



Grado en Psicología

Trabajo de Fin de Grado

Curso 2015/2016

Convocatoria Junio

Modalidad: Propuesta de Intervención

Título: Programa de Inteligencia Emocional Infantil (0-3 años)

Autora: Raquel Vidal Vera

Tutora: Cordelia Estévez Casellas

Elche a 16 de junio de 2016

Índice

1. Introducción.....	4
2. Justificación.....	9
3. Método	
3.1. Descripción del programa.....	11
3.2. Objetivos.....	12
3.3. Temporalización.....	12
3.4. Contenido de las sesiones.....	13
3.5. Evaluación.....	16
3.6. Resultados.....	17
4. Conclusiones.....	20
5. Referencias bibliográficas.....	22
Tabla 1. Cronograma.....	12
Tabla 2. Resultados pre-post test.....	17
Tabla 3. Comparativa pre-post test de respuestas correctas.....	18
Tabla 4. Comparativa pre-post test según emoción.....	19
Tabla 5. Resultados pre-post test según sexo.....	20
Figura 1. Respuestas correctas según emoción.....	20
Anexo A. Clasificando emociones.....	26
Anexo B. Cuento incompleto I.....	27
Anexo C. Dibujos de miedo.....	28
Anexo D. Pintando emociones.....	29
Anexo E. Cuento incompleto II.....	30
Anexo F. Material evaluación.....	31
Anexo G. Fotos de la intervención.....	34

RESUMEN:

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar un programa de Inteligencia Emocional Infantil y valorar las competencias de los niños tras la intervención. Para ello, ésta se diseñó en base al modelo propuesto por Salovey y Mayer (1990), quienes definen la Inteligencia Emocional como una habilidad que posee la persona y que le permite gestionar sus emociones con la finalidad de guiar sus pensamientos y acciones. Su modelo dividía la Inteligencia Emocional en cuatro habilidades: la percepción, la facilitación, la comprensión y la regulación emocional. En esta propuesta de intervención, dada la edad de los participantes, se trabajará sobre la percepción emocional. El programa se desarrolló en un centro de Educación Infantil de Alicante, en un aula con 14 niños y con edades comprendidas entre 27 y 34 meses. Los resultados tras la intervención reflejan una mejoría de las competencias, al aumentar las respuestas correctas en la identificación y reconocimiento de emociones.

PALABRAS CLAVE: inteligencia emocional, edad infantil, percepción emocional, propuesta de intervención

ABSTRACT:

The current proposal has aims to design a Children's Emotional Intelligence program and assess the children's skills after intervention. To do this, it was designed based on the model proposed by Salovey and Mayer (1990), those who define Emotional Intelligence as an ability that a person has and which can manage their emotions in order to guide their thoughts and actions. Their model is separated into four parts: the perception, the facilitation, the understanding and the emotional regulation. In this proposal, given the age of the participants, we work on emotional perception. The program was developed in a child education college in Alicante, with a classroom of 14 children aged between 27 and 34 months. The results after the intervention reflect some improvements of the competences such as increasing the correct answers in identifying and recognizing emotions.

KEY WORDS: emotional intelligence, child education, emotional perception, intervention proposal.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque el concepto de inteligencia emocional es un constructo reciente, los estudios sobre las emociones se remontan a la Antigüedad Clásica. Hipócrates (s.f) propuso su Teoría Humoral y estableció las premisas para el equilibrio emocional, Platón (s.f) dividió el alma en lo que actualmente se conoce como cognición, emoción y motivación, y Aristóteles (s.f) consideró la emoción como un tipo de respuesta.

De esta forma, se generó el inicio de una línea de teorías que tenía como objetivo el estudio de las emociones, estableciendo diferentes consideraciones según la época histórica en la que se realizaban.

Es por todo lo anterior por lo que se encuentran un sinnúmero de teorías que van desde la Antigüedad Clásica hasta la actualidad, siendo muchas de ellas las predecesoras a las teorías actuales.

Una de ellas, es la del naturalista Charles Darwin (1872), que planteó la universalidad de las expresiones emocionales. Para ello, habló de gestos innatos en las personas, lo que confirma en segunda instancia su famosa Teoría de la Selección Natural. Consideró los reflejos y los instintos como acciones primordiales en la expresión emocional, los cuales resultaban heredados de nuestros antepasados. El naturalista propuso seis emociones básicas, y a partir de las cuales resultaban todas las demás: felicidad, sorpresa, miedo, repugnancia, tristeza y enfado.

Por otro lado, destaca en la misma época el nacimiento de la Teoría de James-Lange (1885). Su visión introdujo el papel de la interpretación de las respuestas fisiológicas como antecedentes del surgimiento de la emoción.

Cannon (1927) realizó una argumentación alternativa que más tarde fue corroborada por Bard (1938). En su teoría se rechazaba la idea propuesta por James-Lange al confirmar que todas las reacciones fisiológicas son las mismas en todas las emociones, por lo que resulta imposible saber de qué emoción se trata atendiendo exclusivamente a esas respuestas. En definitiva, su aportación se basaba en los sentimientos como un resultado cognitivo de las personas.

Los psicólogos Schachter y Singer (1962) afirmaron que las emociones resultan después de considerar dos aspectos cognitivos independientes pero interrelacionados: la evaluación del suceso y las respuestas corporales.

Años más tarde se reafirmó uno de sus aspectos propuestos por Reinsezen (1983): la relación directa propuesta entre un aumento de la activación y la intensificación de la emoción.

Lazarus (1991) afirmó la relación de las emociones con la evaluación que la persona hace de la situación, obviando los criterios objetivos, y realizando un balance de las necesidades y deseos que ésta origina. Distingue dos etapas en la evaluación: en la

primaria, se considera la importancia del evento respecto al bienestar personal, y en la secundaria, se tienen en cuenta los recursos con los que cuenta la persona para afrontar esa situación. Para Lazarus, cada emoción cuenta con una evaluación diferente, generando así una respuesta propia.

Damasio (1994) investigó sobre las relaciones existentes entre las emociones, los sentimientos y el cerebro. Definió las emociones como los estados físicos que surgen a partir de las respuestas que da el cuerpo ante determinados estímulos, provocando en segunda instancia una serie de sentimientos. (Damasio, 1994). A su vez, consideró que “ciertos aspectos del procesamiento de emociones y sentimientos son indispensables para la racionalidad” (Damasio, 1994, p. 12).

Según Goleman (1996), el cerebro racional es una derivación del cerebro emocional, lo cual explica de forma clara las relaciones que existen entre la parte emocional y racional del ser humano, otorgando a las emociones, un poderoso papel respecto al funcionamiento del cerebro. “Cada emoción desempeña un papel único en nuestro repertorio emocional, de forma que cada emoción predispone al cuerpo a un tipo diferente de respuesta” (Goleman, 1996, p.26).

Ledoux (1999) realizó una revisión de las teorías sobre la evolución de las emociones, basándose la mayoría de sus investigaciones en el miedo. El neurólogo concluyó que las emociones tienen su origen en el cerebro, a un nivel mucho más profundo que la conciencia. Su teoría hacía referencia a la necesidad de una percepción del estímulo y una valoración personal de su significado. (Ledoux, 1999).

Bisquerra (2015) consideró a la emoción como precedente a una respuesta. El autor establece su punto de partida en la percepción de un evento, externo o interno, que desencadena una evaluación y por consecuencia, predispone a una determinada acción o respuesta. Confirma que esta secuencia se realiza de forma inconsciente y automática. No obstante, hace una clara diferenciación entre las emociones que son inherentes al ser humano y las que se generan de forma intencionada, conociéndose en este caso con el nombre de sentimientos.

1.1 Inteligencia emocional

El término de inteligencia emocional fue introducido por primera vez en un artículo de un periódico académico de la universidad de Nuevo Hampshire (EE.UU), de la mano de dos psicólogos, John Mayer y Peter Salovey. Ambos definieron el nuevo concepto como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio” (Salovey y Mayer, 1990, p.189).

En 1995, Goleman publicó su libro “Emotional Intelligence” basado en las teorías propuestas por Salovey y Mayer (1990). Su libro se convirtió en uno de los más vendidos a nivel mundial, lo que produjo no sólo el resurgimiento del concepto, sino una gran expansión en toda la sociedad. Según Goleman (1995) “La Inteligencia Emocional incluye auto-control, entusiasmo, persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo... hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el carácter” (Goleman, 1995, p.28)

Diferentes estudios evidencian la importancia de fomentar ese cociente emocional tan importante para la vida. Uno de los resultados que avalan esta afirmación, es el correspondiente al estudio que realizó The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organization (2011), que estimó el cociente del éxito a partir de las actitudes emocionales y las capacidades intelectuales, siendo el primero un predictor del 77% y el segundo de un 23%.

Aunque no se identifica completamente la Inteligencia Social propuesta por Thorndike (1920) con la inteligencia emocional, sí se ven caracteres comunes que permiten considerarla una de sus precursoras, pues ambas son habilidades que permiten comprender a las personas y actuar de forma adecuada en torno a las relaciones humanas.

Otro precursor fue Gardner (1983) con su teoría de las inteligencias múltiples, considerándose sus inteligencias interpersonal e intrapersonal, bases de la Inteligencia Emocional actual.

1.2 Modelos I.E

Los modelos de inteligencia emocional han sido divididos a partir de sus características en tres tipos de modelos: los modelos de rasgos o mixtos, los modelos de habilidades y otros modelos.

En los modelos de rasgo, o mixtos, la inteligencia emocional se asocia principalmente a los rasgos personales individuales: la personalidad. Este subgrupo, se compone de variables no necesariamente vinculadas a las emociones o a la inteligencia. (Mayer et al, 2000). Estas variables son las formadas por los distintos rasgos de personalidad, las habilidades cognitivas, la motivación personal y las competencias socio-emocionales (Bar-On,2000; Goleman, 1995).

Los modelos de habilidades se basan en la capacidad para identificar, comprender y utilizar la información que facilitan las emociones (Mayer et al, 2000). Estos modelos proponen una construcción de la inteligencia emocional en base a una serie de destrezas cognitivas que permiten el uso adaptativo de la emoción. De esta forma, facilita que la persona se adapte tanto al ambiente como al resto de personas, pudiendo alcanzar su

máximo grado de bienestar. Las habilidades que se proponen se ven influenciadas tanto por las normas sociales como los valores éticos del momento, y sugieren una unión entre emociones y razonamiento, permitiendo en segunda instancia realizar un uso más inteligente de las emociones. (Salovey y Mayer, 1997)

Dentro de los otros modelos, se incluye una definición de inteligencia emocional basada tanto en rasgos personales de cada persona como en las destrezas cognitivas. En resumen, se trata de un modelo que realiza una combinación de los dos modelos anteriores.

Modelos mixtos

Goleman (1995) hizo una revisión del concepto de inteligencia emocional a raíz de la definición que propuso Salovey y Mayer (1990) y que pasó casi totalmente desapercibida. Aunque el concepto de inteligencia emocional ya estaba introducido cuando el psicólogo publicó el libro, sí se le atribuye el mérito de ser uno de los primeros modelos más conocidos.

El psicólogo hizo una distinción del cociente emocional y el cociente intelectual, realizando un especial hincapié en su estrecha relación. Para Goleman (1995), aunque se trataba de diferentes cocientes, ambos estaban lo suficientemente interrelacionados como para poder complementarse entre ellos.

El cociente emocional era el resultante del nivel de inteligencia emocional, realizó a su vez una división de esta capacidad en cinco constructos: autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales.

Bar-On (1997) a raíz de una tesis doctoral propia publicada en 1988, propuso un modelo de inteligencia emocional basado en cinco factores clave, divididos a su vez en subfactores medibles. Los cinco componentes que propuso fueron: la percepción de uno mismo, la expresión de uno mismo, el componente interpersonal, la toma de decisiones y el manejo del estrés. Por otro lado, afirmó que estos componentes eran medibles, y propuso un inventario que permitía realizar esta medición: el inventario EQ-I (Bar-On Emotional Quotient Inventory).

A su vez, definió la inteligencia emocional como la capacidad de las personas de manejar las emociones propias con la finalidad de que éstas nos aporten aspectos positivos y minimicen los negativos. Para Bar-On (1997) el aspecto básico de esta inteligencia no era sólo la adaptación, sino el manejo del ambiente y las relaciones interpersonales con el fin de resistir y superar las diversas necesidades que éstas plantean.

Modelos habilidades

Salovey y Mayer (1990) definieron en un principio la inteligencia emocional como una habilidad que posee el ser humano y que le permite gestionar las emociones, con la finalidad de poder enfocar/dirigir sus posteriores pensamientos y/o acciones.

Años más tarde, su definición se reformuló con la ampliación de nuevos matices. En concreto, Mayer y Salovey (1997) propusieron una inteligencia emocional basada en cuatro habilidades: la percepción, la facilitación, la comprensión y la regulación emocional. Aunque cada una de ellas es independiente a las demás, el modelo resalta las interrelaciones entre todas ellas para alcanzar la máxima habilidad de inteligencia emocional.

Otros modelos

Boccardo, Sasia y Fontenla (1999) realizaron una aportación que se convirtió en novedad respecto a los modelos anteriores. Propusieron una diferenciación entre la inteligencia emocional y la interpersonal, atribuyéndole a cada una de ellas unas áreas diferentes. La inteligencia emocional estaba formada por el autoconocimiento y control emocional, junto con la automotivación. La inteligencia interpersonal la formaban la empatía y las habilidades sociales.

Elías, Tobías y Friedlander (1999) propusieron cinco aspectos que componían el concepto de inteligencia emocional y que fusionaban muchos de los aspectos ya propuestos en otros modelos similares. Las características propuestas fueron: conocimiento de los sentimientos propios y los ajenos, ser capaz de expresar empatía, ser capaz de controlar los impulsos emocionales, fijarse metas que resulten positivas, así como todos los planes para alcanzarlas y utilizar las habilidades sociales en las relaciones interpersonales.

Rafael Bisquerra (2000) considera que la inteligencia emocional está formada por cinco estructuras básicas, dividiéndose a su vez en otras más simples. Este autor propone como base de esta inteligencia: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y de bienestar.

1.3 Desarrollo emocional infantil

Aunque los bebés desde su nacimiento ya son capaces de presentar expresiones faciales, no es hasta el cuarto mes cuando se genera esa regulación interna entre las situaciones, los sentimientos y las expresiones emocionales (Camras, 1994).

Durante los primeros tres años de vida, se intensifica tanto su rapidez como su duración, a la vez que lo hacen las diferencias individuales en cuanto a la expresión de emociones. “En el origen de estas diferencias se encuentran factores temperamentales o de socialización en el contexto familiar” (Ortiz, Fuentes y López, 2005, p.165).

Y junto con las diferencias individuales, se desarrollan otras en segunda instancia: las diferencias sexuales. Éstas vienen dadas por desigualdades en cuanto a la socialización y a la educación emocional que se les proporciona, contribuyendo así a afianzar esas diferencias para el futuro (Sánchez et al, 2008).

Respecto a la comprensión emocional, se da un desarrollo de forma paralela a la expresión (Abarca,2003)

Durante la etapa de 2 a 3 años todas las competencias emocionales se ven potenciadas gracias al uso del juego simbólico y al lenguaje (Aguilera, 2014) (Harris,1989) (Ortiz, Fuentes y López, 2005). “Los niños que más han jugado simbólicamente a los 2 años son los que en la edad preescolar muestran más capacidad para comprender las emociones de los demás” (Ortiz, Fuentes y López, 2005, p.167). Además, la diferenciación que hace el niño de su yo propio y el de los demás, supone la base para el surgimiento de la empatía (Ortiz, Fuentes y López, 2005).

Esa empatía es la que favorece que alrededor de los 3 años ya aparezcan emociones como la vergüenza, el orgullo y la envidia, también conocidas como emociones autoconscientes (Abarca,2003). Respecto a la emoción de culpa, que también aparece durante ese período, se puede observar en momentos en que el niño de intentar reparar los daños ocasionados (Ortiz, 2001).

Respecto a la regulación emocional, la aparición del lenguaje también ayuda a desarrollar las habilidades necesarias para esa regulación. (Abarca,2003). La razón radica en la posibilidad de expresar de forma adecuada sus emociones y de comprender las ajenas, cuyo progreso favorece las habilidades autorreguladoras.

2. JUSTIFICACIÓN

“La infancia y la adolescencia constituyen una auténtica oportunidad para asimilar los hábitos emocionales fundamentales que gobernarán el resto de nuestras vidas” (Goleman, 1996, p.16).

La razón radica en la importancia que adquiere especialmente la plasticidad cerebral durante esas etapas en el desarrollo, pues “cuanto más pequeño es un niño, más plasticidad sináptica tiene” (Martínez, 2008, p.2). Durante los primeros seis años, los niños son capaces de absorber más información que a partir de esa edad (Doman, 1999). Por lo tanto, la estimulación temprana fomentará esas conexiones sinápticas, aumentando por consiguiente otras capacidades como las intelectuales, afectivas y las motoras. (Martínez, 2008)

Y es precisamente esa capacidad la que les puede ayudar o perjudicar en su desarrollo como personas, ya que una correcta educación en inteligencia emocional, puede proteger

al niño en un futuro de estados emocionales negativos (Extremera y Fernández, 2006) y evitar sintomatología depresiva (Goldenberg, Matheson y Mantler, 2006).

Por otro lado, a partir de esa educación se fomentan las emociones positivas y el bienestar psicológico (Brackett y Mayer, 2003) (Brackett et al, 2006), se mejora la calidad de las relaciones sociales (Lopes et al, 2004) (Lopes, Salovey y Straus, 2003) e incluso reducir las conductas de riesgo en la adolescencia relacionadas con el alcohol y el tabaco (Trinidad y Johnson, 2002).

La inteligencia emocional mejora el bienestar de las personas, al dirigir los pensamientos y al servir como ayuda para razonar sobre las emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009)

LeDoux (1991), por su parte, se postula también a favor de la importancia del aprendizaje en la infancia. Lo considera especialmente poderoso al estar grabado en la amígdala, lo que hace que en la edad adulta se desencadenen respuestas que en muchas de las ocasiones pueden llegar a ser muy confusas e incoherentes.

Goleman (1996) confirmó tanto la posibilidad de enseñar a los niños habilidades emocionales como la importancia de su aprendizaje para el resto de sus vidas.

“Las lecciones emocionales que aprendimos en casa y en la escuela durante la niñez modelan estos circuitos emocionales tornándonos más aptos- o más ineptos- en el manejo de los principios que rigen la inteligencia emocional” (Goleman, 1996, p.16).

Todas estas capacidades, como podremos comprobar, pueden enseñarse a los niños, brindándoles así “la oportunidad de sacar el mejor rendimiento posible al potenciar intelectual que les haya correspondido en la lotería genética” (Goleman, 1996, p.13).

Manz (2005) es uno de los autores que confirma esta necesidad de educación emocional, pues cree que de este modo los niños serán capaces de crecer física y psíquicamente sanos, equilibrados e intelectualmente competentes, lo que les dará seguridad tanto con ellos mismos como en sus relaciones interpersonales.

Educar en inteligencia emocional resulta primordial que se trabaje desde edades muy tempranas, ya que durante ese período el niño será capaz de internalizar todas esas capacidades, afectando en segunda instancia a todos los aspectos que irán forjando su personalidad. Según Márquez (2002) es el adulto quién debe proporcionar esas estrategias y habilidades que permitan en un futuro protegerse de los posibles factores de riesgo a los que se exponen, a la vez que les compete para ser personas emocionalmente inteligentes.

Y es ese tipo de educación la que no sólo previene problemas, sino la que brinda un mayor número de oportunidades, convirtiéndose en una aliada de la motivación humana. Según Manz (2005) la inteligencia emocional puede ayudar a que las personas sean capaces de

percibir oportunidades ocultas a la vez que afrontar retos interpersonales, pues las emociones pueden sacar lo mejor de nosotros mismos.

Beuchot (2001) destaca la atención a nuestra vida emocional como elemento indispensable para comprender la acción humana.

Por otro lado, también se ha relacionado la presencia de emociones negativas con una disminución de defensas capaz de provocar enfermedades.

El psicólogo Spielberger (2005) confirma la correlación entre los factores psicológicos de la persona y los procesos biológicos de la enfermedad. Según este autor, la forma en que cada persona maneja sus emociones actúa como un factor con la misma influencia que el tipo de estilo de vida o los hábitos no saludables, modificando los mecanismos inmunológicos de cada persona. Todo se explica desde un punto de vista hormonal, pues la liberación de sustancias en momentos de estrés dificulta el correcto funcionamiento del sistema inmunitario.

Por lo tanto, dada la importancia que posee el correcto aprendizaje de las emociones desde la infancia para el futuro bienestar de las personas, el presente trabajo propone la siguiente hipótesis:

Educar en Inteligencia Emocional mejora las competencias de los niños para reconocer y comprender las emociones.

3. MÉTODO

3.1 Descripción del programa

Se llevará a cabo un programa de Inteligencia Emocional en un aula infantil de la Escuela Infantil Nido de Alicante. Todos los participantes formarán parte del grupo experimental, siendo en total 14 niños con edades comprendidas entre 27 y 34 meses de edad. Dada la edad de los participantes, se requerirá la autorización necesaria por medio del consentimiento informado de los padres.

La base teórica que fundamenta dicha intervención, es la propuesta por Salovey y Mayer (1990), y se trabajará todo el programa en base a la primera habilidad: la percepción emocional.

Para ello, se diseñará un taller cuyas actividades programadas fomenten tanto la identificación de las emociones propias como ajenas. Para ello, se tomará como referencia el libro de "El monstruo de colores" de Anna Llenas. A través del cuento, se enseñará a identificar las emociones de alegría, tristeza, miedo, rabia y calma, por medio de su relación con los colores.

El presente programa de Inteligencia Emocional está formado por 10 sesiones, destinándose dos de ellas a la realización de las evaluaciones pre y post-test. Cada día se llevarán a cabo dos sesiones de intervención, con un descanso de 30 minutos como

mínimo entre ellas. La duración de cada sesión no excederá de los 25-30 minutos. Para las sesiones de evaluación, se destinará la totalidad de un día y su duración será la necesaria para poder evaluar a todos los niños.

3.2 Objetivos

La intervención propuesta tiene los siguientes objetivos generales:

- 1 Diseñar un programa de Inteligencia Emocional en niños de 0 a 3 años de edad.
- 2 Evaluar la utilidad del programa.

Como objetivos específicos, se proponen los siguientes:

- 1 Proporcionar a los niños técnicas para identificar y reconocer las emociones de alegría, tristeza, miedo, rabia y calma.
- 2 Entrenar la habilidad social de la empatía.
- 3 Analizar si existen diferencias según el sexo de los participantes.
- 4 Realizar una comparación pre y post test para evaluar la utilidad del programa.

3.3 Temporalización

Tabla 1. Cronograma del programa

	Sesión	Objetivos	Actividades
Día 1	1	Evaluación inicial	-La carta inteligente -Entreno mi empatía
Día 2	2	Identificación y reconocimiento de emociones	-El monstruo de colores -Pintando al monstruo
	3	Identificación y reconocimiento de emociones. Entrenamiento de la empatía.	¿Cómo nos sentimos hoy? -Álbum de fotos
Día 3	4	Identificación y reconocimiento de emociones. Entrenamiento de la empatía.	- ¿Cómo nos sentimos hoy? -La ruleta de las emociones
	5	Identificación y reconocimiento de emociones. Entrenamiento de la empatía	-Autorretrato -El dado de las emociones
Día 4	6	Identificación y reconocimiento de emociones.	- ¿Cómo nos sentimos hoy?

		Entrenamiento de la empatía.	-El cuento incompleto I
	7	Identificación y reconocimiento de emociones. Entrenamiento de la empatía	-Apartando el miedo -Pintando emociones
Día 5	8	Identificación y reconocimiento de emociones. Entrenamiento de la empatía.	- ¿Cómo nos sentimos hoy? -El cuento incompleto II
	9	Identificación y reconocimiento de emociones. Entrenamiento de la empatía	-Liamos al monstruo de colores -Nos despedimos del monstruo de colores
Día 6	10	Evaluación final.	-La carta inteligente -Entreno mi empatía

3.4 Contenido de las sesiones

Sesión 2

Materiales:

- Libro “El monstruo de colores”
- 5 recipientes transparentes
- Cintas de tela de color amarillo, azul, rojo, negro y verde
- Monstruo de papel
- Dibujos del monstruo
- Pinturas amarillas, azules, rojas, negras y verdes.

Procedimiento:

1 “El monstruo de colores”

Se les leerá el cuento y de forma simultánea, se escenificará su contenido. Para ello, el muñeco hecho de papel, estará rodeado de cintas de diferentes colores. Los niños, durante el transcurso del cuento, deberán quitarle la cinta correspondiente a la emoción que se esté explicando, y la guardarán en uno de los recipientes transparentes.

2 Pintando al monstruo

Al finalizar la clase, se le dará a cada uno un dibujo de “El monstruo de colores” para que lo puedan colorear. Los colores que se podrán utilizar son los correspondientes al cuento, por lo que los niños deberán elegir el color con el que mejor se identifiquen en ese momento.

Sesión 3

Materiales

- Tarjetas con los nombres
- Mural de las emociones
- Álbum de fotos
- Fotos "Clasificando emociones" (Anexo A)

Procedimiento

1 Asamblea: ¿Cómo nos sentimos hoy?

Al comienzo de la sesión, se les preguntará a los niños cómo se sienten hoy. Para ello, en una cartulina se harán 5 divisiones atendiendo a las emociones del monstruo de colores. Cada emoción se podrá identificar por el nombre, por el color que le corresponde según el cuento y por una imagen. Por otro lado, se harán tarjetas con los nombres de los niños. Cada niño cogerá su nombre y lo colocará en la emoción que considere.

2 Álbum de fotos

Se unirán con anillas 5 cartulinas de colores diferentes, a las que se pondrá una carátula que ponga "Álbum". Por otro lado, se dispondrá de una caja con fotos de personas expresando diferentes emociones. Los niños tendrán que colocar cada foto, según la emoción, en la cartulina correspondiente.

Sesión 4

Materiales

- Mural de las emociones
- La ruleta de las emociones

Procedimiento

1 Asamblea: ¿Cómo nos sentimos hoy?

2 La ruleta de las emociones

Cada uno de los niños deberá girar la rueda y escenificar la emoción que salga. Para obtener el turno y poder girarla, el niño deberá ser el primero en adivinar de qué emoción se trata cuando su compañero la esté representando.

Sesión 5

Materiales

- Folios de colores
- Dado de las emociones
- Libro "Emocionario: di lo que sientes"

Procedimiento

1 Autorretrato

Cada niño tendrá que dibujarse a sí mismo. Para ello, los niños escogerán previamente el color del folio más adecuado según la emoción que quieran expresar.

2 El dado de las emociones

Los niños deberán tirar el dado, y según la emoción que salga, la psicóloga leerá su definición del libro "Emocionario". Cuando termine de leerla, todos deberán expresar la emoción de forma conjunta.

Sesión 6

Materiales

- Mural de las emociones
- El cuento incompleto I (Anexo B)
- Piruletas de las emociones

Procedimiento

- 1 Asamblea ¿Cómo nos sentimos hoy?
- 2 El cuento incompleto I

Los niños deberán decidir según la frase del cuento que se narre, si se trata de una emoción positiva (carita sonriente) o una negativa (carita triste).

Sesión 7

Materiales

- La caja del miedo
- Fotos de dibujos de miedo (Anexo C)
- Hojas con dibujos de expresiones emocionales para colorear (Anexo D)

Procedimiento

- 1 Apartando el miedo

Se presentarán las fotos de los diferentes dibujos que evocan miedo. Por turnos, los niños las irán guardando dentro de la caja del miedo. Al finalizar, la caja situará en una parte de la clase.

- 2 Pintando emociones

Se repartirá a cada niño, una hoja donde estén dibujadas las cinco expresiones emocionales. Ellos las tendrán que colorear siguiendo el cuento de "El monstruo de colores".

Sesión 8

Materiales

- El cuento incompleto II (Anexo E)
- Palos de color rojo y verde.

Procedimiento

- 1 Asamblea ¿Cómo nos sentimos hoy?
- 2 El cuento incompleto II

A través de un cuento, los niños deberán de identificar las emociones de ira y calma en los personajes. Para ello se les entregará un palo rojo y un palo verde, y según la emoción que sea, deberán sacar uno u otro palo.

Sesión 9

Materiales

- Cuento ¿Cómo se sienten los demás?
- Álbum de fotos de la sesión 6.
- El monstruo de colores.

Procedimiento

- 1 Liando al monstruo de colores

Se les mostrará a los niños una foto de cada emoción del álbum. Entre todos, decidirán qué emoción es y qué color le corresponde. Una vez lo hayan decidido, entre todos expresarán facialmente esa emoción. Para terminar, se le colocará al monstruo de colores la cinta correspondiente según la emoción.

- 2 Nos despedimos del monstruo de colores

Se escenificará el cuento del monstruo y se volverán a ordenar sus emociones. Los niños serán los responsables de decidir el orden de quitar las cintas al monstruo.

3.5 Evaluación

Para poder evaluar la eficacia del programa, se realizará una comparación pre y post-test. Para registrar las respuestas, se tendrá en cuenta si reconocen o no cada emoción, así como el tiempo empleado en ambos casos, siendo éste de menos de 1 min, de 1 a 3 min y más de 3 min. Para ello, en cada evaluación se realizarán dos ejercicios. (Anexo F)

La primera evaluación, se basará en dos ejercicios:

- I. La carta inteligente: Se decorarán previamente 5 sobres con dibujos que evoquen a las emociones de alegría, tristeza, ira, miedo y calma. Durante el ejercicio, se colocarán los 5 sobres en una parte, y en la otra, 5 fotos de expresiones faciales. El niño deberá introducir cada foto en el sobre correspondiente.
- II. Entreno mi empatía: Se colocan las 10 fotos encima de la mesa. Cada una de ellas se corresponde con una expresión emocional diferente: alegría, tristeza, ira, miedo y calma, quedando representada cada emoción dos veces. La psicóloga leerá 5 frases que evocan a esas emociones, y los niños deberán escoger la expresión facial que se corresponda.

3.6 Resultados

Para la realización del taller se contó con una muestra total de 14 niños, de los cuales el 42,9% (n=6) fueron niños y el 57,1% (n=8) fueron niñas, con una edad media de 31,14 meses (DT=2,5).

Los datos obtenidos fueron examinados mediante los análisis descriptivos de las medias aritméticas.

En primer lugar, se analizó si se presentan diferencias en las competencias emocionales de los niños después de realizar la intervención. Para ello, se realizó una comparación entre los porcentajes de respuesta de la evaluación inicial y la final. (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados pre-post test

	% respuestas correctas (n)			% respuestas incorrectas(n)		
	<1min	1-3min	>3min	<1min	1-3min	>3min
La carta inteligente						
Pre-Alegría	42,9%(6)	42,9%(6)	7,1%(1)	-	-	7,1%(1)
Post-Alegría	64,3%(9)	21,4%(3)	14,3%(2)	-	-	-
Pre-Tristeza	42,9%(6)	28,6%(4)	7,1%(1)	21,4%(3)	-	-
Post-Tristeza	71,4%(10)	7,1%(1)	7,1%(1)	14,3%(2)	-	-
Pre-Miedo	7,1%(1)	42,9%(6)	21,4%(3)	28,6%(4)	-	-
Post-Miedo	42,9%(6)	35,7%(5)	21,4%(3)	-	-	-
Pre-Rabia	-	50%(7)	7,1%(1)	28,6%(4)	14,3%(2)	-
Post-Rabia	28,6(4)	35,7%(5)	14,3%(2)	21,4%(3)	-	-
Pre-Calma	7,1%(1)	35,7%(5)	35,7%(5)	14,3%(2)	7,1% (1)	-
Post-Calma	14,3%(2)	64,3%(9)	14,3%(2)	7,1% (1)	-	-

Entreno mi empatía						
Pre-Alegría	28,6%(4)	35,7%(5)	7,1%(1)	21,4%(3)	7,1%(1)	-
Post-Alegría	78,6%(11)	-	7,1%(1)	14,3%(2)	-	-
Pre-Tristeza	28,6%(4)	35,7%(5)	-	21,4%(3)	14,3%(2)	-
Post-Tristeza	50%(7)	21,4%(3)	7,1%(1)	21,4%(3)	-	-
Pre-Miedo	14,3%(2)	14,3%(2)	7,1%(1)	50%(7)	14,3%(2)	-
Post-Miedo	64,3%(9)	21,4%(3)	7,1%(1)	7,1%(1)	-	-
Pre-Rabia	14,3%(2)	42,9%(6)	14,3%(2)	28,6%(4)	-	-
Post-Rabia	42,9%(6)	35,7%(5)	7,1%(1)	14,3%(2)	-	-
Pre-Calma	7,1%(1)	35,7%(5)	7,1%(1)	42,9%(6)	7,1%(1)	-
Post-Calma	28,6%(4)	35,7%(5)	7,1%(1)	28,6(4)	-	-

Los resultados obtenidos muestran que las respuestas correctas totales aumentan su porcentaje en un 20% (n=28). (Tabla 3)

Tabla 3: Comparativa pre-post test de respuestas correctas

	%respuestas correctas (n)			% total respuestas correctas(n)
	<1min	1-3min	>3min	
Pre-test	19,3%(27)	36,4%(51)	11,4%(16)	67,1%(94)
Post-test	48,6%(68)	27,9%(39)	10,7%(15)	87,1%(122)

Respecto al tipo de emoción, se ha analizado si existen diferencias en las respuestas en cada una de las evaluaciones (Tabla 4). Los resultados reflejan cómo las emociones de alegría y tristeza se reconocen en menos tiempo, con un porcentaje cada una del 35,7% (n=10) respecto al total de respuestas de cada emoción.

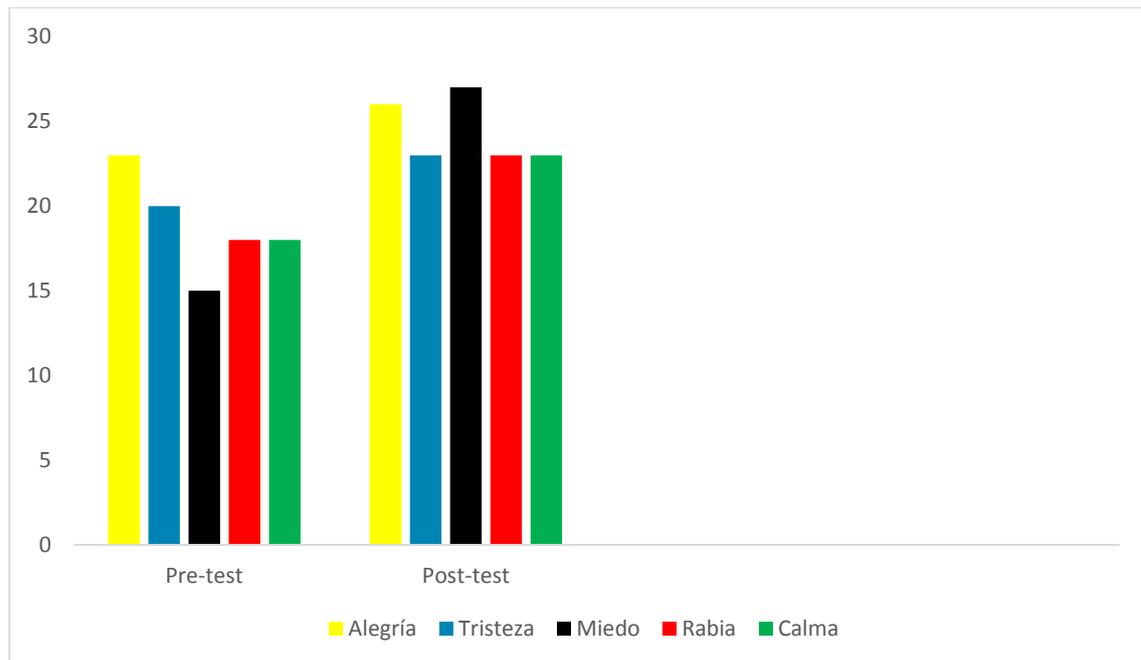
En la evaluación final, también se observan esas diferencias. En este caso, la emoción de alegría es la que más rápido se identifica, contando con un porcentaje del 71,4% (n=20).

Tabla 4: Comparativa pre-post test según emoción

		%respuestas correctas (n)			%respuestas incorrectas (n)
		<1min	1-3min	>3min	
Alegría	Pre-test	35,7%(10)	39,3%(11)	7,1%(2)	17,9%(5)
	Post-test	71,4%(20)	10,7%(3)	10,7%(3)	7,1%(2)
Tristeza	Pre-test	35,7%(10)	32,1%(9)	3,6%(1)	28,6%(8)
	Post-test	60,7%(17)	14,3%(4)	7,1%(2)	17,9%(5)
Miedo	Pre-test	10,7%(3)	28,6%(8)	14,3%(4)	46,4%(13)
	Post-test	53,6%(15)	28,6%(8)	14,3%(4)	3,6%(1)
Rabia	Pre-test	7,1%(2)	46,4%(13)	10,7%(3)	35,7%(10)
	Post-test	35,7%(10)	35,7%(10)	10,7%(3)	17,9%(5)
Calma	Pre-test	7,1%(2)	35,7%(10)	21,4%(6)	35,7%(10)
	Post-test	21,4%(6)	50%(14)	10,7%(3)	17,9%(5)

Según los resultados, se puede observar cómo en cada evaluación destacan emociones por su alto índice de identificación (Figura 1). Así, la emoción de alegría es la que mejor se ha identificado en la evaluación inicial, con un 82,1% (n=23) de las respuestas. La emoción de rabia es la que menos se ha identificado, con un 53,6% (n=15) del total. En la evaluación final, la emoción que mejor se ha identificado es la de miedo, con un 96,4% (n=27). Por último, en esta misma evaluación, las emociones de tristeza, rabia y calma son las que se han identificado en un número menor de ocasiones, contando con un 17,9% (n=5) de respuestas incorrectas.

Figura 1. *Respuestas correctas según emoción.*



Respecto a si las respuestas correctas eran significativamente diferentes dependiendo del sexo, se puede afirmar esta diferencia entre los niños y las niñas. (Tabla 5). Los resultados obtenidos muestran cómo, en la evaluación inicial, las niñas obtienen un porcentaje de respuesta correcta mayor que el de los niños, siendo la diferencia entre ambos resultados de un 15,42%.

Por otro lado, se registraron las diferencias pre y post-test atendiendo al sexo. Los resultados obtenidos reflejan un mayor aumento de las respuestas correctas en los niños, siendo la diferencia respecto a las niñas de un 10% (Tabla 5).

Tabla 5: *Resultados pre-post test según sexo*

	%respuestas correctas (n)		
	Pre	Post	Post-Pre
Niños	58,33%(35)	83,33%(50)	25%(15)
Niñas	73,75%(59)	88,75%(71)	15%(12)

4. Conclusiones

El presente trabajo tenía como objetivo diseñar una propuesta de intervención en Inteligencia Emocional Infantil y valorar su utilidad tras la aplicación. A raíz de los resultados obtenidos, se puede observar cómo se han producido cambios en las competencias de los niños, al darse un incremento de un 20% en las respuestas correctas

entre evaluaciones. Dado que con este tipo de intervención no se puede confirmar la hipótesis planteada en el trabajo, analizando los resultados y sus variaciones, se apunta a la necesidad de abrir próximas líneas de investigación que permitan confirmar de manera científica, si la educación en Inteligencia Emocional mejora las habilidades de los niños.

Respecto a la emoción que mejor se ha identificado en la evaluación inicial, la alegría, se puede explicar por el tipo de respuesta que muestran las madres durante esos primeros tres años de vida. Ellas suelen expresar emociones positivas, y lo más importante, refuerzan esas mismas expresiones en sus hijos, generando un aumento de esas emociones (Malatesta y Haviland, 1982) (Ortiz, Fuentes y López, 2003).

Por otro lado, y en base a los resultados obtenidos, también se muestran diferencias entre los niños y las niñas, siendo las niñas las que más respuestas correctas obtuvieron en la prueba de evaluación inicial. Por lo general, "las madres sonrían más y muestran mayor expresividad ante las niñas, lo que explicaría la mayor sociabilidad de éstas y su superioridad en las pruebas de reconocimiento afectivo" (Ortiz, Fuentes y López, 2003, p.165).

La propuesta de intervención contó con limitaciones tanto en su diseño como en su práctica. En primer lugar, destacar que existe mucha teoría sobre Inteligencia Emocional en edad infantil pero muy poca información práctica. Uno de los mayores obstáculos fue la valoración de la utilidad del programa, ya que no se ha encontrado ninguna evaluación educativa que permitiera realizarla de una manera científica. Además, no se pudo contar con un grupo control que permitiera discriminar entre los efectos producidos a raíz de la intervención y otros efectos ajenos a ella, como el aumento en las competencias emocionales debido al desarrollo natural del niño en esa etapa.

Respecto a la práctica, una de las mayores dificultades del programa fue el establecer actividades adaptadas a esa franja de edad, ya que en ese ciclo el niño aún no cuenta con la capacidad de lectoescritura, y debían ser actividades visuales novedosas y estimulantes, capaces de captar su atención y concentración.

A raíz de toda la información anterior, y después de hacer un recorrido explicativo del concepto de inteligencia emocional, se reivindica la importancia que no sólo tiene realizar ese tipo de educación, sino establecerla desde edades muy tempranas.

Dueñas Buey (2002) confirma esa importancia, al afirmar cómo esa inteligencia ayuda a enfrentarse a posibles problemas del futuro.

Rafael Bisquerra (2003) también hace una reflexión sobre esos problemas, al considerar la posibilidad de que supongan en el futuro un desequilibrio emocional. Para el autor, la disposición de técnicas y herramientas que ayuden a adquirir y mejorar las competencias emocionales, son la base para una correcta prevención de esos problemas.

Para apoyar su visión, destaca en su artículo Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida (2003), una serie de datos estadísticos que justifican la prevalencia y co-ocurrencia de comportamientos problemáticos, así como los factores de riesgo y protectores en estos comportamientos.

Los niños que llegan a la adolescencia con un bajo coeficiente emocional, no sólo no son capaces de evitar hechos como el fracaso escolar y la ansiedad ante los exámenes, sino que son capaces de generar otros sentimientos derivados de estos problemas que pueden llegar a provocar problemas de mayor gravedad como los intentos de suicidios y la adicción a las drogas (Bisquerra,2003).

Por todo ello, y con la pretensión de satisfacer más necesidades sociales que se han ido desarrollando durante los últimos años, la inteligencia emocional cuenta con una posición relevante, pero todavía insuficiente, en la práctica educativa.

Gracias a los numerosos estudios y aportaciones que se han realizado a lo largo de estos dos últimos siglos, actualmente este concepto se considera una habilidad básica en la vida de las personas, la cual contribuye no sólo a reducir el impacto de los posibles aspectos negativos de la vida, sino que sirven como ayuda para alcanzar una de las finalidades de vivir: la felicidad.

Por último, con este trabajo se reivindica la necesidad de una intervención adecuada por parte del sistema educativo y familiar, que permitan fomentar a largo plazo un entorno basado tanto en la prevención de los problemas como en el desarrollo del bienestar.

5. Referencias bibliográficas

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: currículo y práctica*. Universidad de Barcelona. Recuperado el 10 de mayo de 2016 desde http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/01.MMAC_PRIMERA_PARTE.pdf?sequence=2
- Aguilera, L. (2014). *El juego simbólico en la infancia*. Pai. Recuperado el 12 de mayo desde <http://www.psicoyudainfantil.com/el-juego-simbolico-en-la-infancia/>
- Bisquerra, R. (s.f). *Características de la competencia emocional*. Grop. Recuperado el 5 de abril de 2016 desde <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/213-caracteristicas-competencia-emocional.html>
- Bisquerra, R. (s.f). *Concepto de emoción*. Grop. Recuperado el 5 de abril de 2016 desde <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/208-concepto-emocion.html>

- Bisquerra, R. (2003): Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (s.f). *El contexto en que aparece la inteligencia emocional*. Grop. Recuperado el 6 de abril desde <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/contexto-en-que-aparece-inteligencia-emocional.html>
- Bisquerra, R. (s.f). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. Grop. Recuperado el 6 de abril desde <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>.
- Calisto, J. y Vera, N. (2014). Incidencia de las emociones en el desarrollo del lenguaje oral: etapa preescolar. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Recuperado el 5 de febrero de 2016 desde <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3095/TPDIF%2050.pdf?sequence=1>
- Casado, C y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *Revista de filosofía*, 47, 1-10.
- Castelló, E. (1995). “*Tapar emociones negativas socava las defensas del cuerpo*”. El País. Recuperado el 16 de abril desde http://elpais.com/diario/1995/11/27/sociedad/817426809_850215.html
- Chóliz, M. (1995). *La expresión de las emociones en la obra de Darwin*. Universidad de Valencia. Recuperado el 7 de marzo de 2016 desde <https://www.uv.es/=cholz/ExpresionEmocionesDarwin.pdf>
- Clemente, M. (s.f). *Inteligencia emocional en niños*. Educapeques. Recuperado el 2 de abril de 2016 desde <http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/inteligencia-emocional-en-la-base-de-la-educacion.html>
- Cruz, B. (2009). *Importancia en desarrollar la Inteligencia Emocional en niños preescolares y ventajas recomendadas*. Universidad Metropolitana de Puerto Rico. Recuperado el 5 de abril de 2016 desde http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Curriculo_Ense/B_CruzMolina.062309.pdf
- Definición.de. (s.f). *Definición de inteligencia*. WordPress. Recuperado el 27 de octubre de 2015 desde <http://definicion.de/inteligencia/>.
- Elias, M. J., Tobias, S.E. y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Nueva York: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Excellence, E. (2011). Primer Congreso Internacional de Neurociencias de la Comunicación. *Executive Excellence*, 85,6-13.
- Damasio, A.R (1996). *El error de Descartes*. Santiago de Chile: Andrés Bello

- Díaz, M.A. (2014). *El tercer gran modelo de Inteligencia Emocional: Reuven Bar-On*. Emotional Life. Recuperado el 15 de abril de 2016 desde <http://miquelangeldiaz.net/el-tercer-gran-modelo-de-inteligencia-emocional-reuven-bar-on/>
- Extremera, N y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 1-17.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 85-108.
- García, M. y Giménez, S.I. (2006). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral: Cuadernos Del Profesorado*, 3, 43-52
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guevara, J.M. (2012). *Liderazgo e Inteligencia Emocional en la Función Pública en México*. En Busca de Antares. Recuperado el 5 de febrero de 2016 desde <https://enbuscadeantares.com/2012/06/04/liderazgo-e-inteligencia-emocional-en-la-funcion-publica-en-mexico/>
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. TBB:Flamboyant.
- Manzanaque, L. (2013). *La Inteligencia emocional en Educación Infantil*. Universidad de Valladolid. Recuperado el 19 de mayo desde <http://157.88.20.45/bitstream/10324/3495/1/TFG-B.314.pdf>.
- Morillo, M. (2012). *Diferencias de género en la Inteligencia Emocional de alumnos/as de primer ciclo de primaria desde la perspectiva de los docentes*. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado el 14 de junio de 2016 desde http://recursos.cepindalo.es/pluginfile.php/1067/mod_resource/content/1/2012_11_07_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf
- Martínez, P. (2009). *Innovación Técnica: adaptación del método de Glenn Doman para su uso en el ámbito escolar como método de lectura alternativo al método silábico*. Innovación y experiencias educativas. Recuperado el 2 de mayo de 2016 desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_11/PATRICIA_MARTINEZ_1.pdf
- Masdeua, J. (2012). *La Salud y las Emociones Negativas*. Blog de Naturopatía. Recuperado el 4 de abril desde <http://www.naturopatamasdeu.com/la-salud-y-las-emociones-negativas/>
- Núñez, C. y Valcárcel, R. (2013). *Emocionario: di lo que sientes*. Madrid: Palabras Aladas.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1987). *Psicología*. México: McGraw Hill.

- Ruiz, B. y alumnos. (2009). *Programa de Inteligencia Emocional*. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado el 13 de octubre de 2015 desde <http://www.eumed.net/rev/cccss/05/brv.htm>.
- Souza, L. (2011). *Estudio de las emociones: una perspectiva transversal*. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado el 16 de marzo de 2016 desde <http://www.eumed.net/rev/cccss/16/lb.html>.
- Toledo, N. (2013). *Influencia de la plasticidad cerebral en el desarrollo cognitivo en niños de 0 a 3 años*. Universidad Central de Ecuador. Recuperado el 10 de mayo de 2016 desde <http://es.slideshare.net/NoemiToledo90/plasticidad-cerebral-de-los-nios>



ANEXO A: CLASIFICANDO EMOCIONES



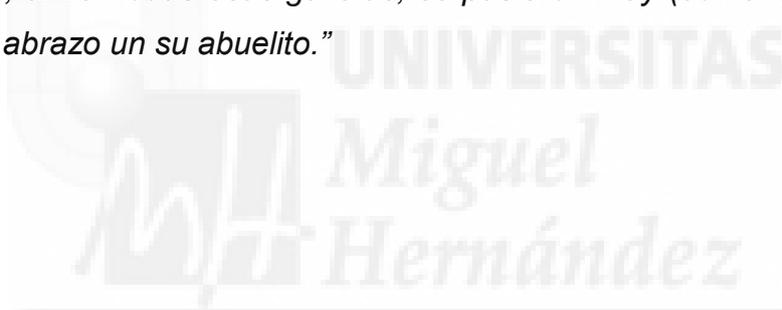
ANEXO B: EL CUENTO INCOMPLETO I

“A Irene y a David le encantan las galletas de chocolate. Cada vez que su mamá les compra esas galletas, Irene y David se ponen muy (contentos).

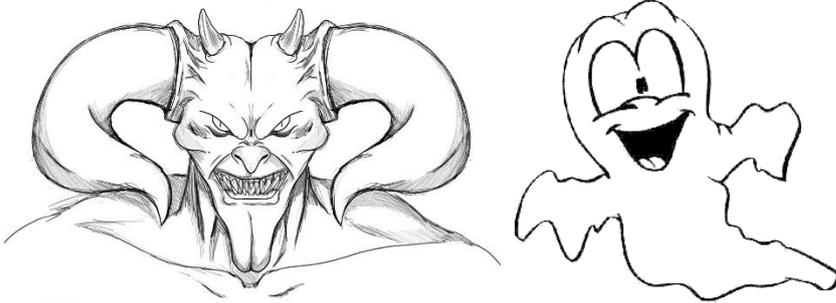
Una vez, el abuelito de Irene y David les llevó a una tienda de galletas. Cuando llegaron, ellos se pusieron muy (contentos). Había muchísimas galletas: de fresa, de limón, de naranja...pero no quedaban de chocolate. Cuando se enteraron, Irene y David se pusieron muy (tristes).

Dieron vueltas por todos los pasillos. Buscaron por todas las estanterías, pero no quedaba ni siquiera una galleta que fuera de chocolate. Irene y David se ponían cada vez más (tristes).

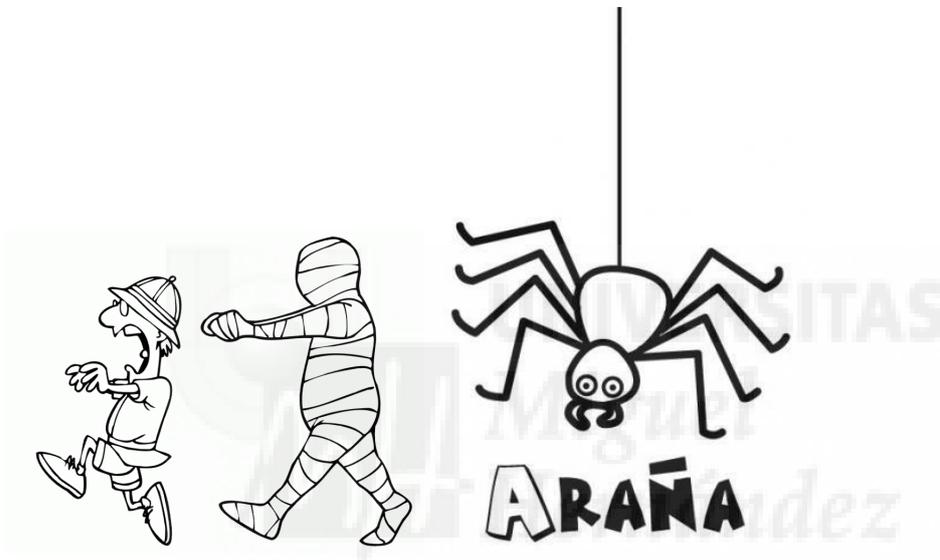
De repente, vieron a su abuelito con una bolsa súper grande. Cuando se acercaron, ¡Vaya sorpresa! Su abuelito tenía la bolsa llena de galletas de chocolate. Irene y David, al ver todas esas galletas, se pusieron muy (contentos), y corriendo les dieron un abrazo un su abuelito.”



ANEXO C: DIBUJOS DE MIEDO

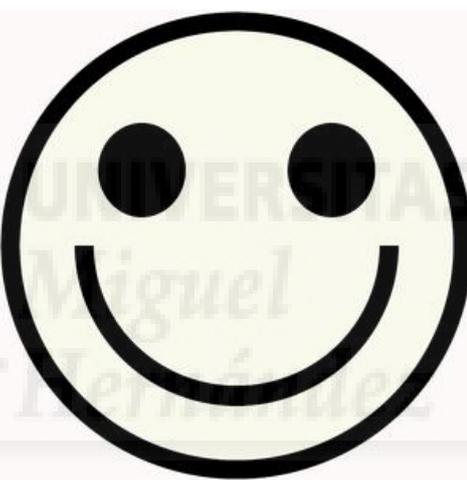


www.moolys.com



<http://bubali.com>

ANEXO D: PINTANDO EMOCIONES



ANEXO E: EL CUENTO INCOMPLETO II

“Mario es un niño muy bueno. Lo que más le gusta hacer es tumbarse en la cama y escuchar su música favorita. Cada vez que lo hace, Mario se queda muy (relajado).

Una vez, mientras él estaba tumbado en su cama escuchando música, su hermanito entró en su habitación. De repente, empezó a cogerle todos sus juguetes y a tirarlos por el suelo. Mario, cuando lo vio, se (enfadó) mucho.

A los pocos minutos, entro su mamá a la habitación. Cuando vio que Mario y su hermanito se estaban peleando, ¡su mamá también se (enfadó) mucho!

El hermanito de Mario, al darse cuenta de lo mal que se había portado, recogió otra vez los juguetes del suelo y pidió perdón a Mario y a su mamá.

Ellos le perdonaron, ¡y le dieron un abrazo muy grande!

Para celebrarlo, Mario volvió a poner su música favorita de fondo, y los 3 se sentaron en la alfombra de su habitación.

Mientras escuchaban la música, tenían los ojitos cerrados.

Mario, su hermanito y su mamá estaban muy (relajados)”

ANEXO F. MATERIAL DE EVALUACIÓN.

Nombre y Apellidos:	Pre-test <input type="checkbox"/>
Fecha de nacimiento:	Post-test <input type="checkbox"/>
Fecha:	

Ejercicio 1: La carta inteligente

Identifica la emoción	SI			NO		
	<1min	1-3min	>3min	<1min	1-3min	>3 min
Alegría						
Tristeza						
Miedo						
Rabia						
Calma						

Ejercicio 2: Entreno mi empatía

Identifica la emoción	SI			NO		
	<1min	1-3min	>3min	<1min	1-3min	>3 min
Alegría						
Tristeza						
Miedo						
Rabia						
Calma						

Observaciones

ENTRENO MI EMPATÍA

1. Alejandro se ha encontrado un regalo cuando ha llegado del cole. ¡La película de dibujos que él quería! ¿Cómo está ahora Alejandro? Carta ALEGRÍA
2. Rubén se acaba de despertar porque ha tenido un sueño muy malo, una pesadilla ¡Estaba soñando con monstruos y fantasmas! ¿Qué tiene Rubén? Carta MIEDO
3. A Dani le gusta mucho acostarse en la colchoneta de su clase, cerrar los ojos y que su profe le cuente historias muy bonitas. ¿Cómo está Dani? Carta CALMA
4. Antonio no quiere salir al patio a jugar porque ninguno de sus amiguitos quiere jugar con él. Siempre se queda solito. ¿Cómo está Antonio? Carta TRISTEZA
5. Diego está llorando en el suelo porque quiere bajar al parque, pero su mamá no le deja. ¿Cómo está Diego? Carta IRA

CARTAS ALEGRÍA



CARTAS MIEDO



CARTAS CALMA



CARTAS IRA



CARTAS TRISTEZA



LA CARTA INTELIGENTE

CARTA ALEGRÍA



CARTA MIEDO



CARTA IRA



CARTA CALMA



CARTA TRISTEZA



UNIVERSITAS
Miguel
Hernández

ANEXO G: FOTOS DE LA INTERVENCIÓN



