, en diferentes edades, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Al establecer comparaciones entre los grupos de edad, se vio que 12 de los 273 valores "t" eran significativos a nivel de 0.05. Ninguno a nivel de 0.01 (en muchos casos apenas se superaba el 2.0). Respecto a las puntuaciones de lenguaje, ninguna de las comparaciones dio resultados significativos y las diferencias encontradas no seguían ninguna pauta determinada. De hecho, las diferencias de puntuación bruta entre niños y niñas eran muy pequeñas. Su significación estadística (en oposición a la práctica) se debe al bajo error estándar de la media, que se utiliza como denominador en muestras independientes. Por ejemplo, una de las diferencias encontradas afecta al control muscular. La media para niños de 12 a 17 meses era de 12.0 (puntuación máxima) y la media para las niñas era de 11.62. Las desviaciones estándar eran 0.00 y 0.80 respectivamente. Esta diferencia de 0.38 puntos resultó en una t de 2.25 que es estadísticamente significativa a nivel de 0.5.

Sin embargo, no hay diferencia práctica entre las puntuaciones. Dado el número de comparaciones efectuadas (273), la frecuencia de aparición de diferencias estadísticamente es de 13.65 (273×0.05). Como se obtuvieron menos diferencias de las esperadas y éstas no seguían una pauta concreta, podemos deducir que las diferencias halladas representan una variabilidad ocasional y que niños y niñas no tienen resultados diferentes a ninguna edad ni en ningún componente del Battelle.

Cuando se examinaron los resultados en función de la raza (blancos/minorías), en diferentes edades, tampoco se hallaron diferencias. Las comparaciones entre grupos de edad dieron como resultado 13 valores de t significativos estadísticamente.

De nuevo, la frecuencia de aparición de diferencias significativas eran de 13,65 y no se halló ninguna pauta concreta. Al igual que en las comparaciones por sexo, todas las diferencias encontradas eran pequeñas en términos absolutos y no se hallaron diferencias prácticas. Dicho de otra manera, no había diferencias lo suficientemente grandes como para dar lugar a diferencias significativas en puntuaciones estándar. Parece que aquí también las diferencias se debieron a

errores estándar extremadamente bajos. En conclusión, las diferencias halladas representan una variabilidad ocasional y los resultados del Battelle son válidos tanto para la población blanca como para la formada por las minorías, teniendo en cuenta que este grupo estaba constituido por niños negros y de origen hispano. Por tanto, no es conveniente afirmar que no habría diferencias si la muestra estuviera formada en su mayor parte por otros grupos.

➤ **El Inventario de Desarrollo Battelle en nuestra investigación**

Para nuestro estudio hemos seleccionado la área personal y social del Inventario de Desarrollo Battelle con 85 ítems que se agrupan en seis subáreas: Interacción con el adulto, expresión de sentimientos/afecto, autoconcepto, interacción con los compañeros, colaboración y rol social. Presentamos cada una de las subáreas relacionándola con las cinco competencias expuestas en el marco teórico: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida.

□ **Interacción con el adulto**

Esta subárea está relacionada con **la competencia emocional de habilidades socio-emocionales.**

Sus ítems evalúan la calidad y frecuencia de las interacciones del niño o la niña con los adultos. Estas interacciones incluyen comportamientos como el apego infantil, la respuesta al inicio de contactos sociales y la utilización del adulto como recurso.

□ **Expresión de sentimientos/afecto**

Esta subárea está relacionada con **la competencia emocional de conciencia emocional.**

Sus ítems evalúan la capacidad del niño o la niña para expresar sentimientos, como afecto o cólera, de la forma y en las situaciones adecuadas. También evalúa los componentes afectivos de la conducta: sentimientos y actitudes del niño en diferentes ambientes (por ejemplo, durante el trabajo, en los juegos, en la escuela o en una situación nueva).

□ **Autoconcepto**

Esta subárea está relacionada con **la competencia emocional de autoestima.**

Sus ítems evalúan el desarrollo de la conciencia y conocimiento que el niño o la niña tiene de sí mismo (reconocimiento de su yo físico, sentimientos, intereses y preferencias). Los ítems que corresponden a las edades más altas aprecian los sentimientos de autoestima en diversas situaciones.

□ **Interacción con los compañeros**

Esta subárea está relacionada con **la competencia emocional de habilidades socio-emocionales.**

Sus ítems evalúan la calidad y frecuencia de las interacciones del niño con los compañeros de su misma edad, incluyendo la capacidad para hacer amistades y establecer relaciones interpersonales, responder e iniciar contactos sociales con los compañeros, interactuar eficazmente en un grupo pequeño y cooperar.

□ **Colaboración**

Esta subárea está relacionada con **la competencia emocional de regulación emocional.**

Sus ítems evalúan la capacidad del niño o la niña para enfrentarse al entorno de forma eficaz, ya sea tolerando frustraciones, superando agresiones de compañeros, obedeciendo, resolviendo problemas o adaptándose a normas.

□ **Rol social**

Esta subárea está relacionada con **la competencia emocional de habilidades socio-emocionales y habilidades de vida.**

Sus ítems evalúan tres aspectos del desarrollo social del niño:

- a) Capacidad para reconocer que niños y adultos tienen papeles muy distintos en situaciones diferentes y determinar qué es lo que se espera de ellos en cada situación.
 - b) Capacidad para comprender las razones por las que se adoptan algunos comportamientos sociales, por ejemplo, cooperación, ayuda, honradez, distinción entre lo que está bien y lo que está mal, sinceridad y otras conductas personales características del desarrollo moral.
 - c) Capacidad para percibir y aceptar diferencias entre sí mismo y los demás, comprender los puntos de vista, percepciones y sentimientos de los demás y mostrar solidaridad hacia ellos.
- ***¿Qué ofrece el Inventario de Desarrollo Battelle a nuestra investigación?***
 - Es un instrumento diagnóstico que nos permite evaluar las competencias emocionales que presenta el alumnado de 5-6 años de edad, antes y después de la aplicación del programa de educación emocional.
 - Tiene posibilidades de triangulación de datos ya que utiliza tres procedimientos: examen estructurado, observación y entrevista informativa.
 - Permite evaluar las competencias emocionales y su grado de adquisición, ya que tiene en cuenta tanto las competencias que el niño empieza a adquirir como las que están ya enteramente desarrolladas, utilizando un sistema de valoración de tres puntos (0, 1 y 2).
 - El contenido de las conductas y la secuencia de los hitos de desarrollo son directamente compatibles con el contenido, la organización y la programación de los planes de educación de las etapas de Infantil y Primaria. Esta compatibilidad facilita la transferencia de los resultados de la evaluación a las actividades de tratamiento o de aula y, a la inversa, el contenido y el proceso de las actividades escolares pueden ser utilizados para determinar en qué nivel se ha de comenzar el examen en cada área del Battelle, lo cual constituye un atractivo para el

educador que se sienta preocupado por la planificación y el desarrollo del programa educativo.

- El educador puede planificar el uso del Battelle como instrumento de evaluación tanto a corto como a largo plazo. Los resultados a corto plazo pueden servir de base para las actuaciones terapéuticas inmediatas, mientras que los resultados a largo plazo constituyen una medida del progreso del niño o de la niña a lo largo del tiempo.
- Es un instrumento para alumnado con o sin NEE (Necesidades Educativas Especiales), su origen fue pensado para personas con Síndrome de Down, posteriormente se hizo extensible a todo tipo de personas. Consultar en el anexo 2.5 adaptaciones para minusvalías.

- **Material de la área personal y social:**

- Cuaderno de aplicación.
- Láminas.
- Cuadernillo y hojas de anotación.

- **Duración de las pruebas**

Para nuestro propósito, ya que tan sólo utilizaremos la área personal y social, la administración del test de esta área y de los ítems que evaluaremos requiere un tiempo entre 20 y 30 minutos por niño repartidos en varios días ya que va en función del procedimiento utilizado.

- **Procedimientos generales del Battelle en nuestra investigación**

Para evaluar la área personal y social, que consta de 85 ítems distribuidos en seis subáreas de evaluación, hemos optado por iniciar la aplicación a partir de los ítems para el alumnado de 24-35 meses, ya que se ha tenido en cuenta que en la muestra de estudio hay alumnos con NEE. Se ha administrado el Battelle antes y después de la aplicación del programa.

Estos ítems serán evaluados mediante el procedimiento de observación, y seis de ellos, además, serán evaluados mediante el examen estructurado. En el caso de dudas en la evaluación del algún ítem, se preguntará mediante una

entrevista a los padres del niño si han observado la conducta a evaluar, así como su frecuencia, tal y como lo ofrece el Battelle. Esta entrevista se hará coincidir con la entrevista que realizan los tutores en los diferentes trimestres del curso escolar.

Presentamos un ejemplo de ítem a evaluar con sus distintos procedimientos para obtener la información:

- **Ejemplo de ítem: “Describe sus sentimientos”** (subárea. Expresión de sentimientos y afecto).

Observación. Se observa si el niño utiliza palabras tales como “feliz” o “contento”, “triste”, “asustado”, para describir su estado de ánimo.

Examen estructurado. Se hacen las siguientes preguntas al niño: ¿Cómo te sientes cuando...? (te regalan un helado, te has hecho daño, alguien rompe uno de tus juguetes, te dejan solo).

Entrevista informativa. Se pregunta a los padres si el niño utiliza las palabras anteriores para describir su estado de ánimo. Se les piden ejemplos específicos para determinar si las utiliza en el momento adecuado.

- **Procedimientos específicos**

A continuación expondremos cada uno de los procedimientos llevados a cabo para obtener información sobre el niño o niña así como algunos aspectos más específicos realizados en nuestra investigación.

a) Observación

Las observaciones realizadas de cada uno de los ítems se anotan en una escala de observación (ver anexo 2.6). Este procedimiento lo lleva a cabo el maestro tutor porque es quien tiene mejor conocimiento de su alumnado.

Adaptaciones de mejora de la observación

Al inicio de la escala se deben rellenar los datos identificativos correspondientes al centro y grupo-clase (primera hoja). Antes de empezar a leer los ítems, en la parte superior se han de cumplimentar los datos relativos al sujeto que se observa, así como los datos de su examinador. Y continuación se

detallan los ítems que se encuentran distribuidos en 6 dimensiones de estudio (interacción con el adulto, expresión de sentimientos y afecto, autoconcepto, interacción con los compañeros, colaboración y rol social).

Entre otros aspectos se ha traducido la escala de observación al catalán, lengua propia del profesorado, aunque también hemos ofrecido la escala en castellano, se ha creado un nuevo modelo de presentación de la escala, se han puesto ejemplos y se ha mejorado su forma de expresión para favorecer la comprensión de los ítems a evaluar. Por ejemplo:

“Mira la cara del adulto” (ítem 2 de la prueba original del Battelle).

“Mira la cara del adulto si se le habla o le muestra algún objeto sonoro” (ítem 2 revisado).

“Describe sus sentimientos” (ítem 29 de la prueba original del Battelle).

“Utiliza palabras como ‘feliz’, ‘contento’, ‘triste’, ‘enfadado’, ‘asustado’ para describir su estado de ánimo” (ítem 29 revisado).

También se ha elaborado una presentación de la escala, sus objetivos, su temática y finalidad para que el profesorado entienda su valor educativo. Se ofrecen de forma clara y sencilla las instrucciones sobre cómo se han de recoger los datos de identificación del grupo, clase y datos personales de cada sujeto, ya que ha de tener su propia hoja de observación ya que la escala se pasará en la fase pretest y postest, sin que en la fase postest se tenga la información de la fase pretest, ya que se realizarán en papeles diferentes.

Se ha añadido un apartado al finalizar la escala de observación para que facilite su mejora:

“Agradeceríamos que nos diera su opinión sobre esta escala (presentación, contenido, estructura, aspectos no considerados, etc.).”

En síntesis, los aspectos mejorados e incorporados en la escala observacional son:

- Presentación de la escala de observación: objetivos, temática y finalidad.
- Instrucciones.
- Datos de identificación del grupo y del centro, así como datos personales de cada sujeto de la muestra de estudio.
- Fecha de examen y persona examinadora.
- Agrupación de los ítems en seis dimensiones de estudio, correspondientes a las seis competencias emocionales (interacción con el adulto, expresión de sentimientos y afecto, autoconcepto, interacción con los compañeros, colaboración, y rol social).
- Expresión y lenguaje de los ítems para favorecer su comprensión.
- Formato de la escala y tipo de letra.
- Mensaje de agradecimiento y posibilidad de comentarios.

Cuadro 7.7. Aspectos de mejora en la escala observacional

b) Examen estructurado

El examen estructurado consta de una serie de actividades que se plantean a cada uno de los niños y niñas. Se presentan situaciones e historias en las que ellos deben participar respondiendo a una serie de preguntas efectuadas por el examinador, en este caso por el investigador, persona conocida por ellos.

¿Cuántas actividades se ha llevado a cabo en el examen estructurado?

Un total de 6 actividades. La primera actividad consiste en señalar de entre unos dibujos aquel que responde a las características dadas por el examinador. El resto de la actividades son pequeñas historias en las que después de contarlas se le hacen una serie de preguntas al niño y niña (consultar en el anexo 2.7).

Por otra parte, hay actividades en las que se hacen preguntas de tipo personal, vivencias propias de cada niño y niñas y qué emociones experimentaban en ellas.

¿Dónde se ha realizado el examen estructurado?

En un aula tranquila muy próxima a la clase de los niños y niñas. La evaluación se ha realizado a primera hora de la mañana.

¿Cuándo se ha hecho?

Se ha iniciado la recogida de información mientras las tutoras rellenan su escala de observación. Se ha realizado antes y después de la aplicación del programa. En el caso de la prueba piloto tan sólo se ha realizado antes de la aplicación del programa.

La duración del examen estructurado es entre 10 y 15 minutos aproximadamente por niño.

¿Quién ha realizado el examen estructurado?

En este caso el examinador era yo misma. En el momento de pasar el examen estructurado era maestra del centro educativo en cuestión. Por lo que no era una persona extraña para ellos.

Adaptaciones de mejora realizadas al examen estructurado

Se han traducido las actividades en la lengua de comunicación de la escuela, por lo tanto en lengua catalana, y los ejemplos de las actividades se han adaptado en situaciones que fueran próximas a los niños y niñas. Por ejemplo, el nombre de los personajes se ha cambiado por nombres de niños y niñas de la clase, se han simplificado las historietas, etc.

Un alumno con dificultades auditivas severas ha motivado que pusiéramos énfasis en las situaciones de estímulo para atraer su atención visual. Se ha empleado una voz fuerte, escribiendo, usando el lenguaje de signos u otros gestos (sobre todo por parte de la logopeda), para que pudiese entender nuestro propósito, por lo que se ha pasado el examen estructurado con la ayuda de la logopeda que entiende al niño.

c) Entrevista informativa del Battelle

Cuando exista la posibilidad de que la evaluación mediante el examen estructurado resulte poco fiable o cuando el examinador no tenga oportunidad de observar el comportamiento del niño o de la niña durante contactos diarios,

se consultará al padre, madre, o cuidador del mismo. Se formularán preguntas relativas al comportamiento del niño, en las condiciones establecidas, para obtener información sobre su conducta pidiendo, en la mayoría de los casos, que indiquen la frecuencia de esa conducta. En este caso hemos aprovechado las entrevistas que realiza el profesorado con las familias para preguntarles y averiguar si se da o no el ítem a evaluar.

7.5.4.2. Entrevista

La entrevista permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos: creencias, sentimientos y emociones, opiniones, valores, expectativas, conocimientos, etc. Aspectos de la realidad que no son directamente observables.

Las entrevistas se realizan básicamente al profesorado, al alumnado y al equipo directivo, con la finalidad de conocer grado de competencias emocionales, valoración de las actividades llevadas a cabo, expectativas y grado de conocimiento sobre la educación emocional, sentimientos y emociones vividos a lo largo del desarrollo y aplicación del programa así como conocer su repercusión a nivel profesional y personal . Ver los guiones de las entrevistas en el anexo 3.

El modelo adoptado de entrevista es el semiestructurado, en la que el entrevistador adopta la forma y el orden de las preguntas según como vaya transcurriendo la entrevista, procurando que la conversación sea coloquial, espontánea e informal. Las entrevistas se han elaborado *ad hoc*.

Además de la entrevista semiestructurada también se utiliza la entrevista no estructurada, también denominada entrevista informal, que se caracteriza por la espontaneidad en la interacción personal. Todo el proceso de la investigación que hemos seguido ha dado lugar en más de una ocasión a numerosas interacciones entre el personal implicado en la investigación (profesorado, alumnado, equipo directivo y personal monitor escolar) y la propia investigadora. Estas interacciones nos han permitido conocer la realidad de la experiencia llevada a cabo. Las informaciones ofrecidas en la entrevista informal han sido recogidas en las notas de campo de la investigadora.

Se han realizado diferentes entrevistas en la evaluación del contexto, del *input*, del proceso y del producto. Se ha realizado entrevista:

- **Al profesorado participante** (maestras tutoras y logopeda), con la finalidad de obtener información relativa al grupo y al alumnado, necesidades contextuales, grado de conocimiento sobre la educación emocional, formación recibida, expectativas, evaluación del programa y actitud del docente ante la educación emocional.
- **Al profesorado no participante** (equipo directivo), con la finalidad de conocer el grado de interés y la incidencia de la educación emocional en el centro, el grado de impacto y su continuidad en el centro.
- **Al alumnado**, con la finalidad de obtener información sobre el grado de competencias emocionales que presenta el alumnado, la evaluación del programa y la experiencia vivida.
- **Al personal monitor escolar**, para conocer como se estaba desarrollando la puesta en práctica de una de las actividades del programa.

El proceso de la elaboración de las entrevistas semiestructuradas se desarrolló siguiendo estas fases. El contenido de cada fase se presenta sin diferenciar a quiénes van dirigidas las entrevistas.

a) *Identificación de los contenidos.*

Se concreta la información que queremos recoger y ésta puede ser: datos personales y profesionales, descripción del grupo, desarrollo y valoración del programa, formación sobre la educación emocional y grado de sensibilización sobre el tema.

b) *Redacción y categorización de las preguntas de la entrevista.*

En base a la información que queremos recoger pasamos a elaborar un listado de preguntas. Todas ellas son preguntas abiertas y en función a la respuesta se pide una matización o no a la persona entrevistada. En el anexo 3.4 se

pueden consultar el sistema de categorías utilizado para el análisis de datos obtenido.

c) *Modalidad y administración.*

Como se ha comentado, la modalidad de entrevista que utilizaremos es la entrevista semiestructurada, según la cual el entrevistador puede adaptar la conversación, la forma y el orden de las preguntas. Se prioriza un diálogo informal, espontáneo y coloquial. En nuestra ocasión hemos realizado las entrevistas en lengua catalana, tal y como lo proponían los entrevistados.

Para llevar a cabo cada una de las entrevistas se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Clarificar los objetivos de la entrevista y el uso que se hará de la información extraída.
- Poner de manifiesto que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Cuenta su aportación.
- Que el entrevistador fuese alguien conocido. En este caso, la investigadora realizará la entrevista ya que conoce a los participantes y el programa.
- Respetar el tiempo de la entrevista, pero cuando el entrevistado se muestre cansado propondremos aplazarla para otra ocasión.
- Realizar la entrevista en un lugar que conozca el entrevistado.
- Pedir la autorización de los entrevistados para registrar la entrevista en un magnetófono.

Para analizar los datos obtenidos de la entrevista se ha utilizado el programa informático *Nudist In Vivo*. Ello ha permitido codificar la información más relevante para realizar su posterior análisis.

7.5.4.3. Documentación y materiales

La documentación y los materiales son una gran fuente para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto (Rincón, *et al.*, 1995: 342) que puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias de recogida de información.

Esta información nos ayudará a conocer el contexto escolar, los grupos-clase, y la institucionalización del programa en el centro (ver más información en el anexo 4).

Consiste en examinar una serie de documentación y material para recoger información a partir de dos fuentes:

- 1) *Documentación pública.*
- 2) *Documentación personal.*

1) En la **documentación y material público** podemos distinguir entre:

- Material interno: documentos propios de la institución, como actas de reuniones y de evaluaciones, normativa, anuncios, etc., así como los expedientes de los alumnos y los informes académicos.
- Material externo: documentos producidos con la intención de comunicarse con el exterior, como circulares, boletines, cartas, etc.
- Documentos oficiales: PEC, PCC, RRI, programas, programaciones de ciclo y de nivel, memorias de curso, etc.

2) **Documentación personal** son aquellos materiales que están elaborados por una persona, como comentarios, fotos, notas, dibujos, etc. Del Rincón *et al.* (1995: 343) entienden por documento personal “*cualquier tipo de registro escrito no motivado por el investigador, que posee un valor afectivo y/o simbólico por el sujeto estudiado*”.

Todo ello para que ayude a complementar la información obtenida mediante otras fuentes de información.

7.5.4.4. Ficha de evaluación de las actividades y del programa

Para obtener la reflexión del profesorado sobre aspectos relacionados con las actividades y el programa, se utilizará la ficha de evaluación. En ella se evaluarán los objetivos propuestos, procedimientos, recursos utilizados, grado de participación e interés del alumnado, desarrollo de las sesiones y las actividades aplicadas, etc. Además se recogen diferentes observaciones apreciadas en el alumnado y orientaciones que se pueden producir a lo largo de la aplicación del programa para tener en cuenta en caso de nueva aplicación del mismo. El instrumento está formado por una serie de preguntas en las que mayoritariamente cerradas con una respuesta valorativa que debe marcar el profesorado. También hay algunas preguntas abiertas que debe contestar el profesorado por escrito.

Este instrumento, que se ha extraído de la publicación de Álvarez González (2001), se utiliza después de la realización de una actividad del programa y en la finalización del programa de educación emocional.

En el anexo 5 pueden consultarse las fichas de evaluación.

7.5.4.5. Registro anecdótico

Esta técnica ha sido elaborada *ad hoc* y permite recoger aspectos como la asistencia, el interés y atención y el nivel de participación e interacción del alumnado y profesorado. Se pueden recoger otros aspectos que se hayan observado, como por ejemplo, las competencias emocionales aplicadas en el día a día por el alumnado y profesorado, actitudes, planificación docente, aspectos de la programación de la educación emocional, etc.

Puede consultarse en el anexo 6 el modelo de registro anecdótico.

8. Diseño, aplicación y evaluación del programa piloto

- 8.1. Evaluación inicial
- 8.2. Evaluación del proceso
- 8.3. Evaluación final
- 8.4. Síntesis de los resultados y propuestas de mejora

En este apartado se expone el proceso seguido para la elaboración de un programa de educación emocional para niños y niñas de 5 y 6 años de edad. Para ello se ha llevado a cabo una investigación cooperativa en la que la investigadora ha trabajado conjuntamente con el profesorado para poder diseñar un programa, aplicarlo y evaluarlo.

Las técnicas para la recogida de datos son: el Battelle, la ficha de evaluación de las actividades y del programa piloto y la entrevista.

8.1. Evaluación inicial

La evaluación inicial constituye la planificación de la intervención, en ella se realiza el análisis del contexto, la detección de necesidades y la evaluación diagnóstica de las competencias emocionales de la población estudio. Se realiza todo ello con el fin de diseñar un programa piloto de educación emocional que de respuesta a estas necesidades y a las de la población de estudio.

8.1.1. Análisis del contexto

Antes de entrar en el análisis del contexto se expone una breve reseña sobre cómo se ha diseñado el programa de educación emocional y el grupo de trabajo encargado de ello.

En el momento de la investigación no existía ningún programa de educación emocional dirigido al segundo ciclo de la educación infantil, en concreto al nivel educativo, Parvulario-5 años (P-5).

Debido a la necesidad de diseñar un programa de estas características para poder llevar a cabo esta investigación se me ofreció la posibilidad de elaborar un programa siguiendo el modelo ofrecido por el GROU con la colaboración de un centro educativo en el cual yo estaba trabajando como docente en aquel momento. Tanto el equipo directivo como el profesorado del centro se mostraron interesados en la investigación, en el diseño, aplicación y evaluación de la prueba piloto del programa. Especialmente, una de las tutoras de Parvulario se ofreció a participar en ello. Por una parte, porque a ella le interesaba el tema y, por otra, por las necesidades que ella había detectado en su grupo-clase.

La posibilidad de trabajar conjuntamente con el centro educativo y con el alumnado y profesorado de P-5, de forma cooperativa permite concretar el programa a una realidad específica, un grupo definido, con la finalidad de adaptarlo a las necesidades de los participantes así como establecer criterios generales para orientar la intervención educativa del programa y para la población de estudio.

Por lo que el diseño del programa se ha realizado con la ayuda de expertos: profesionales del ámbito universitario, de la especialidad en educación infantil, miembros del GROU y de profesionales en el ámbito educativo. En este caso con la ayuda de una maestra tutora de un grupo de P-5 de un centro educativo público.

A continuación presentamos el centro educativo que ha ofrecido abrir sus puertas a la innovación educativa, al grupo-clase y al profesorado que ha participado en ello.

➤ **CEIP Bernat de Riudemeia (Argentona)**



El CEIP Bernat de Riudemeia está situado en la localidad de Argentona, provincia de Barcelona. Es un centro de titularidad pública que acoge el segundo ciclo de la educación infantil (3-6 años) y la etapa de la educación primaria (6-12 años). Es una escuela que depende de la Generalitat de

Catalunya y está regido por las leyes, disposiciones y reglamentos que ésta determina.



Fotografía. CEIP Bernat de Riudemeia (Argentina)

Es un centro de una sola línea en cada nivel educativo. En el curso 2000-2001, momento en el que se realizó el diseño y aplicación piloto del programa, el centro contaba con 215 alumnos, con un ratio de 20-25 alumnos por clase y con 18 maestros incluyendo los especialistas de música, educación física, lengua inglesa, y maestras de educación especial. En el curso 2006-07 contaba con un total de 225 alumnos, un ratio de 25 alumnos por clase, y 20 maestros.

Los objetivos fundamentales de la escuela son:

- La formación integral del alumno.
- La adquisición de actitudes, valores y normas.
- La adquisición de conocimientos.
- El desarrollo de actitudes de colaboración, solidaridad y diálogo.

La lengua de aprendizaje es el catalán. La lengua castellana, así como la lengua inglesa, se empieza a impartir en el ciclo Inicial. La escuela ofrece la posibilidad de que los padres escojan la formación religiosa (católica, evangélica, islámica o judía) o las enseñanzas alternativas.

La estructura organizativa del centro está compuesta por el equipo directivo (en el curso 2006-07: una directora, una jefa de estudios y una secretaria); los órganos colegiados (claustro de profesores y consejo escolar); los equipos de profesores (maestros y maestras tutoras, equipos de nivel, equipos de ciclo, comisiones); el equipo pedagógico (coordinación de los equipos de profesores); las comisiones surgidas del Consejo Escolar; los alumnos y, por último, la Asociación de padres y madres de los alumnos (AMPA).

La escuela considera imprescindible la participación de todos los estamentos de la comunidad escolar para conseguir los objetivos educativos propuestos. Para ello, fomenta la participación de padres y madres, a diferentes niveles:

- Asociación de padres. Organiza servicios complementarios y coordina actividades extraescolares. En las comisiones en las que participan los padres y madres se recaptan y administran las aportaciones económicas en concepto de material escolar socializado.
- Delegados de aula. Son los representantes de los padres y madres de cada nivel y tienen unas funciones específicas, explicitadas en el Reglamento de Régimen Interno del Centro.
- Consejo Escolar. Órgano integrado por los miembros de todos los estamentos escolares y que tienen atribuida la máxima autoridad en la gestión del centro.

El nivel socio-económico de las familias es clase media-baja. Las familias colaboran en las actividades del centro y se muestra interesadas en la educación que ofrece la escuela.

El horario escolar es:

- Ed. Infantil. De las 9 a las 12.30 horas y de 15 a las 16.30 horas.
- Ed. Primaria. De las 9 a las 13 horas y de 15 a las 17 horas.

El horario de los maestros es de 9 a 14 horas y de 15 a las 17 horas. Han implementado durante el curso 2006-07 la sexta hora en la etapa de primaria.

En el momento de la investigación no se había implementado la sexta hora y el horario era el mismo que el de la educación infantil.

Descripción del grupo-clase P-5 (Clase de las jirafas)

Para la prueba piloto se ha contado con 25 alumnos de P-5, el único grupo de este nivel educativo de edades comprendidas entre los 5 y 6 años de edad. De ellos, **13 son niños y 12 son niñas**. Todos los niños **han estado escolarizados** antes en este centro realizando el primer nivel de parvulario, P-3. También es un grupo que han estado escolarizados durante **el primer ciclo de la educación infantil** (0-3 años). En el grupo hay 3 **alumnos con NEE** (Necesidades Educativas Especiales) y son atendidos por la maestra de educación especial, en la que en aquel momento era la doctoranda.

Características del profesorado de P-5 (Clase de las jirafas)

La maestra tutora del grupo en aquel momento era Roser, maestra especializada en educación infantil con más de 10 años de experiencia educativa en estas edades. No había tenido al grupo anteriormente.

La tutora no había recibido ningún tipo de formación sobre educación emocional y estaba muy interesada en conocer este tipo de educación, especialmente su aplicación práctica.

La maestra tutora mostraba una gran preocupación por el grupo ya que según ella presentaba una serie de **necesidades** ya que observaba:

- Falta de relación interpersonal: hay niños y niñas que no se interaccionan con los demás compañeros de la clase. *Este aspecto está relacionado con la competencia emocional de habilidades socio-emocionales y autoestima.*
- Grupo con gran conflictividad: resuelven los conflictos sin utilizar el diálogo en base de amenazas y agresiones a los demás. *Este aspecto está relacionado con la competencia emocional de conciencia y regulación emocional.*

- Falta de dinámica de trabajo: el grupo no tiene hábitos de trabajo y cuando se establecen conversaciones en el grupo no respetan el turno de palabra y hablan todos a la vez sin escuchar a sus compañeros. *Este aspecto está relacionado con la competencia emocional de habilidades de vida.*

Según la tutora todo ello obstaculizada la adquisición de aprendizajes escolares y era necesario una intervención que mejorase al grupo

Todo ello era un motivo más para mostrar interés y colaboración en el diseño de un programa que pudiese ayudar a su grupo.

8.1.2. Evaluación diagnóstica de las competencias emocionales

En el proceso del diseño del programa teníamos que conocer cuáles son las competencias emocionales de nuestra población de estudio y así poder elaborar un programa que se ajustase a la realidad del sujeto. Para ello utilizamos un instrumento, el Inventario de Desarrollo Battelle con la ayuda, en su administración, de la tutora del grupo.

Los datos recogidos se introducen en el programa SPSS y se obtienen los resultados en la fase pretest. En la tabla 8.1 se expone la denominación informática en negrita y a continuación su significación. Esto puede ayudar a comprender las tablas estadísticas que aparecen en este apartado.

Dimensiones
Interac -Interacción del adulto.
Expre -Expresión de sentimientos/afecto.
Autocon -Autoconcepto.
Intcom -Interacción con los compañeros.
Colab -Colaboración
Rol -Rol social

Cuadro 8.1. Dimensiones y su denominación informática

La letra que acompaña a cada una de las variables abreviadas simboliza:

- A-** Evaluación de la dimensión en la fase pretest.

Así por ejemplo, **interacA**, significa evaluación de la dimensión *interacción con el adulto* en la fase pretest.

La expresión **pretest** en las tablas significa que presentamos la evaluación total de las competencias emocionales, es decir, la puntuación total de la área personal y social del Battelle. El centro educativo 3, corresponde al CEIP Bernat de Riudemeia, centro de la muestra de la prueba piloto.

centros educativos		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
3,00	pretest	25	1,24	1,82	1,5619	,15014
	interacA	25	1,44	2,00	1,8044	,16047
	expreA	25	1,33	2,00	1,6667	,18321
	autoconA	25	1,14	1,93	1,5857	,25836
	intcomA	25	1,44	2,00	1,8044	,16047
	colabA	25	1,10	1,70	1,3720	,17682
	rolA	25	1,00	1,71	1,3743	,23535
	N válido (según lista)	25				

Tabla 8.1. Estadísticos descriptivos de la muestra de la prueba piloto

Como puede apreciarse en la tabla 8.1, el pretest total de la muestra presenta una media de 1,56. La media más alta se sitúa en 1,8 correspondiente a dos de las dimensiones: interacción con los adultos e interacción con los compañeros, relacionadas con la competencia emocional de habilidades socio-emocionales. La media más baja es de 1,37 correspondiente a la dimensión colaboración, relacionada con la competencia emocional de regulación emocional.

Éstos son datos referenciales para realizar una evaluación diagnóstica de las competencias emocionales de la población de estudio, niños y niñas de 5 y 6 años de edad. Con ello se pretende demostrar que, en base a una intervención, pueden mejorarse las medias de cada una de las dimensiones y, en consecuencia, las competencias emocionales del alumnado y que para ello es necesario diseñar un programa de educación emocional para su posterior aplicación.

8.1.3. Necesidades detectadas

Como se ha comentado y recordando de nuevo, en el momento de la investigación no existía ningún programa de educación emocional dirigido a Parvulario-5 años. Paralelamente surge la necesidad de un centro, en el que entonces yo estaba trabajando, interesado en colaborar en el diseño del programa. Especialmente la tutora de P-5 que tenía un gran interés por el tema y por ayudar a su grupo a mejorar una serie de necesidades.

A través de una entrevista realizada con la tutora del grupo detectamos qué necesidades presentaba su grupo-clase. Se exponen estas necesidades:

- Para tener un buen aprendizaje se ha de tener un buen equilibrio emocional.
- El grupo-clase presenta muchas problemáticas de cohesión.
- Conviene una formación para el profesorado ya que desconoce la educación emocional y su importancia en la educación de los niños y niñas, y la escuela debe estar al día de ello.

Todas ellas *necesidades sentidas* por la tutora y también por la propia institución educativa, necesidades que merecían una especial atención y respuesta que podía ofrecer la educación emocional.

8.1.4. Formación al profesorado participante

Ya que nuestro propósito es diseñar, aplicar y evaluar un programa de educación emocional con la colaboración de un centro educativo y de una tutora de P-5, ante todo debemos formar a las personas que participan en ello. En esta formación incluimos las reuniones de equipo de trabajo. En ellas, básicamente, se ha ofrecido la formación e información básica y necesaria para poder cumplir nuestro propósito.

En estas reuniones de equipo de trabajo por un lado teníamos a miembros del GROU que supervisaban el diseño del programa. Podemos decir que se trata de gente experta en educación emocional y estas reuniones se realizaban en la

Universidad de Barcelona con la propia investigadora. Y, paralelamente, la investigadora se reunía con la tutora del centro educativo para elaborar propuestas educativas concretas para su grupo y poderlas evaluar con un instrumento estandarizado.

Todo ello se realiza durante el primer y segundo trimestre del curso escolar 2000-01. Se realizaban los encuentros una vez a la semana tanto con el grupo de expertos como con la tutora del centro.

Las tareas que se han realizado en la formación al profesorado participante son las siguientes, conociendo que la tutora del centro no había recibido ningún tipo de formación sobre el tema a lo largo de su trayectoria académica y profesional.

- Presentación del marco teórico de la educación emocional y sus bloques temáticos.
- Revisión de programas de educación emocional, de otras etapas educativas, existentes en aquel momento.
- Lecturas recomendadas sobre la educación emocional.
- Conocimiento de cómo diseñar un programa siguiendo el modelo ofrecido por el GROPE.
- Elaboración de propuestas para llevar a cabo a P-5.

Esta formación también incluye el conocimiento y la puesta en práctica del Instrumento para evaluar las competencias emocionales del alumnado de P-5, el Inventario de Desarrollo Battelle. Ya que este instrumento utiliza como procedimiento básico la observación de los niños y niñas y la debe llevar cabo la tutora del grupo. Consultar la documentación de la formación en el anexo 7.

En estos espacios de formación se ha reflexionado y se han elaborado propuestas de educación emocional para niños y niñas del segundo ciclo de la educación infantil. El equipo externo de expertos ha supervisado y asesorado toda la formación y el diseño del programa siguiendo los planteamientos generales y los contenidos que ofrece el GROPE.

La valoración de la formación ha sido positiva y ha fortalecido la curiosidad y la actitud sensibilizadora de la tutora respecto a la educación emocional y su práctica educativa.

Al finalizar esta formación se ha aplicado y evaluado el programa diseñado por el equipo de trabajo.

8.1.5. Programa piloto de educación emocional

Presentamos el programa piloto diseñado para que pueda aplicarse en el alumnado de Parvulario-5 años. La propuesta inicial del programa es el resultado de la investigación cooperativa en su primera fase evaluativa.

El objetivo es construir, aplicar y evaluar un programa de educación emocional.

Los objetivos de la aplicación del programa piloto son:

- Favorecer el desarrollo integral de los niños.
- Favorecer la capacidad de comprender y regular las propias emociones.
- Proporcionar estrategias para el equilibrio personal y la potenciación de la autoestima.
- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y la cohesión grupal.
- Desarrollar una mayor competencia emocional en las relaciones interpersonales.
- Potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración y el control de la impulsividad.

Los contenidos de trabajo son los propuestos por el GROP (1998): conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida, considerando que a lo largo del tiempo la denominación de los contenidos ha ido cambiando pero conservando su misma fundamentación teórica (puede consultarse en el apartado 4.2 de la tesis).

Todos los contenidos de la educación emocional se trabajan de forma globalizada aunque en algunas de las actividades se destaque la necesidad de trabajar más profundamente algún contenido más que otro.

En el cuadro 8.2 se describen brevemente cada una de las actividades con sus respectivos contenidos de la educación emocional.

Título de la actividad	Contenidos de la educación emocional	Descripción de la actividad
<i>La flor de la amistad</i>	Conciencia emocional y autoestima	Los niños y niñas se convierten en protagonistas del grupo. Reciben elogios y mensajes positivos por parte de sus compañeros de clase. El protagonista agradece a sus compañeros los elogios recibidos. La familia lee los elogios de su hijo y añade más en su lista.
<i>Me siento</i>	Conciencia emocional	Se crea un espacio en el que los niños y niñas expresen cómo se sienten a través del cuerpo y de la palabra. Para ello se inicia la actividad mostrando fotografías y dibujos que expresen diferentes emociones.
<i>Masajes, ¡qué bienestar!</i>	Regulación emocional y conciencia emocional	Por parejas se practica una estrategia de regulación: la relajación mediante los masajes compartidos. Posteriormente se hace un dibujo de lo vivido.
<i>Viva, ¡hacemos teatro!</i>	Conciencia emocional, regulación emocional y habilidades socio-emocionales	Se dramatizan diferentes situaciones de la vida cotidiana que les son familiares. Unos alumnos actúan como personajes y el resto hace de público. Luego se reflexiona sobre lo que se ha visto y sobre las emociones de los personajes.
<i>El globo de...</i>	Conciencia emocional y habilidades socio-emocionales	A partir de la presentación de tres globos con tres expresiones emocionales: alegría, tristeza y enfado, los niños y niñas expresan verbalmente y corporalmente las tres emociones que se presentan. Se comparten experiencias y situaciones vividas. También se recogen fotografías para su posterior clasificación.

Título de la actividad	Contenidos de la educación emocional	Descripción de la actividad
<i>Hablemos de la familia</i>	Conciencia emocional y habilidades de vida	Después de mostrar unos dibujos hablaremos de la familia, de cuando se enfadan y cuando se sienten contentos y cuál puede ser la aportación para que la familia sienta emociones positivas.
<i>Las noticias agradables y desagradables</i>	Conciencia emocional, regulación emocional y habilidades socio-emocionales	Los niños y niñas nos contarán noticias, situaciones de sus vidas y entre todos las clasificaremos como noticias agradables o desagradables. Sobre estos últimos el grupo aportará posibles soluciones para que puedan transformarse en situaciones agradables. Es una actividad para resolver conflictos y compartir satisfacciones.
<i>Te envió un beso... porque te quiero</i>	Conciencia emocional y habilidades de vida	Explicaremos la historia de una niña que se llama Clara y la de un niño que se llama Pedro. Estos personajes cuentan qué personas son muy importantes en sus vidas y quieren mucho. El grupo posteriormente aportará sus vivencias. Acabaremos regalando besos, abrazos, caricias,... a los niños y niñas de la clase.

Cuadro 8.2. Descripción de las actividades y contenidos de trabajo

Se utiliza una *metodología didáctica* diversa, basada en las experiencias y vivencias propias, que contemple el principio de atención a la diversidad atendiendo a las necesidades individuales del alumnado, y partiendo de los conocimientos previos de ellos. Las estrategias utilizadas para ello serán las dramatizaciones, cuentos, títeres, fotografías, técnicas de relajación, personajes y mascotas conocidas por ellos. También se utilizan recursos de la vida cotidiana (canciones, fotografías de la prensa, etc.). Se realizarán las sesiones en la propia aula de los niños y niñas de P-5.

En cuanto a la *temporalización* el programa piloto consta de 9 sesiones, con un total de 8 actividades (una de ellas se realiza en dos sesiones) que se realizarán una vez por semana. De momento, con una sesión sistemática semanal para poder valorar si es conveniente trabajarla diariamente y como tema transversal. Cada sesión tiene una duración de unos 30-40 minutos aproximadamente.

A raíz de las aportaciones en la prueba piloto se reelabora el programa de educación emocional que puede consultarse en el apartado específico del programa de educación emocional.

8.2. Evaluación del proceso

En este apartado se recoge la aplicación del programa piloto y la valoración de las actividades llevadas a cabo. Para ello se ha utilizado como técnica para la recogida de información una ficha de evaluación actividad por actividad.

8.2.1. Aplicación del programa piloto de educación emocional

Una vez elaborado el diseño del programa éste se aplica al grupo de P-5, durante el tercer trimestre del curso académico.

El programa piloto consta de sesiones sistemáticas (semanales). Las sesiones sistemáticas de educación emocional son aquellas que se realizan una vez a la semana en un espacio de tiempo concreto y que se encuentran recogidas en la programación semanal del grupo-clase.

Se han llevado a cabo las nueve sesiones de educación emocional, llamadas sesiones sistemáticas porque se han realizado una vez a la semana, en concreto cada miércoles durante el tercer trimestre de las 15 a las 16 horas.



Fotografía. Sesión "El globo de..."



Fotografía. Sesión "Te envío un beso..."

Las sesiones se han realizado en el aula del grupo y han sido dinamizadas por la maestra tutora con la ayuda de la investigadora. Se ha seguido la planificación realizada desde el inicio, no ha habido ningún cambio. Presentamos cada una de las sesiones con las actividades realizadas y la fecha de su realización en el cuadro 8.2.

Nº de sesión	Actividad	Fecha
1	<i>La flor de la amistad</i>	18 de abril de 2001
2	<i>Me siento</i>	25 de abril de 2001
3	<i>Masajes, ¡qué bienestar!</i>	2 de mayo de 2001
4	<i>Viva, ¡hacemos teatro!</i>	9 de mayo de 2001
5	<i>Viva, ¡hacemos teatro! Continuación</i>	16 de mayo de 2001
6	<i>El globo de...</i>	23 de mayo de 2001
7	<i>Hablemos de nuestra familia</i>	30 de mayo de 2001
8	<i>Las noticias agradables y desagradables</i>	6 de junio de 2001
9	<i>Te envío un beso ... porque te quiero</i>	20 de junio de 2001

Tabla 8.2. Número y fecha de las sesiones de educación emocional

Para más detalle de la actividades puede consultarse en el programa de educación emocional, apartado 9 de la tesis.

8.2.2. Valoración de las actividades

❖ *Por parte de la tutora*

Para valorar las actividades del programa hemos utilizado las fichas de evaluación de las actividades rellena por la maestra tutora del grupo participante.

Presentaremos algunos detalles de la valoración de cada una de las actividades.

- **Valoración de la actividad de *“La flor de la amistad”***

Le ha parecido muy indicada para el grupo. Los niños han dicho muchas cosas positivas de ellos mismos, y eso que no estaban acostumbrados. En cuanto su temporalización la actividad de la flor de la amistad ha sido muy larga y se tuvo que finalizar muy precipitadamente. Su valoración ha sido de excelente.

- **Valoración de la actividad de *“Me siento”***

La actividad ha gustado al grupo. El hecho de poner en evidencia la dificultad de unos niños y niñas de aceptar sentimientos y emociones positivas ha sido increíble. Se ha tenido que acortar el tiempo de la actividad debido a que al principio han habido algunas aportaciones muy interesantes. Su valoración ha sido de excelente.

- **Valoración de la actividad de *“Masajes, ¡qué bienestar!”***

Ha sido muy útil para el grupo ya que necesita mucha calma y autocontrol. Los ejercicios de relajación y masaje han sido sencillos, además de facilitar el contacto corporal entre ellos. Su valoración ha sido de excelente.

- **Valoración de la actividad de *“Viva, ¡Hacemos teatro”***

Ha sido una actividad muy interesante. Se ha aprovechado para trabajar las diferencias individuales, que son la fuente de los conflictos del grupo. Hay niños que han superado su timidez realizando ejercicios de dramatización. A pesar de realizarla en dos sesiones ha faltado tiempo para finalizarla. Su valoración ha sido de excelente.

- **Valoración de la actividad de *“El globo de...”***

La actividad ha hecho posible que los niños y niñas reflexionaran sobre sus sentimientos y emociones. Han hablado de los programas que ven en la televisión y cómo influyen en sus vidas. Su valoración ha sido de notable.

- **Valoración de la actividad de *“Hablemos de la familia”***

La actividad ha gustado, ha servido para confirmar los sentimientos positivos que despierta en ellos sus familias. Ha gustado la presentación de los dibujos

para iniciar la actividad, les ha motivado a participar en ella. Algunos niños mostraban cierta timidez y les ha costado hablar de sus familias. La puntuación es de notable.

- **Valoración de la actividad de *“Las noticias agradables y desagradables”***

Ha gustado la actividad ya que se han expresado vivencias personales y emociones sentidas. La duración ha sido la indicada y correcta. La puntuación es de notable. Esta actividad se ha valorado como actividad que podría realizarse cada día durante unos minutos.

- **Valoración de la actividad de *“Te envío un beso... porque te quiero”***

Les ha costado mucho explicar cosas de su familia. La maestra ha tenido que empezar dando un ejemplo personal. Ha gustado el dar caricias a un compañero, aunque algunos de ellos no las aceptaban.

➤ De la información recogida concluimos que la tutora ha valorado positivamente cada una de las actividades. Le han parecido muy adecuadas para las necesidades del grupo. Los objetivos de las actividades se han cumplido. Los contenidos y los recursos aportados han sido suficientes y útiles así como su metodología. El nivel de participación ha sido bueno, aunque en algunas actividades ha costado iniciar la participación.

En algunas actividades ha faltado tiempo para su finalización. Incluso se ha valorado la necesidad de realizar más actividades para que puedan realizarse en otras sesiones, como en sesiones diarias (actividades que puedan tener una duración corta y que puedan realizarse cada día) así como las sesiones complementarias (una actividad que complementa algunos contenidos presentados en las sesiones sistemáticas). Así pues, contemplar la necesidad de trabajar la educación emocional de forma diaria y como tema transversal a nivel curricular.

❖ **Por parte del alumnado**

Al finalizar cada sesión de educación emocional se les preguntaba al grupo, si les había gustado, qué cosas no les habían gustado y su nivel de satisfacción. Podemos decir que el alumnado ha mostrado mucha satisfacción en las actividades.

Les han gustado las actividades por diversos motivos:

- Porque encuentran que son divertidas.
- Porque se hacen cosas diferentes.
- Porque los niños y niñas se lo pasan bien.
- Porque aprenden cosas nuevas.

Hay cosas que nos les han gustado de las sesiones de educación emocional:

- Cuando no podían participar en algunas sesiones porque tenían que esperar su turno.
- Cuando habían noticias "malas" desagradables de algunos niños del grupo.
- Cuando les parecía que había pasado la sesión de la actividad muy rápidamente.

8.3. Evaluación final

En la evaluación final contemplamos la evaluación del programa, el rediseño del programa inicial, la elaboración de materiales y recursos del programa para un programa de educación emocional ajustable a las necesidades detectadas y a próximas aplicaciones en contextos semejantes.

Nuestra intención era poder administrar de nuevo el Battelle en el alumnado después de la aplicación del programa. Debido a la ausencia de la tutora durante el período planificado para su administración y para no crear más sobrecarga de trabajo a la tutora, se ha considerado conveniente no administrar el Battelle en la fase postest.

Para la evaluación del programa hemos utilizado la técnica cualitativa de la entrevista. A continuación presentamos la información que hemos obtenido por parte de la tutora de P-5 mediante la entrevista semiestructurada.

- El nivel de participación e interés en el grupo ha sido muy bueno. Han faltado pocos niños en alguna de las sesiones. Y se han cumplido los objetivos para cada una de las actividades del programa.
- La tutora comenta que ha faltado tiempo y más propuestas diarias para trabajar la educación emocional. Una vez a la semana ha sido poco tiempo para ver cambios notables en el grupo. Aunque sí se han visto pequeños cambios en los niños y niñas, si el programa hubiese durado más los resultados hubieran sido más visibles.
- Según la tutora, a raíz del programa el grupo se ha mostrado más receptivo a escuchar y expresar las emociones y sentimientos de uno mismo y de los demás. Y van adquiriendo una actitud más positiva de la escuela. Los niños recuerdan y van tomando conciencia de las cosas que se han trabajado reproduciéndolas en otras situaciones escolares, por lo tanto interiorizando los aprendizajes emocionales.

Es una información relevante para poder apreciar que el programa puede mejorar las competencias emocionales del alumnado.

- La tutora se ha sentido satisfecha por todo el trabajo realizado y por haber colaborado en el diseño del programa. Tiene la intención de aplicar de nuevo lo que ha vivido en otros grupos.

8.4. Síntesis de los resultados y propuestas de mejora

En síntesis, el diseño, aplicación y evaluación del programa piloto se valora positivamente:

- *Situación contextual.* Su adecuación a las necesidades del contexto, del grupo, y a las necesidades sentidas por el profesorado participante. La colaboración en el diseño del programa por parte del profesorado ha sido muy positiva.

- *Contenidos.* Se valoran adecuados.
- *Objetivos.* Los objetivos son adecuados a las necesidades detectadas.
- *Actividades.* Han sido divertidas y adecuadas para el grupo. Se valora la necesidad de recoger más propuestas de educación emocional para que puedan realizarse como sesiones diarias de duración corta y sesiones que complementen lo que se ha trabajado durante la semana. Es una forma de dar continuidad a la educación emocional y trabajarla como tema transversal para que ocupe un espacio cada día a nivel curricular. Además de tener presente que algunas actividades deben realizarse en más de una sesión.
- *Recursos.* Los recursos materiales son suficientes aunque deben ser resistentes para que puedan ser manipulados por los niños y niñas.
- *Temporalización.* La duración ha sido buena, algunas actividades les ha faltado tiempo.
- *Evaluación.* Hubiese sido interesante pasar de nuevo el Battelle en la fase posttest, para comprobar los efectos del programa en las competencias emocionales del alumnado. La entrevista y las fichas de evaluación de cada actividad han sido útiles para valorar el programa.

Podemos apreciar por algunos detalles que nos comenta la tutora que el programa puede mejorar las competencias emocionales del alumnado, por lo que podemos favorecer el desarrollo de las competencias emocionales del niño si realizamos intervenciones educativas de este tipo.

Además la tutora ha vivido todo el proceso de elaboración, aplicación y evaluación del programa como propio y de forma positiva con buenas expectativas de cara a un presente y a un futuro.

A continuación presentamos algunos aspectos a mejorar en el programa de educación emocional para futuras aplicaciones:

- Más tiempo y dedicación en algunas de las actividades sobre todo la actividad: "*Viva, ¡ hacemos teatro*" y la actividad "*La flor de la amistad*".
- Que las actividades no contengan fichas en las que los niños deban dibujar, ya que se parecen a las actividades de trabajo diarias.
- Que el material sea más resistente y puedan manipularlo los niños y niñas, especialmente el material de los títeres móviles.
- La actividad de "Noticias agradables y desagradables" puede realizarse como una actividad diaria.
- Se valora la necesidad de realizar sesiones diarias y complementarias de educación emocional. Una vez a la semana es poco tiempo para ver resultados y se propone su continuidad en el día a día y trabajar la educación emocional como tema transversal.

Todas las aportaciones, sugerencias y valoraciones realizadas durante la prueba piloto serán escuchadas y atendidas en la reelaboración del programa de educación emocional para niños y niñas de P-5 y que presentamos en el apartado 9 de esta tesis.

9. El programa de educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil

- 9.1. Características del programa
- 9.2. Objetivos del programa
- 9.3. Contenidos
- 9.4. Diseño del programa de educación emocional
- 9.5. Metodología didáctica y actividades
- 9.6. Formación al profesorado

En este apartado se presenta el programa de educación emocional, sus características, objetivos, contenidos, diseño del programa, metodología, actividades y formación al profesorado, teniendo en cuenta las aportaciones y sugerencias recogidas en la prueba piloto.

9.1. Características del programa

El programa de educación emocional para el segundo ciclo de la educación infantil se ha de ajustar y adaptar a las necesidades contextuales y a las realidades de los centros educativos en los que se quiere aplicar el programa.

En concreto el programa de educación emocional es un *instrumento de prevención primaria* que pretende potenciar los recursos emocionales para una mejora en la calidad de vida y así evitar, en lo posible, las disfunciones que se puedan producir. Se han realizado pocos intentos de trabajar las emociones desde lo puramente emocional, es decir, no pensando en ellas, sino sintiéndolas y aprendiendo a manejarlas (Meléndez y Cerdá, 2001). Para ello es conveniente preparar al niño para la vida adulta, proporcionándole los recursos y las estrategias necesarias para enfrentarse a las diferentes experiencias con las que se puede encontrar.

El programa consta de *sesiones sistemáticas*, *sesiones diarias* y *sesiones complementarias*. Las sesiones sistemáticas (semanales) son aquellas en las que se dedica un espacio semanal para trabajar algún contenido de la educación emocional y que tienen una duración de unos 40 minutos aproximadamente alternando diferentes actividades. Las sesiones diarias son las que en un momento del día, primera hora, después del patio o bien última hora de la tarde se realiza una actividad denominada 5-10, en la que su duración es de unos 5 a 10 minutos aproximadamente y en las que básicamente se dedica este espacio de tiempo para trabajar la conversación con el grupo y la expresión de emociones y sentimientos respecto a las vivencias y experiencias del grupo e individualmente. Mientras que las sesiones complementarias son aquellas en las que básicamente se realizan a finales de semana (los viernes) y se lleva a cabo una actividad que complementa algunos de los contenidos trabajados en las sesiones sistemáticas.

Se propone una amplitud de sesiones ya que consideramos que cada día es una oportunidad para trabajar la educación emocional y una vez a la semana no es suficiente para trabajar este tipo de educación en la que parte de las vivencias y experiencias de la personas. Se recomienda que el educador tenga en cuenta que la educación emocional se puede trabajar cada día integrándola en la educación de los niños. Trabajar la educación emocional como tema transversal puede resultar mucho más enriquecedor.

Básicamente las *sesiones de educación emocional* ocupan un espacio en el currículum y la programación semanal de cada grupo-clase. En la etapa de Educación Infantil el espacio organizativo a nivel curricular es mucho más flexible que en la etapa de la educación primaria. En la Educación Infantil se trabaja bajo un enfoque globalizador e interdisciplinar. En este caso, la educación emocional se contempla como tema transversal, integrando las tres áreas de conocimiento expuestas en el Currículum de la Educación Infantil de la Generalitat de Catalunya: Descubrimiento de uno mismo, Descubrimiento del entorno natural y social e Intercomunicación y lenguajes. Trabajar la educación emocional como tema transversal supone una oportunidad de globalizarla en la enseñanza y de realizar una verdadera programación interdisciplinar.

9.2. Objetivos del programa

Los objetivos de la educación emocional que pueden lograrse en la etapa de Educación Infantil son los que se detallan a continuación y que giran en torno a los bloques temáticos o contenidos de la educación emocional. Para su eficiente consecución es necesaria la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, para ello debemos implicar a las familias y agentes educativos responsables de la educación de los niños.

Objetivos de la educación emocional:

Se han presentado en el programa piloto pero que consideramos esenciales recordarlos para facilitar la lectura.

- Favorecer el desarrollo integral de los niños.
- Favorecer la capacidad de comprender y regular las propias emociones.
- Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas para el equilibrio personal y la potenciación de la autoestima.
- Potenciar actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad.
- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y la cohesión grupal.
- Desarrollar una mayor competencia emocional en las relaciones sociales.
- Desarrollar la habilidad de la comprensión empática en las relaciones interpersonales.
- Potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Desarrollar el control de la impulsividad.

Así como:

- Ofrecer a los maestros un conjunto de actividades que les permitan un mayor conocimiento de los alumnos.

- Potenciar la educación emocional, en sus distintas dimensiones y a través de la interacción con los maestros, compañeros y equipo de monitores presentes en el contexto escolar.

A continuación se exponen los **objetivos específicos** del programa:

- Adquirir vocabulario emocional: alegría, tristeza, enfado, miedo, amor, vergüenza, preocupación, sorpresa.
- Expresar los propios sentimientos y emociones en las diferentes formas del lenguaje (verbal, corporal, musical, etc.).
- Reconocer los sentimientos y emociones de los demás.
- Experimentar la relajación compartida.
- Valorar a los demás y a uno mismo.
- Conocerse y aceptarse uno mismo y a los demás.
- Representar diferentes situaciones y roles.
- Desarrollar la empatía.
- Adquirir habilidades de relación y comunicación.
- Manifestar nuestras emociones y sentimientos respecto a nuestra familia y seres queridos.

9.3. Contenidos

Los contenidos que se ofrecen desde la educación emocional y en los que se agrupan las actividades tienen que ver con los expuestos ya anteriormente por el GROP y que recordamos para facilitar la lectura: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida.



Figura 9.1. Contenidos de la educación emocional (GROP, 1998)

Cada bloque se centra en un aspecto a desarrollar y engloba un conjunto de actividades para favorecer el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado. Aunque se presenten los contenidos por separado, para que se pueda entender el grado de importancia que tiene cada bloque, en su aplicación práctica se trabajan los contenidos desde un enfoque globalizador e interdisciplinar. Es decir, teniendo presente cada uno de los contenidos como estructuras interconectadas mutuamente, que contemplan las tres áreas curriculares del Currículum de Educación Infantil⁵: Descubrimiento de uno mismo, Descubrimiento del entorno natural y social, Intercomunicación y lenguajes. Se propone trabajar la educación emocional como tema transversal.

A continuación presentaremos cada uno de los bloques o contenidos de trabajo que, a la vez, son dimensiones de la educación emocional. Los tres primeros bloques (conciencia emocional, regulación emocional y autoestima) tienen que ver con el desarrollo de competencias emocionales personales. Los dos bloques restantes (habilidades socio-emocionales y habilidades de vida), con el desarrollo de las competencias emocionales sociales. Considerando que en el momento de la elaboración del programa se utilizó la denominación de los contenidos o bloques temáticos ofrecidos por el GROP.

⁵ Currículum de Educación Infantil publicado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, 1992.

➤ **Conciencia emocional**

La conciencia emocional consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Goleman (1996: 44) lo denomina autoconsciencia, saber lo que uno mismo siente y utilizar el sentido intuitivo para tomar decisiones con las que uno pueda vivir feliz. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Lo que supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en la comunicación verbal como no verbal, aunque dependerá de la edad del niño y de su capacidad de comprensión (Grose, 1999).

No basta con enseñar al alumno a decir “me siento triste” o “me siento rabioso”; se le debe proporcionar un vocabulario preciso mediante el que expresarse, especialmente en lo relativo a las sensaciones negativas (Froufe y Colom, 7/2002; Gottman 1997). Pues no se intenta suprimir las emociones, sino hacerlas conscientes, reconocer su papel y canalizarlas de forma positiva hacia un objetivo o finalidad (Calderón, 2001: 69); ya que la habilidad de definir las emociones que experimentan los niños les permite interpretar mejor sus estados de ánimo, incrementar su vocabulario emocional y buscar aquellas palabras que mejor describan las emociones que experimentan. El lenguaje emocional es el primer paso para identificar y reconocer qué está pasando en nuestro mundo interior, cómo nos sentimos y cómo podemos manifestarlo externamente; ello contribuye al desarrollo de la empatía y a la regulación emocional.

Podríamos decir que se trata de una competencia emocional básica en la que se contemplan aspectos como:

- Adquisición de vocabulario emocional.
- Identificación de las propias emociones y sentimientos.
- Utilización del lenguaje verbal y no verbal como medio de expresión emocional.

- Reconocimiento de sentimientos y emociones de los demás.
- Toma de conciencia del propio estado emocional.

➤ **Regulación emocional**

Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de emociones), con la represión, pues no se trata de aplicar rígidas disciplinas, sino de atender las preocupaciones y necesidades durante la formación básica del alumnado. También implica la capacidad de regular los impulsos y las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber esperar las gratificaciones.

Para Goleman (1997), mantener bajo control las emociones perturbadoras es la clave del bienestar emocional. Define el autocontrol como la habilidad de modular y controlar las propias acciones, de forma apropiada a la edad. Un sentido de control interno, de autodominio.

Es del todo aceptado que los alumnos utilizan gran diversidad de enfoques y estrategias cognitivas a la hora de resolver problemas de aprendizaje, como también lo es el hecho de que esta diversidad tiene su origen en las interacciones que se establecen entre diferentes fuentes de naturaleza genética, educativa y sociocultural (Monereo, Castelló, Bassedes y Miquel, 1998). Así pues, el entrenamiento en estrategias de regulación es una necesidad con el fin de evitar comportamientos impulsivos y, por consiguiente, las consecuencias negativas que de éstas se desprenden.

Podemos experimentar y sentir multitud de emociones, tanto positivas como negativas. No debemos renunciar a ninguna de ellas, pues forman parte de nuestras vidas y nos ayudan a conocernos más. El dilema reside, básicamente, en que las emociones negativas pueden hacernos desarrollar conductas no muy saludables. Por ejemplo, la ira puede desencadenar conductas de violencia o agresividad. La tristeza, conductas depresivas, etc.

Para evitar estas conductas destructivas y poco saludables podemos poner en práctica algunas estrategias de regulación emocional como la relajación, el

diálogo, la respiración, la reestructuración cognitiva, la meditación, la imaginación emotiva, etc.

Algunos aspectos que deben ser contemplados:

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

➤ **Autoestima**

La imagen que uno tiene de sí mismo (autoconcepto) es un paso necesario para el desarrollo de la autoestima. Una vez nos conocemos y sabemos cómo somos, por dentro y por fuera, podemos aprender a aceptarnos y a querernos (autoestima). Es por ello que empezamos a trabajar el autoconcepto para poder llegar a la autoestima. Una autoestima adecuada equivale a tener unas expectativas realistas sobre uno mismo, a desarrollar la capacidad de fluir y adoptar una actitud positiva ante la vida. La confianza, la autonomía, la iniciativa, el afán de logro y la identidad son componentes de un buen autoconcepto o autoestima (Traveset, 2000: 17; McKay y Fanning, 1991).

Algunos aspectos que deben ser contemplados:

- Noción de identidad: conocimiento de uno mismo.
- Manifestación de sentimientos positivos hacia uno mismo y confianza en las propias posibilidades.
- Valoración positiva de las propias capacidades y limitaciones.
- Estilos de conducta y autoestima.
- Adquisición de confianza en uno mismo.
- Seguridad en uno mismo.
- Desarrollo de una actitud crítica y responsable a la vida.

➤ **Habilidades socio-emocionales**

Constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están totalmente vinculadas con las

emociones. La escucha y la capacidad empática abren las puertas a actitudes prosociales. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo. Generar empatía significa ponerse en el lugar del otro, hacer nuestros los sentimientos y emociones.

Las habilidades sociales consisten en reconocer las emociones de los demás; saber ayudar a otras personas a sentirse bien; desarrollar la empatía; saber estar con otras personas; responder a los demás; mantener buenas relaciones interpersonales (comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos de la vida cotidiana, etc.).

Aspectos concretos que deben ser contemplados:

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

➤ **Habilidades de vida**

La persona que se conoce y se entiende va descubriendo la forma de hacer que les es propia, rentabiliza sus esfuerzos y la hace sentirse a gusto con ella misma (Teixidor, 2001: 81). Las habilidades de vida permiten mostrar comportamientos apropiados para la resolución de problemas, relacionados con asuntos personales, familiares, de tiempo libre, de la comunidad, del trabajo, necesarias para enfrentarse a las situaciones de conflicto, habilidades que toda persona debería dominar para superar las crisis y dificultades que la vida presenta (Bisquerra, 1990).

Se trata de ofrecer recursos que ayuden a organizar una vida sana y equilibrada, superando las posibles insatisfacciones o frustraciones.

Algunos aspectos que deben ser contemplados:

- Habilidades de organización (del tiempo, trabajo, tareas cotidianas).
- Capacidad de escucha de forma activa.

- Desarrollo personal y social.
- Actitud positiva ante la vida.
- Valoración del esfuerzo.
- Características personales.
- Sentido del humor.
- Percepción positiva y disfrute del bienestar.
- Madurez e integridad.

9.4. Diseño del programa de educación emocional

El diseño del programa se concreta en los aspectos que se han expuesto en el apartado 6.5.2 de la tesis correspondiente al modelo de programas, aunque detallaremos algunos de los aspectos más relevantes para su mejor comprensión.

1. Fundamentación del programa. Se refiere al marco teórico que fundamenta la intervención. Esta fundamentación viene mediatizada por a) formación previa de quienes diseñan y elaboran el programa; b) “las formas de hacer” con las que se sienten identificados; y c) la concepción que se tiene de la educación y de sus temáticas. En nuestro caso se basa en la fundamentación de la educación emocional.

2. Formulación de objetivos. Estos objetivos han de ser formulados de forma clara, concisa y operativa para que permitan diseñar las estrategias de acción y los criterios de actuación y evaluación para favorecer el desarrollo de la educación emocional.

3. Contenidos a desarrollar. Estos contenidos habrán de adecuarse en su estructura y secuenciación a la etapa madurativa y al nivel educativo de los destinatarios que en nuestro caso va dirigido a la Educación Infantil.

4. Selección de actividades. El número de actividades planteadas para la consecución de cada objetivo dependerá de los destinatarios, de los recursos materiales y del tiempo de que se disponga para la intervención.

Considerando variedad de actividades y sesiones necesarias para atender a las necesidades detectadas. Las actividades han de adecuarse a los alumnos, en nuestro caso de P-5.

5. Recursos para el desarrollo de las actividades. Aquí se deben distinguir los recursos materiales (¿con qué?) y los recursos humanos (¿con quién?). Respecto a estos últimos se ha de tener presente el número de horas invertidas por el profesorado y personal orientador, así como otros profesionales, en la preparación, ejecución y evaluación de las actividades.

6. Temporalización. En la temporalización conviene tener presente la disponibilidad de los agentes de la intervención y los recursos con que se cuenta. Se ha de especificar el número de horas en que se llevarán a cabo las actividades. En la temporalización se ha de tener en cuenta el calendario escolar y la organización propia del centro, con el fin de evitar interferencias y aprovechar algunas actividades curriculares, planteando objetivos conjuntos (educativos y de orientación).

7. Destinatarios. Las características de los destinatarios se conocerán en el análisis de necesidades, de donde se establecerán los criterios para priorizar los posibles receptores del programa.

8. Criterios de evaluación. Para cada objetivo se han de definir previamente los indicadores de ejecución por parte de los usuarios, es decir, los criterios de éxito. Esto exige tomar en consideración los instrumentos apropiados de evaluación.

9. Costos. Se ha de prever el presupuesto económico que comporta la puesta en marcha del programa.

9.5. Metodología didáctica y actividades

Es importante que en el transcurso de los primeros años de la vida de los niños se lleve a cabo una metodología educativa basada en las experiencias propias, en las actividades que realicen sobre su entorno y lo que en él se encuentra, y ante todo, basada en el juego; todo ello siempre en un ambiente cálido, de afecto y de confianza que otorgue a los niños la seguridad necesaria para realizar las actividades que repercutirán en el afianzamiento de los aprendizajes. En el artículo 14 de la LOE se manifiesta este tipo de metodología para atender a los niños escolarizados en esta etapa: el reconocimiento de la familia como primera y principal educadora.

Para la realización y éxito de este programa es fundamental asegurar la activa y valiosa participación de los padres en el proceso educativo de los más pequeños, así como de otros agentes ocupan un gran espacio de tiempo y afecto con los niños, el personal monitor escolar. La familia y la escuela perseguimos un objetivo común: colaborar de manera activa en su formación y desarrollo. Con el fin de lograr este objetivo, nuestra comunicación es importante para dar coherencia y eficacia en todo el proceso educativo y más si cabe en la labor del diseño, desarrollo y evaluación del programa.

En igual medida se ha tenido en cuenta que los padres proporcionan el principal aprendizaje sobre el orden de prioridad entre las posibilidades de elección de las normas de convivencia. En el fluir de las relaciones familiares diarias se transmiten a los hijos mensajes sobre el valor que se concede a las cosas, a los hechos, a los acontecimientos y a las personas, y el grado de importancia atribuible a las actuaciones cotidianas.

Dado el nivel de desarrollo madurativo de los niños de estas edades, y tomando en consideración los postulados del constructivismo, la metodología utilizada se basa en un enfoque metodológico globalizado y activo que permita la construcción de aprendizajes emocionales significativos y funcionales. Para ello, se contemplará el principio de atención a la diversidad, procurando adaptar la ayuda pedagógica a las características individuales de los niños. La individualización, en el sentido de establecer una relación ajustada con cada

niño, es un elemento imprescindible de la práctica educativa en estas edades, y especialmente en estos contenidos. Así pues, se han creado experiencias emocionales a partir de los conocimientos previos de los niños, de sus intereses y necesidades personales. El papel del educador, en especial en la Educación Infantil, es el de mediador del aprendizaje. Como tal, constantemente proporciona modelos de actuación que los niños imitan e interiorizan en sus conductas habituales. Además, el educador debe proporcionar seguridad y confianza al niño creando contextos de comunicación y afecto donde los niños se sientan queridos y valorados. La seguridad es un elemento básico para que el niño se atreva a descubrir su entorno. Sus vivencias y el trato que le den sus educadores serán importantes para fomentar el concepto de sí mismo.

La actuación pedagógica pretende potenciar la adquisición de competencias tales como expresar emociones y sentimientos; establecer relaciones entre emociones, actos y sus consecuencias; buscar alternativas ante los problemas y conflictos; escuchar y respetar las opiniones de los demás, etc.

Desde el punto de vista didáctico-metodológico, utilizaremos estrategias emocionales y vivenciales: cuentos, títeres y algunas dramatizaciones. Todo ello favorecerá el modelado de conductas, el desarrollo emocional y la adquisición de competencias emocionales básicas para la vida y para el bienestar personal y social.

En las actividades de clase pueden utilizarse recursos de la vida cotidiana: noticias de prensa, fotografías familiares, canciones, cuentos populares, etc., que ofrezcan a los niños la posibilidad de experimentar emociones. Se ha utilizado el tener una mascota o personaje propio de la clase como vínculo afectivo y emocional de los niños. La mascota participa en las emociones experimentadas a partir de las historias. También se cuenta con un gran soporte visual y verbal en todas las actividades.

El programa consta de cinco bloques temáticos cada uno de ellos con sus respectivas actividades así como el respectivo material complementario (soporte visual, canciones, cuentos y fichas de trabajo individual). En algunas

de las actividades del programa se cuenta con la ayuda pedagógica de dos personajes (Clara y Pedro) que dan vida a las historias (como títeres), su función es la de transmitir valores y emociones que puedan compartir con los niños. Estos personajes nos servirán para que los niños puedan identificarse con sus iguales y sean su referente social.

Las actividades que se presentan en este programa son básicamente colectivas, aunque en algún momento un niño pueda tener algún tipo de protagonismo respecto a los demás. La maestra es quien guiará la situación y actuará o hará actuar a los niños. Son actividades que favorecen la comunicación y el intercambio oral, en la escucha, en la ejecución de movimientos y actividades a partir de la consigna del educador. Estas actividades vivenciales se complementan con actividades individuales realizadas con material de elaboración plástica.

A continuación presentaremos cada una de las actividades con su respectiva ficha técnica que contempla los aspectos detallados en el cuadro 9.1.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Introducción• Bloque temático• Nivel educativo• Contenidos• Objetivos• Procedimiento• Recursos• Temporalización• Orientaciones |
|--|

Cuadro 9.1. Modelo de ficha técnica de cada una de las actividades

Aunque las actividades se presenten por separado nunca se ha de perder de vista su enfoque globalizador y constructivista. Las oportunidades y situaciones diarias pueden ser aprovechadas por el profesorado para dar mucho más sentido a los contenidos de la educación emocional. Muchas de las actividades pueden aplicarse, adaptándolas a los diferentes niveles educativos, en el segundo ciclo de la educación infantil. Se puede preparar un espacio en el aula, que puede llamarse *el rincón de la educación emocional* donde se puede

colgar todo lo que se ha ido presentado en las sesiones de educación emocional (fotografías, mensajes, cuentos, expresiones faciales, títeres, etc.).

Actividades

A continuación se presentan y concretan cada una de las actividades de las sesiones sistemáticas, las actividades 5-10 pertenecientes a las sesiones diarias y la actividad de las sesiones complementarias.

Actividades de las sesiones sistemáticas

ME SIENTO...

- **Introducción.-** Diariamente expresamos muchas emociones a través de nuestro cuerpo y de nuestra cara, pocas veces somos conscientes de lo que sentimos y de lo que nos está pasando. Este trabajo empieza enseñando cómo poner nombre a nuestros sentimientos y también cómo reconocer las emociones de los demás.

- **Bloque temático.-** Conciencia emocional.

- **Nivel educativo.-** Parvulario-5 años

- **Contenidos.-**

- Vocabulario emocional: alegría, tristeza, rabia, enfado, miedo, sorpresa y preocupación.

- **Objetivos.-**

- Identificar y nombrar las diferentes expresiones emocionales en dibujos y fotografías.

- Expresar diferentes estados de ánimo a través del lenguaje no verbal.

- Representar gráficamente las expresiones emocionales.

- **Procedimiento.-**

Trabajo en grupo

Sentados formando un semicírculo, presentaremos unos dibujos e imágenes que expresen diferentes emociones. Pondremos un nombre a las emociones y las expresaremos a través del cuerpo e intentaremos saber el motivo que ha causado la emoción que hemos identificado.

Hablaremos de ellas, recogeremos vivencias emocionales del grupo y lo anotaremos a la pizarra.

Trabajo individual

Dibujaremos tres de las expresiones emocionales trabajadas (alegría, tristeza y enfado). Se les entregará una hoja con la silueta de tres caras vacías. Mirándose en el espejo deben dibujarse con las tres expresiones.

- **Recursos.-** Dibujos y fotografías con las tres expresiones: alegría, tristeza y enfado.

- **Temporalización.-** 30 minutos aproximadamente.

- **Orientaciones.-** En esta primera sesión es interesante saber el grado de conocimiento que tienen sobre las expresiones emocionales, vocabulario emocional y vivencias. Todo el material

mostrado se colgará en un rincón de la clase para que pueda ser consultado. Pueden aportar material para el rincón.

MASAJES, ¡QUÉ BIENESTAR!

- **Introducción.-** Hay muchas formas y estrategias que nos pueden ayudar a experimentar emociones agradables como la alegría, el bienestar, la tranquilidad. Una de las formas es a través del masaje corporal, la relajación de nuestro cuerpo y de nuestra mente, tomando conciencia de nuestra respiración y de nuestro cuerpo. Para favorecer el contacto entre el alumnado y la mejora de las relaciones interpersonales pueden realizarse los masajes compartidos.
- **Bloque temático.-** Regulación emocional y conciencia emocional.
- **Nivel educativo.-** Parvulario-5 años.
- **Contenidos.**
 - Experimentación de la relajación compartida.
- **Objetivos.-**
 - Poner en práctica algunos masajes corporales a algún compañero o compañera de la clase.
 - Expresar cómo nos sentimos después de la relajación y en el momento de realizarla al compañero o compañera.
- **Procedimiento.-**

Trabajo en parejas

Los niños y niñas, que se pondrán en parejas, pueden escoger su pareja. Uno se sentará en una silla y el otro se pondrá de pie detrás de la persona. Para saber qué masajes deben realizar imitarán los masajes propuestos por la educadora y deberán seguir las consignas marcadas por el educador.

Una vez finalizado, se le preguntará la pareja cómo se siente y se hará el intercambio.

Al finalizar los masajes deben agradecerse mutuamente el bienestar proporcionado y recibido así como aquellos aspectos que, a lo mejor, hayan molestado, para su posterior mejora.

Trabajo en grupo

Hablaremos en grupo de cómo ha ido y para qué nos puede servir, y realizaremos un dibujo de la experiencia realizada y compartida.

- **Recursos.-** Soporte visual de expresiones emocionales, hojas de papel y colores.
- **Temporalización.-** 20 minutos aproximadamente.
- **Orientaciones.-** Es interesante saber la opinión del alumnado ante tal experiencia y buscar otros espacios y momentos para practicarla en nuestro día a día. Puede realizarse a primera hora de la tarde o después del patio para descargar tensiones emocionales. Puede utilizarse crema corporal si se quiere o bien algún objeto que permita realizar el masaje de una forma cómoda y divertida. Es importante crear libremente nuevos masajes para practicar con nuestros compañeros.

EL GLOBO DE... LA ALEGRÍA, TRISTEZA Y ENFADO

- **Introducción.-** Esta actividad pretende complementar la actividad "Me siento..."
- **Bloque temático.-** Conciencia emocional y habilidades socio-emocionales.
- **Nivel educativo.-** Parvulario-5 años.
- **Contenidos.-**
 - Reconocimiento de los propios sentimientos y emociones.
 - Expresión corporal y facial.
 - Conversación sobre las propias vivencias emocionales y personales.
- **Objetivos.-**
 - Expresar verbalmente y facialmente nuestro estado de ánimo.
 - Compartir nuestras emociones y sentimientos.
 - Reconocer cómo se siente el otro.
- **Procedimiento.-**

Trabajo en grupo

La maestra mostrará tres globos que irán entrando por la puerta, uno por uno, siguiendo el orden de estas emociones: el globo de la alegría, el globo de la tristeza y el globo del enfado. Uno por uno los iremos presentando y hablaremos de las emociones, vivencias propias y de los demás y las expresaremos a través del cuerpo.

- **Recursos.-** Tres globos y un rotulador.
- **Temporalización.-** 30 minutos aproximadamente.
- **Orientaciones.-** Es una actividad que exige movimiento y desplazamiento en el aula por lo que tendremos que retirar el mobiliario.

TE ENVÍO UN BESO... PORQUE TE QUIERO

- **Introducción.-** Sentimos afecto y cariño por las personas y expresarlo es una forma de tomar conciencia de ello.
- **Bloque temático.-** Conciencia emocional y habilidades de vida.
- **Nivel educativo.-** Parvulario-5 años.
- **Contenidos.-**
 - Vocabulario emocional.
 - Conciencia sobre qué personas y/o animales que nos rodean nos hacen sentir emociones y sentimientos.
- **Objetivos.-**
 - Identificar y expresar cómo nos sentimos con aquellas personas y animales que forman parte de nuestras vidas.
 - Representar gráficamente las personas y/o animales que más queremos.

Procedimiento.-

Trabajo en grupo

Explicaremos la historia de una niña llamada Clara y de un niño llamado Pedro en las que se habla de personas a las que se quiere y que, posteriormente, se les ofrece un regalo muy sorprendente: un beso marcado.

Posteriormente nos pintaremos los labios o bien la palma de las manos en forma de labio para regalarnos besos a unos y otros.

En grupo hablaremos de estas personas que queremos: compañeros, familiares, amigos y animales.

Trabajo individual

Dibujaremos y escribiremos cosas bonitas a las personas y animales que más queremos.

- **Recursos.-** Una hoja para plasmar un beso, pintalabios, imágenes de soporte de la historia de la Clara y Pedro, y expresiones emocionales.
- **Temporalización.-** 30-40 minutos aproximadamente.
- **Orientaciones.-** Debemos poner énfasis en que a veces estas personas y/o animales que queremos nos pueden hacer enfadar o entristecer y nosotros también les podemos provocar lo mismo. Ello no quiere decir que dejen de querernos o que nosotros dejemos de sentir cariño y aprecio.

LA FLOR DE LA AMISTAD

- **Introducción.-** Todos somos diferentes y ello nos hace sentirnos especiales. Conocerse a uno mismo y a los demás es una forma de enriquecernos, valorando nuestras cualidades y las de los demás con respeto. Los gestos, las palabras, las miradas... Nos pueden ayudar a expresar cómo nos queremos y cómo apreciamos a los demás.

- **Bloque temático.-** Conciencia emocional y autoestima.

- **Nivel educativo.-** Parvulario-5 años.

- **Contenidos.-**

- Conocimiento y aceptación de uno mismo.

- Respeto por las capacidades y limitaciones de los demás.

- **Objetivos.-**

- Expresar qué nos gusta de nuestro compañero o compañera protagonista.

- Identificar y expresar cómo nos sentimos ante las palabras y gestos de nuestros compañeros de la clase.

- **Procedimiento.-**

Trabajo en grupo

Se presenta una flor con tantos pétalos como grupos de trabajo que se hayan formado en la

clase. Al azar se escogerá un representante de cada grupo de trabajo y se sentarán en un lugar visible para todos y todas. Es el momento de pensar, sentir y expresar cosas bonitas que queremos hacer llegar a nuestros compañeros protagonistas. Pueden ser cualidades físicas y personales.

Los protagonistas deberán agradecer uno por uno lo que han sentido ante tal aportación y escribirán su nombre en uno de los pétalos cuando acaben de recibir sus elogios.

Todo lo que manifieste el grupo por cada persona se escribirá en una hoja de recordatorio que se llevará el protagonista a casa para que la familia lo pueda leer y pueda contribuir con su aportación, que será leída en una sesión de clase.

Asimismo se hará con cada una de las personas restantes, cuando hayan pasado por ser protagonistas.

- **Recursos.-** Las expresiones emocionales dibujadas por ellos, la flor de la amistad con los pétalos correspondientes, y hojas de papel para anotar las cualidades.

- **Temporalización.-** 30- 40 minutos aproximadamente.

- **Orientaciones.-** Esta actividad necesitará realizarse en más de una sesión para que el grupo-clase haya pasado a realizarla. La flor se colgará en un lugar visible de la clase. El requisito es decir cualidades positivas sobre el compañero de la clase.

Es interesante conocer qué opina la familia sobre ello y la aportación que hacen.

¡VIVA, HACEMOS TEATRO!

- **Introducción.-** Diariamente vivimos experiencias que pueden ser agradables o desagradables, sobre todo dentro del ámbito escolar. Es interesante saber qué conductas debemos de modificar para sentirnos mejor y hacer sentir mejor a los demás. En esta actividad practicaremos el role-playing, esta técnica permite representar a todos diferentes roles y situaciones familiares.

- **Bloque temático.-** Conciencia emocional, regulación emocional y habilidades socio-emocionales.

- **Nivel educativo.-** Parvulario-5 años.

- **Contenidos.-**

- Reconocimiento de las emociones y sentimientos vividos.

- Representación de diferentes situaciones y roles.

- Sentimiento de empatía.

- **Objetivos.-**

- Expresar cómo nos sentimos antes, durante y después de la representación.

- Dramatizar diferentes roles y situaciones con la ayuda del educador.

- Reconocer cómo se siente el actor o actores que representan una escena vivida por ellos.

- **Procedimiento.-**

Trabajo en grupo

Los niños y niñas se sentarán formando un semicírculo. Un reloj con dos agujas y diferentes expresiones emocionales (alegría, tristeza, enfado, preocupación, miedo) será lo que nos ayudará a marcar cómo se sienten los personajes que actúan. Para el role-playing se seguirán una serie de pasos y se representarán situaciones que se hayan recogido en la actividad "Noticias agradables / desagradables" y/u otras situaciones que deseen.

Es interesante recoger la situación por escrito con un mensaje que nos ayuda a interiorizar normas y pautas de convivencia.

- **Recursos.-** Expresiones emocionales, el reloj emocional, tiras de cartulina de colores.
- **Temporalización.-** 30-40 minutos aproximadamente.
- **Orientaciones.-** Es una actividad que exige movimiento y desplazamiento en el aula. Es interesante que todos puedan participar en alguna ocasión y se reflexione sobre ello. A través de las vivencias podemos recoger algunas normas que nos ayuden a mejorar la convivencia en el aula. Esta actividad puede durar más de una sesión.

HABLAMOS DE NUESTRA FAMILIA

- **Introducción.-** Las personas vivimos y estamos rodeadas de seres vivos que nos ofrecen apoyo y seguridad emocional. Básicamente nuestro entorno familiar, nuestros padres son nuestro pilar.

- **Bloque temático.-** Conciencia emocional y habilidades de vida.

- **Nivel educativo.-** Parvulario-5 años.

- **Contenidos.-**

- Reconocimiento de las emociones de nuestros padres ante nuestras conductas.

- Manifestación de las propias conductas en el ámbito familiar.

- **Objetivos.-**

- Expresar qué cosas les gustan y no les gustan de nosotros.

- Reconocer qué emociones viven nuestros padres respecto a nuestras conductas.

- **Procedimiento.-**

Trabajo en grupo

Se presentaran dos expresiones emocionales: alegría y enfado. Es el momento de establecer conversación y diálogo con el grupo sobre qué cosas hacemos sentir a los padres contentos y qué cosas les hacen sentir enfadados. Lo anotaremos en una hoja.

También hablaremos de cómo podemos hacer sentir mejor a nuestra familia, qué cosas podemos cambiar. Podemos recordar cosas sobre la actividad "Te envío un beso... porque te quiero" y sobre "La flor de la amistad".

Trabajo individual

Dibujar a su familia y añadir algún mensaje.

- **Recursos.-** Imágenes de soporte visual, mostrar los dibujos de la actividad "Te envío un beso... porque te quiero" y alguno de los mensajes escritos por la familia de la actividad "La flor de la amistad".
- **Temporalización.-** 30-40 minutos aproximadamente.
- **Orientaciones.-** Dejaremos que libremente nos hablen de su familia; debemos poner énfasis en que los padres tienen derecho a enfadarse o a entristecerse y que ello no significa que dejen de querernos. Pueden llevarse el dibujo y los mensajes a casa para mostrarlo y expresar todo aquello que deseen a sus familias.

A continuación detallaremos las actividades que forman parte del "paquete" actividades 5-10 y que se pueden desarrollar en las sesiones diarias de educación emocional.

Actividades de las sesiones diarias

NOTICIAS AGRADABLES Y DESAGRADABLES

- **Introducción.-** Las vivencias escolares, tanto positivas como negativas, merecen una especial consideración e importancia. Por ello las recogemos en forma de noticia. Ello ayudará a tomar conciencia de nuestras conductas y a mejorar aquellas que pueden mostrar peligro al bienestar de uno mismo y de los demás.
- **Bloque temático.-** Conciencia emocional, regulación emocional y habilidades socio-emocionales.
- **Nivel educativo.-** Parvulario-5 años.
- **Contenidos.-**
 - Distinción entre noticia agradable y noticia desagradable.
 - El diálogo en el grupo como medio para expresar nuestras satisfacciones, inquietudes y quejas.
 - Reflexión y comprensión de los mensajes.
- **Objetivos.-**
 - Expresar las vivencias escolares en forma de noticia agradable y/o desagradable.
 - Buscar posibles alternativas para transformar las noticias desagradables en agradables.
- **Procedimiento.-**

Trabajo en grupo

Esta actividad puede realizarse cada día a la vuelta del patio o a última hora de la tarde. Es interesante registrar por escrito las noticias que nos cuenten dando importancia tanto a las

noticias agradables como a las desagradables. Conviene expresar cómo nos hace sentir la noticia y si comporta alguna situación de cambio. Es más importante destacar la conducta que no el nombre de las personas implicadas en la noticia, con tal de no llegar a un etiquetaje negativo del niño.

- **Recursos.-** Cartel con el título de noticias agradables y noticias desagradables, y hojas para anotar las noticias.
- **Temporalización.-** 5-10 minutos
- **Orientaciones.-** Si los niños no saben escribirlas, las escribirá la educadora por boca de ellos.

ME MEREZCO UN PREMIO

- **Introducción.-** Esta actividad se aplicará en cada sesión-clase al finalizar el día escolar. Se trata de valorar las conductas que han predominado a lo largo del día, conductas asertivas, pasivas o agresivas. Es una forma de tomar conciencia de nuestras acciones y actuaciones hacia los demás y hacia uno mismo.

- **Bloque temático.-** Conciencia emocional y regulación emocional.

- **Nivel educativo.-** Parvulario-5 años.

- **Contenidos.-**

- Tomar conciencia de cuáles son nuestras conductas a lo largo del día.

- **Objetivos.-**

- Reflexionar y expresar cuáles son las conductas que más han predominado durante el día.

- Compartir nuestras emociones y sentimientos.

- Reconocer cómo se siente el otro.

- **Procedimiento.-**

Trabajo en grupo e individual

Se presentan unas listas con el nombre de cada uno de los alumnos de la clase y en el encabezado de cada hoja hay un título que dice "Me merezco un premio". Antes de marchar a casa tenemos que cerrar los ojos y valorar nuestras conductas de hoy en el grupo-clase, es decir, ¿me merezco un premio?

De uno en uno y siguiendo un orden comunicaremos al grupo si creemos que nos merecemos o no el premio y el grupo, si es necesario, puede responderle. Si es que sí, se pondrá un adhesivo de color en el recuadro que toque y así sucesivamente.

- **Recursos.-** Listado de nombres de los niños y niñas de la clase, etiquetas adhesivas.

- **Temporalización.-** 5-10 minutos.

- **Orientaciones.-** Es interesante conocer el grado de concienciación de sus conductas a lo largo del día y la sinceridad que se muestra en ello a la hora de comunicarlo y reconocerlo en el grupo.

LAS CARAS

- **Introducción.-** Esta actividad puede realizarse en diferentes momentos del día si se cree necesario o si el grupo lo desea.
- **Bloque temático.-** Conciencia emocional y habilidades socio-emocionales.
- **Nivel educativo.-** Parvulario-5 años.
- **Contenidos.-**
 - Reconocimiento de los propios sentimientos y emociones.
- **Objetivos.-**
 - Expresar verbalmente y facialmente nuestro estado de ánimo.
 - Mostrar el dibujo de la cara que identifica nuestro estado de ánimo.
- **Procedimiento.-**

Trabajo en grupo

Se inicia la sesión en la que la educadora muestra la cara que refleja su estado de ánimo mediante uno de los dibujos. Comenta cómo se siente y el porqué e invita a los demás para que lo hagan.

Finalmente haremos un recordatorio de cómo nos sentimos todos y todas, respetando la diversidad emocional que surja en el grupo. Incluso puede anotarse en las "Noticias agradables/desagradables".

- **Recursos.-** Dibujos de las caras emocionales.
- **Temporalización.-** 5-10 minutos.
- **Orientaciones.-** Para hacer esta actividad conviene tener hechos los dibujos con las diferentes expresiones emocionales. Se dispondrá de un lugar para colgar las imágenes y para que pueda guardarse el material que se necesita.

Es interesante acoger la variedad de emociones que exprese el grupo sin desmerecer aquellas que sean desagradables. Todas las emociones son necesarias para nuestro crecimiento personal y social.

Se detallan las sesiones complementarias compuestas por una actividad que puede realizar al finalizar la semana.

Actividad de las sesiones complementarias

EXPLICAMOS CUENTOS

- **Introducción.-** Los cuentos nos ayudan a presentar temas que pueden ser muy próximos a los niños y niñas. Son un recurso pedagógico que nos permite imaginar, crear, reflexionar y dialogar, así como tomar conciencia de nuestras emociones y sentimientos.

- **Bloque temático.-** Conciencia emocional.

- **Nivel educativo.-** Parvulario-5 años.

- **Contenidos.-**

- Narración de cuentos de educación emocional.

- Comprensión y diálogo en torno al tema del cuento.

- Conversación sobre las propias vivencias emocionales y personales.

- **Objetivos.-**

- Mostrar una actitud receptiva y participativa a la hora del cuento.

- Identificar y expresar los sentimientos y emociones vividas por los personajes del cuento.

- Expresar las propias emociones y vivencias personales.

- **Procedimiento.-**

Trabajo en grupo

El educador explicará el cuento propuesto para la sesión y dispondrá de él como soporte visual, así como de láminas y dibujos que favorezcan la comprensión de la historia narrada.

Una vez finalizada la historia se plantearán al grupo una serie de preguntas para que exprese lo que siente y realice sus aportaciones personales.

Si se desea, después se puede hacer un dibujo.

- **Recursos.-** El libro, soporte visual, y hoja de trabajo.

- **Temporalización.-** 30 minutos aproximadamente.

- **Orientaciones.-** La educadora puede establecer en qué momento de la semana explicará el cuento. La tutora dispondrá de una relación de cuentos con sus respectivos contenidos de trabajo y ella seleccionará aquel cuento que crea necesario e interesante para el grupo-clase. Este cuento puede dejarse en la biblioteca de aula y puede prestarse para que se lo puedan llevar a casa quienes lo deseen (relación de cuentos: consultar en el anexo 8, apartado 8.2).

Se puede consultar el material didáctico (soporte visual, literatura infantil, imágenes, etc) en el anexo 8.

9.6. Formación al profesorado

Para garantizar el éxito de un programa y su implementación en el centro es necesario que el profesorado reciba una formación sobre la educación emocional tanto en aspectos teóricos como prácticos. Para ello creemos conveniente incluir este apartado en el programa de educación emocional.

Antes de pasar a detallar la formación hemos de decir que para la implementación de programas en la etapa de Educación Infantil es necesario que el **maestro tenga titulación y una formación de la especialidad de educación infantil**. En el artículo 92 de la LOE se detalla el profesorado de Educación Infantil mencionando que “La atención educativa directa a los niños y niñas del primer ciclo de educación infantil irá a cargo de profesionales que posean el título de maestro con la especialización en educación infantil o el título de grado equivalente y, si es necesario, de otro personal con la adecuada titulación para la atención a las criaturas de esta edad”. “El segundo ciclo de la educación infantil será impartido por profesores con el título de maestro y la especialidad en educación infantil o el título de grado equivalente y podrán recibir apoyo, en su labor docente, por maestros de otras especialidades cuando las enseñanzas impartidas lo requieran”.

Además la función tutorial forma parte importante de la acción docente y es inseparable de ésta, cualquiera de los profesionales docentes que ejerzan esta labor con un grupo de alumnos, podemos considerar que son tutores. Ello no impide que dentro del mismo grupo-clase existan maestros especialistas y de apoyo, pero el que ejerza más horas lectivas con ese grupo de alumnos será el tutor.

Las cualidades que ha de tener como perfil un maestro-tutor, así como otros profesionales que formen parte de la formación del alumnado, son las siguientes:

- Madurez y estabilidad emocional.
- Ser capaz de adoptar una actitud de empatía.
- Ser mediador en los conflictos.

- Poseer la capacidad de comunicarse.
- Contar con una actitud positiva hacia los alumnos.
- Poseer una adecuada formación psicopedagógica.
- Conocer el currículum de la etapa que imparte.

Teniendo en cuenta la importancia de la especialidad de educador infantil pasamos a detallar los **objetivos de la formación al profesorado** sobre educación emocional y son los siguientes:

- o Difundir el conocimiento científico sobre competencias emocionales entre la comunidad educativa.
- o Traducir el conocimiento científico en prácticas educativas mediante el diseño de programas de educación emocional.
- o Evaluar la formación del profesorado en educación emocional.
- o Promocionar la implementación de la educación emocional en los centros educativos.
- o Identificar centros en los cuales se den unas condiciones apropiadas para proceder a innovaciones educativas controladas.

El perfil de profesorado por el cual apostamos se inspira en la concepción del profesorado como profesional reflexivo y crítico (Elliot, 1990; Imbernón, 1994; Kemmis, 1999; Latorre, 1992; Martínez Olmo, 2000; Pérez Gómez, Barquín y Angulo, 1999; Schön, 1998; Stenhouse, 1984; Zeichner y Liston, 1999). Esta concepción requiere que, mediante la reflexión, la práctica docente no sea la simple aplicación de unas técnicas rutinarias; sino que sea un acto reflexivo, inteligente, responsable y comprometido. Carr y Kemmis (1988) insisten en la importancia de la crítica, que debe motivar hacia el cambio necesario y la ruptura con las estructuras que nos autolimitan. La transformación del acto educativo (de rutinario a reflexivo) conlleva a la transformación de la realidad. El educador se concibe como un agente de cambio social. Esto implica una concepción de la formación del profesorado basada en competencias. Diversos autores (Shön, 1998; Kemmis, 1999) resaltan la importancia del "diálogo" como instrumento para la eficacia, teniendo en cuenta el papel del otro en el proceso

de construcción de significados. La formación a través de diálogos reflexivos constituye un elemento esencial de nuestro modelo de formación.

La forma de llevar a la práctica los nuevos conocimientos adquiridos es a través de la investigación-acción: identificación de una necesidad; planificación de un plan de acción; puesta en práctica del plan; recogida de datos, análisis y evaluación; reflexión y toma de decisiones. De esta forma, el profesorado se perfecciona (desarrollo profesional) a través de proyectos de innovación educativa (investigación-acción) que se proponen satisfacer las necesidades sociales del contexto (por ejemplo analfabetismo emocional); esto implica la labor del profesor como investigador en el aula, lo cual exige un proceso de formación continua (documentación, cursos, lecturas, discusión, reflexión, etc.). Todo ello (perfeccionamiento, innovación, formación, documentación) produce un efecto de desarrollo profesional que es satisfactorio en sí mismo y por tanto motivador.

De este marco teórico deriva un modelo de desarrollo profesional del profesorado basado en la indagación participativa. Algunos principios de este modelo son (Martínez Olmo, 2000: 77):

- a. el aprendizaje en grupo genera el perfeccionamiento del profesorado a través del trabajo participativo;
- b. colaborar significa compartir responsabilidades en la planificación, puesta en práctica y evaluación, lo cual genera, por sí mismo, desarrollo personal;
- c. la implicación en un proceso de mejora puede generar aprendizajes significativos y cambios de actitudes en el profesorado;
- d. el desarrollo profesional del profesorado, la mejora del centro educativo y la innovación curricular están interrelacionados;
- e. el profesorado es un agente activo de su formación y cuanto más investigue, mejor preparado estará para cambiar la realidad que le rodea;
- f. el principio de indagación señala que el aprendizaje reflexivo ha de ser el eje de formación del profesorado;

- g. el aprendizaje reflexivo va más allá del análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje para incluir principios éticos, morales y políticos.

La consulta colaborativa, también denominada asesoramiento, es una modalidad de formación permanente que encaja perfectamente con el modelo que estamos propugnando. Un agente (externo o interno) orienta y apoya los procesos de innovación e indagación que realizan los equipos docentes. Esto supone una modalidad de formación en el centro educativo.

El proceso del modelo de consulta colaborativa (Bisquerra, 1998) consta de los siguientes pasos:

- a) Fase de contacto inicial o de entrada.
- b) Identificación y planificación del asesoramiento.
- c) Planteamiento de soluciones y planificación de la acción.
- d) Implementación del plan de acción.
- e) Evaluación del asesoramiento.

Con esta metodología se pretende potenciar el desarrollo personal y profesional, a nivel emocional, de los profesores, en tanto personas en proceso de crecimiento y educadores de las emociones de sus alumnos. Además a nivel profesional se considera indispensable que en la línea colaborativa, que el equipo de profesores participe en la adaptación del programa de actividades vinculando el proceso de desarrollo profesional con el de innovación e investigación en EE (Filella, Ribes, Agulló y Soldevila, 2002: 165).

Un ejemplo de un posible guión o pauta de trabajo que se puede desarrollar en la formación al profesorado sobre educación es:

- o ¿Qué entendemos por educación emocional?: valoración de los conocimientos previos del profesorado.
- o Valoración de la formación recibida hasta entonces.
- o Presentación del marco teórico y los contenidos de la educación emocional.
- o Ejemplos de programas de educación emocional.
- o Propuestas de educación emocional para la educación infantil.

- Metodología y recursos de la educación emocional.
- Evaluación de programas de educación emocional.

En la formación se puede ofrecer un dossier con toda la documentación y el material necesario, así como la bibliografía y artículos de lectura. Se puede consultar un ejemplo de ello en el anexo 7 (documentación para la formación al profesorado).

En cada sesión de formación se:

- Reflexiona sobre la educación emocional y su práctica educativa.
- Vivencia la educación emocional a través de pequeños ejercicios.
- Comparten emociones y sentimientos, dudas, necesidades, satisfacciones, curiosidades, etc.

Cada formación se planifica en función a un calendario y una temporalización así como de los recursos humanos y materiales necesarios.

10. Desarrollo y evaluación del programa de educación emocional

- 10.1. Evaluación del contexto
- 10.2. Evaluación del *input*
- 10.3. Evaluación del proceso
- 10.4. Evaluación del producto

En este apartado se presenta el desarrollo y evaluación del programa de educación emocional siguiendo las cuatro fases que presenta el modelo CIPP: evaluación del contexto, evaluación del *input*, evaluación del proceso y evaluación del producto.

10.1. Evaluación del contexto

Antes de diseñar una acción educativa es preciso conocer el contexto en el que se va a desarrollar. El análisis del contexto o la detección de necesidades sirven para prever y orientar la práctica educativa. Por ello, en esta primera fase del modelo CIPP valoraremos si los objetivos establecidos en el programa son congruentes con las necesidades detectadas a partir del análisis del contexto.

10.1.1. Análisis del contexto

El análisis del contexto nos permite obtener información sobre el punto de partida en que nos situamos para iniciar el desarrollo y evaluación del programa en el contexto de intervención. Este diagnóstico nos permite una comprensión de las condiciones favorables y desfavorables para la introducción y el desarrollo real y efectivo de la educación emocional así como detectar las necesidades y las dificultades que pueden obstaculizar o no la puesta en práctica del programa.

El desarrollo y evaluación del programa de educación emocional se ha realizado en dos centros educativos de educación infantil y primaria, de

diferente localidad de la provincia de Barcelona y con alumnado del segundo ciclo de la educación infantil, Parvulario- 5 años. A continuación presentamos los dos contextos educativos en los que se ha desarrollado y evaluado el programa y que se realiza en distinto curso académico.

- *Centro educativo A, CEIP Mestres Montaña (Granollers)*



- ***Descripción del centro***

El CEIP Mestres Montaña está situado en la localidad de Granollers (provincia de Barcelona). Es un centro de titularidad pública y acoge los niveles educativos de segundo ciclo de la educación infantil y toda la etapa de la educación primaria (3-12 años).

La escuela entró en funcionamiento en el curso 1985-1986. Hasta el año 1992 estaba aislada de la ciudad, situada entre los barrios de Can Bassa y Sant Miquel, en la parte sur de Granollers. La escuela lleva el nombre de Mestres Montaña en reconocimiento a Joan Montaña (maestro en la Escuela Libre de la Unión Liberal) y Maria Tuset (maestra en la Escuela Montessori), ambos movidos por unos ideales de Escuela Nueva, progresista y catalana. La escuela se ubica en un edificio construido en el año 1984 por Josep Martorell, Oriol Bohigas y David Mackay. Es una construcción en planta baja, sin barreras arquitectónicas, formada por dos cuerpos diferenciados. La planta se estructura en un pasillo central y unos pasillos laterales, las calles, que, gracias a su amplitud, permiten realizar actividades educativas complementarias.

Las clases son dobles: el espacio interior se repite en un patio exterior que es una prolongación de cada clase, donde hay un espeso jardín y un árbol frutal.



Fotografía. CEIP Mestres Montaña (Granollers)

El edificio dispone de una sala de múltiples usos: la Plaza Grande. Además hay otros espacios como la biblioteca, la clase de música, el laboratorio, la cocina, la secretaria, la sala de maestros y el despacho de dirección.

La escuela ofrece servicio de comedor pero por falta de espacio se utiliza la Plaza Grande provisionalmente. La escuela continúa reivindicando las instalaciones adecuadas para el uso del comedor. No dispone de gimnasio. Los alumnos se desplazan al Palau d'Esports a realizar las clases de Educación Física.

- ***Estructura y organización del centro***

La estructura organizativa del centro, está formada por el equipo directivo (en el curso 2006-2007: una directora, una jefa de estudios y una secretaria); los órganos colegiados (claustro de profesores y consejo escolar); los equipos de profesores (maestros y maestras tutoras, equipos de nivel, equipos de ciclo, comisiones); el equipo pedagógico (coordinación de los equipos de profesores); las comisiones surgidas del Consejo Escolar; alumnos y Asociación de padres y madres de los alumnos (AMPA).

En el Proyecto educativo de Centro se autodefine como: escuela catalana, activa, plural y democrática. La lengua de aprendizaje es el catalán. La lengua