



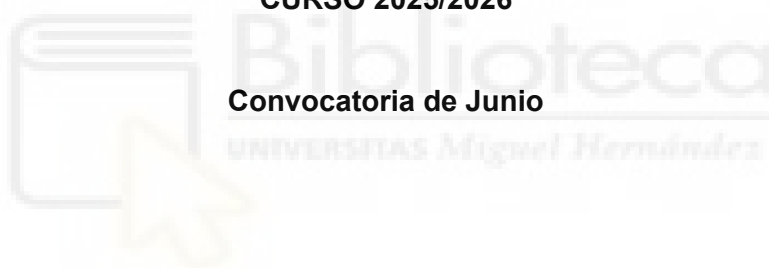
UNIVERSITAS
Miguel Hernández

GRADO EN PSICOLOGÍA

TRABAJO FIN DE GRADO

CURSO 2025/2026

Convocatoria de Junio



Modalidad del trabajo: Propuesta de Intervención

Título del trabajo: “Sentir, entender y actuar”: Propuesta de intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, en niños y niñas de educación infantil.

Autora:: María Caturla Masanet

Tutora académica: Ornela Mateu Martinez

Cotutora académica: Elisa Huéscar Hernández

Código de autorización COIR: TFG.GPS.OMM.MCM.260524

En Alicante, junio 2026

AGRADECIMIENTOS

A mi familia,

porque si estoy aquí es gracias a ellos, por transmitirme el valor del esfuerzo y hacerme sentir siempre que están orgullosos de mi, seguirme en cada paso del camino y no dejarme caer nunca, me siento tremendamente afortunada de tenerlos.

A mi pareja,

por su paciencia y admiración, por nunca dudar de mi, y agarrarme siempre fuerte de la mano, te quiero.

A mis amigas de la uni,

por cumplir con el verdadero significado de amistad. Sin duda esta etapa ha sido especial gracias a ellas, porque nuestros nombres aparecieron juntos en el primer trabajo que hicimos en 2022 y se han mantenido unidos hasta el último de ellos.

A mis tutoras,

por guiarme en este proceso, por su dedicación y paciencia, ha sido un placer seguir vuestros pasos.

A mi misma,

por superarme día a día, confiar en mis ideas y demostrarme que soy capaz de conseguir todo lo que me proponga, aunque el camino no haya sido fácil, nadie dijo nunca que lo fuera.

Gracias a todos por hacerlo posible,

Os quiero, para siempre, siempre.

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	1
2. INTRODUCCIÓN.....	2
2.1 Introducción y justificación.....	2
2.2 Marco teórico.....	3
2.2.1 Aproximación al concepto de inteligencia emocional.....	3
2.2.2 El desarrollo socioemocional en la etapa de 3 a 5 años.....	4
2.2.3 Marco legal y curricular.....	6
2.2.4 El juego como estrategia psicopedagógica en la infancia.....	6
3. OBJETIVOS.....	8
3.1 Objetivo general.....	8
3.2 Objetivos específicos.....	8
3.3 Descripción de la intervención.....	8
3.4 Participantes.....	9
3.5 Instrumentos de evaluación.....	9
3.6 Procedimiento.....	10
3.7 Descripción de los elementos y contenido del juego.....	12
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	18
5. BIBLIOGRAFÍA.....	21
6. ANEXOS.....	24

1. RESUMEN

La inteligencia emocional se define como la capacidad para identificar, comprender y gestionar tanto los sentimientos propios como los de las personas del entorno. El desarrollo de la inteligencia emocional en la infancia es un factor clave para el bienestar psicológico, social y la prevención de posibles dificultades emocionales, carecer de la misma puede dificultar la convivencia y afectar al clima dentro del aula en el contexto académico. Por ello, este trabajo tiene como objetivo crear la propuesta de intervención “Sentir, entender y actuar”, basada en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra, constituyendo una propuesta centrada en promover la regulación emocional a través de 5 dimensiones clave, propuesta destinada a niños y niñas de entre 3 y 5 años, integrada en la rutina escolar bajo las directrices de la ley LOMLOE. Además, se propone un formato dinámico mediante una metodología lúdica, con apoyos visuales como hilo conductor de las sesiones, para que, mediante todo ello, el alumnado aprenda a manejarse emocionalmente, gane autonomía y sea capaz de resolver conflictos de forma dinámica.

Palabras clave: Inteligencia emocional, emociones, contexto académico, infancia, prevención.

2. INTRODUCCIÓN

2.1 Introducción y justificación

“Lo mal que estoy y lo poco que me quejo”, dice el Kanka en una de sus letras más conocidas, recordándonos que, de pequeños, nunca nos enseñaron a hablar de lo que sentimos, una frase sencilla que refleja una realidad que empieza a construirse desde los primeros años de vida, lejos de limitarse a la edad adulta. Durante estos últimos años, el desarrollo emocional en la infancia se ha convertido en el punto de mira del ámbito educativo y social, la razón se sitúa en el aumento de dificultades emocionales y conductuales en edades más tempranas.

A los niños les cuesta cada vez más aprender a identificar, expresar y regular sus emociones, lo que, a la hora de establecer relaciones con sus iguales o con adultos, desencadena problemas de tolerancia y frustración (Jing et al., 2024). Estas dificultades, se hacen visibles en el día a día, a través de la aparición de conductas inadecuadas, aislamiento social o también baja predisposición para realizar actividades grupales (Jing et al., 2024). Estudios como el de Vélez Macías et al. (2024) indican que gran parte de los niños tienen niveles medios o bajos de competencia emocional, lo que refuerza la necesidad de intervenir en el área emocional desde los primeros años escolares.

Según una investigación reciente de la red PROEMO (2024), se calcula que 1 de cada 8 menores españoles sufre un problema de salud mental en la actualidad, esto se agrava al tener en cuenta que 1 de cada 3 menores tiene riesgo de desarrollarlo si no se introducen medidas de prevención. Actualmente en España, un 12% de la población infantil padece síntomas compatibles con enfermedades mentales, siendo la ansiedad y la depresión los que más resaltan. Estos síntomas además se están produciendo cada vez a edades más tempranas, sus inicios se sitúan en la etapa entre los 3 y los 6 años (García López, 2024).

La realidad española, también se extiende al resto del mundo, estudios internacionales muestran que la tasa de prevalencia de problemas emocionales y conductuales en la infancia supera el 24,3% (Jing et al., 2024), dato que representa un aumento de tres veces la prevalencia obtenida antes de vivir las últimas crisis mundiales, por tanto, no es algo pasajero, puede llevar consigo consecuencias irreversibles, entre ellas, fracaso académico en la adolescencia y problemas psiquiátricos en la vida adulta, por tanto, es aquí donde se debe considerar que la educación emocional en la infancia pase de ser opcional a ser obligatoria como objetivo de salud pública y bienestar (Jing et al., 2024).

2.2 Marco teórico

2.2.1 Aproximación al concepto de inteligencia emocional

Si el objetivo es entender por qué un niño sufre, se debe mirar hacia atrás, Charles Darwin en 1872 ya hizo referencia a la expresión emocional, considerándola pieza clave para el proceso de adaptación al entorno. Antes de adquirir el lenguaje, las emociones se convierten en el principal medio de comunicación de un bebé para conseguir lo que quiere, permitiéndole acceder a sus necesidades y establecer vínculos con su entorno (Ekman y Friesen, 1971). Especialmente entre los 3 y 5 años los niños aprenden a ser capaces de identificar emociones básicas, como son la alegría, la tristeza, el enfado, el miedo, el asco y la sorpresa (Ekman, 1992).

En relación con las emociones, el concepto inteligencia emocional adquiere especial relevancia, la inteligencia emocional a grandes rasgos se define como la capacidad de identificar, regular y comprender las emociones propias y de los demás, así como manejarlas correctamente (Mayer y Salovey, 1990) es por ello que las emociones no se conciben como un proceso independiente a la cognición, sino que se consideran un proceso fundamental que influye de forma directa en la toma de decisiones y en la adaptación al entorno (Fernández-Berrocal et al., 2021).

Dentro del estudio de la inteligencia emocional se encuentran varios modelos. El modelo de habilidades de Mayer y Salovey es uno de los más influyentes, basado en una estructura compuesta por 4 dimensiones: Percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional, (Mayer y Salovey, 1990). Del mismo modo, Goleman quiso ampliar esta teoría en 1995 creando un modelo mixto, incorporando dimensiones como autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, desde esta perspectiva, la inteligencia emocional estaría relacionada con el bienestar personal, el ámbito educativo y las relaciones sociales (Goleman, 1996, como se citó en Sánchez- Teruel y Robles Bello, 2018).

Por otro lado, Bar-On (2006) elaboró el Modelo de Inteligencia Emocional-Social, este modelo describe a la Inteligencia emocional como un conjunto de competencias y habilidades que se entrelazan para determinar cómo somos, cómo nos relacionamos y cómo resolvemos las dificultades del día a día, este enfoque considera a la inteligencia emocional algo que se puede enseñar y por tanto aprender y, que mediante escalas

(Intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general) se puede entrenar y mejorar.

Por último, Bisquerra (2003), referente en el ámbito educativo español, propone un modelo de competencias emocionales, definidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y comportamientos necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales propios y de los demás, (Bisquerra, 2003), esto lo recoge en 5 bloques de competencias que define así:

Conciencia emocional: Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra.

Regulación emocional: Capacidad para manejar las emociones de forma adecuada, con estrategias y capacidad.

Autonomía personal: Características relacionadas con la autogestión personal: Autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos y autoeficacia emocional.

Competencia social: Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, habilidades sociales, asertividad, comunicación efectiva y actitudes prosociales.

Por último, capacidad de bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar los desafíos de la vida diaria, así como las situaciones que nos vamos encontrando, nos permite organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada. (Bisquerra y Pérez, 2007).

2.2.2 El desarrollo socioemocional en la etapa de 3 a 5 años

El desarrollo adecuado de inteligencia emocional a lo largo de la infancia se ha relacionado con grandes beneficios a nivel educativo, social y personal. Los niños que presentan mayores competencias emocionales, muestran una mejor capacidad de enfrentarse a situaciones problemáticas, situaciones estresantes, adaptabilidad a los cambios y relaciones interpersonales positivas (Bartoli et al., 2022) Los programas de inteligencia emocional en el colegio contribuyen a que el alumnado se sienta más seguro, realizado y capaz (Puertas-Molero et al., 2020).

Sin embargo, el desarrollo emocional no depende solo de los niños, la falta de recursos y los factores de riesgo son una pieza clave en el proceso. La etapa comprendida entre los 3 y los 5 años es clave a la hora de formar la base emocional en cuanto a desarrollo social y cognitivo, (Veraksa et al., 2025) y, a pesar de ello, existe mucha escasez

de programas de intervención dirigidos especialmente a niños menores de 6 años, mientras que un 72,89% de los estudios realizados en inteligencia emocional se centran en adultos, sólo un 27,11% lo hace en niños, lo que dificulta el desarrollo temprano en comparación con etapas posteriores de su desarrollo (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2018). Existen recursos como la Caja de herramientas de bienestar emocional en Educación Infantil (3-6 años) (Boqué Torremorell, Gobierno de Navarra) o el programa de educación emocional (López, Cassà, 2011) que ofrecen un conjunto de actividades prácticas para trabajar el ámbito emocional en el aula, sin embargo, carece de sistemas de evaluación estandarizados que permitan medir de forma objetiva su eficacia y validez en el alumnado, es por ello que se hace necesario el desarrollo de nuevos programas que incorporen herramientas que evalúen el impacto real en el alumnado, al igual que crear instrumentos complementarios al ECAQ también sería muy importante para poder evaluar de forma más eficaz las necesidades de los niños, el ECAQ es un cuestionario de evaluación de la competencia emocional para niños de 3 a 5 años (Bartoli et al., 2022).

Además, se nos advierte de determinados factores de riesgo como la baja inteligencia emocional materna. La dificultad de una madre para entender las emociones, es un predictor de rasgos como la insensibilidad en los niños, esto se debe al aprendizaje vicario, los niños aprenden a reconocer lo que sienten a través de la observación de sus madres, la falta de modelado produce vulnerabilidad (Brady et al., 2023), Dentro del ámbito familiar, determinados estilos de crianza como la sobreprotección, la falta de límites o la comunicación emocional limitada o nula pueden dificultar la adquisición de competencias emocionales y generar inseguridad en los niños, dando lugar a problemas de adaptación o convivencia (Benavidez Arcentales y Villafuerte-Holguín, 2025)

En cuanto al contexto escolar, la falta de atención o la poca implicación por parte del profesorado, puede dar lugar a problemas de adaptación o dificultades en la convivencia, por tanto, la educación emocional en el ámbito escolar debe entenderse como una herramienta clave para mejorar y promover el bienestar emocional y mejorar el clima desde las primeras etapas educativas (Benavidez Arcentales y Villafuerte-Holguín, 2025)

Por ello, el centro educativo se debe considerar un lugar privilegiado en el que se ofrecen oportunidades para dar lugar al aprendizaje emocional, ofreciendo interacción social, expresión emocional libre e inevitablemente resolución de conflictos, aspectos clave para las competencias emocionales que deben desarrollarse en la infancia (Bartoli et al., 2022)

2.2.3 Marco legal y curricular

Este recurso no solo se crea por observar una necesidad en el ámbito clínico, sino que está respaldado por el marco legal actual que regula la educación infantil, la LOMLOE, (Ley Orgánica 3/2020) en ella se considera la educación emocional como un saber de obligado cumplimiento, destacando el desarrollo afectivo y el control emocional, ambos aparecen en el Real Decreto 95/2022 dentro del Área de Crecimiento en Armonía, un espacio dentro de la educación donde se le da importancia a la necesidad de que los niños potencien su capacidad afectiva y su propia autonomía.

Teniendo en cuenta el Criterio de Evaluación 2.1 del Real Decreto 95/2022, establece la necesidad de que el alumnado consiga expresar sus necesidades y controlar sus emociones por tanto se considera imprescindible adquirir en este caso la competencia personal, social y de Aprender a Aprender (CPSAA) definida por la LOMLOE como uno de sus pilares fundamentales, para que los niños puedan empezar a controlar su propio mundo de forma sana y así también respetar el de los demás.

Todo esto se consolida específicamente en la Comunidad Valenciana, en el Decreto 100/2022 que define al colegio como un entorno seguro que beneficia y promueve la adquisición de las habilidades necesarias para que los niños desarrollen su propia identidad dentro del entorno social (Decreto 100/2022). Además, el artículo 6.1 establece que la práctica educativa en edades comprendidas entre los 3 y 5 años debe basarse en el juego, la experimentación y la experiencia vicaria (Decreto 100/2022).

2.2.4 El juego como estrategia psicopedagógica en la infancia

No se puede negar la importancia de abarcar esta problemática en los centros escolares, pero, ¿Cómo se debe hacer a edades tan tempranas? Aquí es donde el juego se convierte en el principal aliado, aprender a través de la música, la pintura, el juego simbólico o los cuentos, una forma atractiva, espontánea y segura de que los niños sean capaces de interiorizar el aprendizaje emocional de forma lúdica adaptada a sus necesidades y características, (Veraksa et al., 2025). Destaca el juego simbólico como herramienta de asimilación emocional, sobre todo a edades tan tempranas, ya en 1961 Piaget defendía que el juego es la primera forma de asimilar la realidad, lo que une la representación mental con el pensamiento inteligente, y para Vygotsky (1933), es una de las necesidades psicológicas que surgen en los niños. Ambos transmiten que el juego simbólico abre las mentes de los

más pequeños, permitiendo crear escenarios donde la libertad es el centro, así se experimenta desde diferentes perspectivas la realidad de la vida, lo que ayuda a desarrollar su propia personalidad (Prieto-García Tuñón,1992).

Un metaanálisis ha mostrado que trabajar las competencias socioemocionales en la infancia reduce la aparición de conductas problemáticas, favorece un buen clima escolar y fortalece habilidades como la resolución de problemas de forma autónoma, una buena adaptación al entorno y una buena convivencia con sus iguales (Campoverde-Zúñiga et al., 2023).

Además, científicamente se ha demostrado que la utilización de estrategias lúdicas mejora considerablemente la regulación e identificación de las emociones, así como el consecuente desarrollo de habilidades entre iguales como la participación, compartir y cooperar (Veraksa et al., 2025)

Por tanto, la intención de implementar un programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de entre 3 y 5 años se convierte en necesaria, con el objetivo de poder producir una disminución de las dificultades encontradas en esa etapa y poder prevenir posibles problemas emocionales futuros, además, este trabajo pretende cumplir los objetivos de la Agenda 2030, especialmente contribuyendo con el cumplimiento del ODS 3, que habla de bienestar, específicamente la meta 3.4 hace referencia a la salud mental, este recurso es una estrategia de prevención en la infancia. Y también el ODS 4, con el fin de garantizar una educación inclusiva, con igualdad y de calidad, específicamente la meta 4.7 donde se señala que los alumnos deben adquirir conocimientos para promover la cultura de la paz y los derechos humanos, lo que sería imposible sin un buen desarrollo emocional. Todo esto, utilizando metodología lúdica dentro del entorno escolar, basado en la evidencia.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

El objetivo general de la propuesta de intervención es favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 3 a 5 años implementando actividades dentro del ámbito educativo.

3.2 Objetivos específicos

1. Desarrollar la conciencia emocional e identificación de emociones básicas
2. Entrenar habilidades de regulación emocional y estrategias
3. Fomentar la autonomía emocional y la superación de retos
4. Promover el desarrollo de competencias socioemocionales y la interacción social
5. Potenciar el bienestar general

3.3 Descripción de la intervención

Se trata de una propuesta de intervención titulada “Sentir, entender y actuar” que consta de 5 módulos de actividades grupales diseñadas específicamente para trabajar las distintas dimensiones de la competencia emocional en el alumnado de Educación Infantil. Cada una de estas actividades tiene una duración aproximada de 30 a 60 minutos, integrándose dentro de la rutina escolar sin interferir con el desarrollo de la jornada, este programa se limita a 5 módulos con el objetivo de favorecer la consolidación de la información en esta etapa evolutiva, que se caracteriza por la observación y experiencia directa. A estas edades el aprendizaje no se produce de manera inmediata, sino que se necesita repetición e interiorización para poder adquirir el conocimiento de forma progresiva, y así automatizarlo y extrapolarlo a contextos cotidianos. Es por ello que, el uso de las actividades no se limita a 1 sola vez, sino que está pensado para utilizarlo en varias ocasiones, las veces que sea necesario. Se sugiere que, la primera vez que se implanta, se siga el orden de los módulos, del 1 al 5 pudiéndose intercalar en su uso posterior, atendiendo a las necesidades del grupo.

Además, como elemento de apoyo durante el desarrollo de los módulos, se contempla la creación de recursos visuales como presentaciones con diapositivas durante la primera implementación de cada módulo, facilitando así la comprensión de las actividades para estructurar las sesiones de la forma más clara y dinámica posible, cabe destacar que, debido al uso repetitivo del programa, no resultaría necesaria su aplicación posterior,

aunque sí posible. En fases avanzadas, las actividades pueden integrarse en el día a día del aula, simplificándose en función del nivel del grupo.

Este programa está pensado para que las actividades se realicen en grupos de hasta 30 alumnos, donde el docente actuará como figura de referencia a lo largo de todas las actividades programadas, para favorecer un clima seguro y estable, debido a que estas se pueden extrapolar a momentos reales que se vivan en el aula donde pueden aparecer emociones intensas. Cabe destacar que el presente programa se podrá implementar en todos los centros educativos españoles, en concreto en sus aulas de educación infantil donde se encuentran los niños de edades comprendidas entre 3 y 5 años, a los que va dirigido el programa.

3.4 Participantes

Este recurso tiene como población objetivo todo el alumnado de educación infantil, niños y niñas de edades comprendidas entre 3 y 5 años escolarizados en centros educativos ordinarios en España, ya sean públicos, concertados o privados.

Criterios de inclusión:

Estar matriculado en cualquier centro educativo en el segundo ciclo de infantil.

Disponer del consentimiento informado de los tutores legales

Criterios de exclusión:

Presentar dificultades graves que no permita al alumno la comprensión del contenido de las actividades propuestas, no obstante, cabe destacar que el diseño de este programa es inclusivo y permite realizar adaptaciones para alumnado con necesidades educativas específicas.

Además, el profesorado desempeña un papel clave, tanto en la implementación como en la evaluación del programa, actuando como agente evaluador y facilitador del aprendizaje.

3.5 Instrumentos de evaluación

La evaluación de la eficacia de esta propuesta, se realizará mediante un diseño pretest-posttest, utilizando el instrumento ECAQ, (Anexo 1) un cuestionario diseñado para medir el nivel de competencia emocional en alumnado de Educación Infantil.

Este instrumento mide diferentes dimensiones de la competencia emocional:

Conciencia emocional
Regulación emocional
Autonomía emocional
Competencia social
Bienestar emocional

Se trata de un instrumento adecuado para estas edades por su forma de evaluar, a través de la observación del profesorado en situaciones contextualizadas se miden las conductas observables. Este elemento se administrará en 3 momentos puntuales:

Pretest: Antes de la primera aplicación de las actividades, para establecer una línea de partida.

Postest intermedio: Tras 4 meses de implementación.

Postest final: Tras 8 meses de implementación, antes de acabar el curso escolar.

Gracias a este instrumento se permite analizar los cambios en el desarrollo emocional del alumnado, pero, también es importante utilizar la observación directa en el aula, mediante un registro de conductas espontáneas, en contextos naturales, para complementar la información obtenida en el ECAQ.

3.6 Procedimiento

El procedimiento de este programa se estructura en 3 fases distintas:

Fase 1: Evaluación inicial, en primer lugar, se realizará una evaluación pretest con el objetivo de establecer una línea base dentro del desarrollo de la competencia emocional del alumnado para determinar su nivel inicial.

Fase 2: Implementación de las actividades, tras el pretest, se procederá a implementar las actividades diseñadas dentro de la rutina semanal del aula.

Estas actividades se caracterizan por:

Posibilidad de repetición
Adaptación al contexto educativo o situaciones reales
Carácter flexible

El docente será el encargado de seleccionar la actividad en función de las necesidades del aula, ya sea por conflictos interpersonales, desregulación emocional o diversas situaciones.

Fase 3: Evaluación de los resultados, esta fase se llevará a cabo en 2 momentos diferentes, a los 4 y 8 meses de implementación, para analizar la evolución del alumnado y valorar la eficacia y validez del programa de forma progresiva.



3.7 Descripción de los elementos y contenido del juego

Tabla 1.

Actividad 1: Conciencia emocional “Las marionetas emocionales”

Apartado	Descripción
Objetivos:	Desarrollar la capacidad de identificar, reconocer y asociar emociones básicas, en uno mismo y en otros, en situaciones cotidianas.
Contenidos:	Introducción a las emociones básicas: presentación de las emociones que se van a trabajar para poner en contexto al alumnado antes de empezar a trabajarlas. Se utilizan marionetas que simbolizan las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enfado, asco y sorpresa) Subactividad 1: Modelado El docente debe presentar historias en las que las marionetas son las protagonistas, asociando cada emoción a situaciones sencillas del día a día donde sea fácil identificar la emoción predominante. Subactividad 2: Resolución de conflictos Utilizar las marionetas para resolver conflictos, el docente plantea una historia, en un momento surge un conflicto y los niños deben averiguar o sugerir qué emoción se está dando y que se puede hacer en ese caso, cómo se debe actuar para solucionar el caso. Subactividad 3: Creación El alumnado crea sus propias historias introduciendo a las marionetas según las emociones implicadas, interiorizando lo trabajado. Subactividad 4: Generalización Solución de conflictos reales, cuando surja un conflicto en clase, se escogen las marionetas que correspondan a las emociones que se estén viviendo y se asocian con la emoción que viven a la vez que se soluciona el conflicto.
Función:	Permite trabajar la conciencia emocional mediante el aprendizaje simbólico para favorecer la empatía y conciencia emocional.
Duración	Entre 30 y 60 minutos dependiendo de las subactividades que se realicen
Materiales:	Presentación Canva: Emociones básicas (Anexo 2) Marionetas de las emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, enfado, asco y sorpresa (Anexo 3) Soporte narrativo de historias para el docente (Anexo 4)

Elaboración de materiales:	Las marionetas pueden elaborarse utilizando materiales como cartulina, fieltro o gomaeva, además de silicona para pegar y materiales reciclados como cartón o plásticos para los detalles, estas marionetas destacan por sus expresiones faciales muy diferenciadas que permitan identificar cada emoción, es importante que cada marioneta tenga rasgos coherentes con la emoción que representa. El soporte narrativo puede elaborarse mediante la imaginación, historias pasadas o experiencia vicaria, puede servir para tener las historias preparadas en cualquier momento y no improvisar, es una fuente de información rápida y accesible, ya sea en folios o en algún aparato electrónico.
----------------------------	---

Nota. Elaboración propia

Tabla 2.

Actividad 2 Regulación emocional “El semáforo seguro”

Apartado	Descripción
Objetivos:	Desarrollar estrategias de regulación emocional
Contenido:	Introducción de la actividad presentando el semáforo seguro y explicando cómo se utiliza y para qué sirve. Se crea un semáforo de cartón/cartulina con los 3 colores, rojo, amarillo y verde, y cuando surja algún tipo de desregulación con alguna emoción en alguno de los alumnos, el docente lo utiliza para frenar la situación: El rojo significa parar, esto hace que el niño sea consciente de la situación, de sus emociones y de que su actitud no está siendo correcta, trabajamos la frustración por no obtener lo que quiere, no saber esperar, no compartir etc... el color amarillo significa respirar y pensar, una vez que el niño es consciente de que lo que está haciendo tiene una consecuencia, el profesor debe ayudar al niño con estrategias de regulación para entrar en calma, así se consigue bajar el nivel de activación y dar pie a poder tomar una decisión reconducida y el verde significa actuar, es cuando el niño debe tomar una decisión siendo consciente de lo que ha pasado, devolver el juguete, pedir perdón, hacer la actividad aunque no le guste... Subactividad 1: Juego guiado El docente simula situaciones de conflicto y mediante role playing se resuelven utilizando el semáforo, (correr por toda la clase y cuando se diga PARA ir al semáforo y tocar el color rojo), (construir torres con bloques y hacer intencionadamente que la torre se caiga, el profe dice SE HA CAÍDO y todos deben ir al semáforo), (simular que muchos niños quieren el mismo juguete todos a la vez y pasar por todos los

	colores del semáforo), los niños asocian conductas con consecuencias y además también practicarán la respiración y el tiempo de espera. Subactividad 2: Generalización Se utiliza el semáforo en situaciones de conflicto real en el aula para reconducir el estallido de conducta y reforzar de forma positiva las conductas adecuadas Es interesante reforzar esta actividad cada vez que se consiga para que los niños con mayor activación conductual asocien portarse bien con una buena recompensa, pueden ser elogios, dibujos, reforzadores pequeños.
Función:	Favorece el autocontrol y la reducción de conductas compulsivas, así como la toma de decisiones.
Duración:	30 minutos
Materiales:	Canva de introducción y desarrollo de la actividad (Anexo 5) Semáforo de cartón (Anexo 6) Ejercicios de respiración (Anexo 7)
Elaboración de materiales:	El semáforo puede elaborarse utilizando materiales como cartón para realizar la figura principal y gomaeva, cartulina o témperas para darle forma, es importante diferenciar claramente los 3 colores del semáforo, rojo, amarillo y verde.

Nota. Elaboración propia

Tabla 3.

Actividad 3 Autonomía emocional “¿Cuál será mi próximo superpoder?”

Apartado	Descripción
Objetivos:	Fomentar la autoeficacia y la superación personal
Contenido:	Introducción de la actividad para explicar la utilidad del material, en este caso un escudo y en qué consisten los retos semanales. Presentación del reto semanal: Cada semana se introducirá un reto adaptado a las necesidades del aula, retos alcanzables pero que requieran esfuerzo para causar motivación y conseguir superación personal, se tratará de actividades que se realizarán de forma autónoma o retos novedosos. Participación: Todo el alumnado deberá intentar realizar el reto

	propuesto, es importante enfocar la tarea en la repetición y el ensayo-error y no en la realización perfecta para así mejorar la tolerancia a la frustración y reducir el miedo a equivocarse. Aprendizaje cooperativo: Los alumnos que durante la semana consiguen dominar el reto, deben ayudar a sus compañeros de forma que se fomente la cooperación, así, aquellos que lo superen consolidarán la actividad aprendida y los que necesitan un poco más de ayuda perderán vergüenza con sus iguales y reducirán sus niveles de inseguridad. Refuerzo positivo: Independientemente de si consiguen realizar el reto o no, el alumnado recibe refuerzo positivo en forma de sello que se coloca en el escudo para representar el progreso personal.
Función:	Favorece la autonomía y la construcción de autoestima sin infravalorar el resultado enfrentándose a nuevos retos.
Duración:	45 minutos
Materiales:	Canva de introducción y desarrollo de la actividad (Anexo 8) Escudo de cartón (Anexo 9) Sellos reforzadores (Anexo 10) Lista de retos que superar (Anexo 11)
Elaboración de materiales:	El escudo puede realizarse con cartón y cartulina o pinturas, con colores llamativos para llamar la atención del alumnado y con espacios para poder colocar los sellos.

Nota. Elaboración propia

Tabla 4.

Actividad 4 Competencia social “El botiquín de las soluciones”

Apartado	Descripción
Objetivos:	Desarrollar habilidades sociales y estrategias para solucionar conflictos mediante conductas prosociales
Contenido:	Introducción de la actividad presentando la función del botiquín y explicando 1 a 1 el significado de cada pictograma. Aplicación guiada: Se presentan ejemplos de situaciones y se fomenta el uso de los pictogramas para introducir diferentes respuestas adecuadas invitando al alumnado a seleccionar la solución que prefieran. Aplicación autónoma: A medida que el alumnado se familiariza con el significado de los pictogramas, se fomenta su uso autónomo para que, cuando surjan diferentes situaciones en clase, puedan acudir al botiquín

	y contemplar las diferentes opciones que pueden utilizar de forma adaptativa.
Función:	Actuar como facilitador de la toma de decisiones, reduciendo la impulsividad y promoviendo respuestas adaptativas.
Duración:	60 minutos
Materiales:	Canva de introducción y desarrollo de la actividad (Anexo 12) Botiquín de las soluciones (Anexo 13) Pictogramas (Anexo 14)
Elaboración de materiales:	El botiquín de las soluciones se puede elaborar mediante una caja de cartón y decorada con materiales reciclados, los pictogramas se pueden encontrar en la página web ARASAAC, se recomienda plastificarlos para aumentar su duración y facilitar su uso.

Nota. Los símbolos pictográficos utilizados son propiedad del Gobierno de Aragón y han sido creados por Sergio Palao para ARASAAC (arasaac.org), que los distribuye bajo Licencia Creative Commons BY-NC-SA.

Tabla 5.

Actividad 5 Bienestar emocional “El mural de la felicidad”

Apartado	Descripción
Objetivos:	Reconocer experiencias positivas y anclarlas como recurso para construir un ambiente positivo en el aula
Contenido:	Introducción de la actividad presentando el mural de la felicidad, en qué consiste y cómo se va a utilizar. Creación: El alumnado representa con una palabra qué es para él la felicidad (un beso, ayudar, hacer algo bien...) Todas estas palabras se plasman en el mural representando el bienestar común, además se decide cuál será el elemento central del mural, (un árbol, una flor, un sol...) Refuerzo de logros: Cada vez que el alumnado consiga logros grupales se añadirán elementos al mural reforzando esas palabras que representan el bienestar, (animales, agua, nubes, corazones...) Es importante fijar un formato para que el mural sea visualmente atractivo y comprensible para el alumnado.
Función:	Favorece la identificación de emociones positivas, pertenencia a un grupo y creación de un clima de aula positivo.
Duración:	45 minutos
Materiales:	Canva de introducción y desarrollo de la actividad (Anexo 15) mural de las emociones (Anexo 16)

	Elementos añadidos (Anexo 17)
Elaboración de materiales:	El mural puede elaborarse con papel continuo, pegado a la pared y con rotuladores de diferentes colores, los elementos añadidos se podrán realizar en folios, recortados con tijeras y pegados al papel continuo.

Nota. Elaboración propia



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este TFG nace con el objetivo de crear una propuesta de intervención para facilitar el desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado de Educación Infantil, concretamente entre los 3 y 5 años. La idea surge debido a la necesidad de potenciar el desarrollo emocional desde la infancia, considerándolo un papel fundamental en el bienestar psicológico, adaptación social y desarrollo del menor (Fernández-Berrocal et al., 2021).

Para ello, el programa se ha estructurado en cinco módulos diseñados para que cada uno de ellos refuerce una dimensión específica de la inteligencia emocional. Estas dimensiones corresponden con el modelo de competencias emocionales de Bisquerra, (2003). Sin embargo, a diferencia de otras propuestas que resultan mucho más extensas, en este caso se ha apostado por la creación de un número reducido de actividades, para intentar garantizar su repetición, interiorización y generalización de los contenidos, en definitiva, permitir a los niños familiarizarse con aquello que les ocurrirá en su día a día.

Por ello, la intervención se basa fundamentalmente en un enfoque práctico en el que no se busca que el alumnado sólo adquiera conocimientos acerca de las emociones, sino que aprende a identificarlas, gestionarlas y aplicarlas en situaciones reales. Para ello, como ya señalaban Piaget (1961) y Vygotsky (1933) se emplean recursos muy eficaces para favorecer la comprensión y expresión emocional en estas edades, como son el juego simbólico, las marionetas o el apoyo visual.

Además, el uso de elementos como el semáforo emocional, el botiquín de las soluciones, el escudo de los superpoderes o incluso las marionetas buscan que el aprendizaje no solo se quede en la sesión realizada, sino que el alumnado sea capaz de generalizar el aprendizaje a contextos reales, fundamental a la hora de desarrollar competencias emocionales funcionales y adaptativas para resolver los conflictos del día a día (Campoverde-Zúñiga et al., 2023).

Atendiendo a los resultados esperados, el objetivo es claro, favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado, aumentando su capacidad para identificar y expresar emociones, regular conductas impulsivas, enfrentarse a retos de forma autónoma y resolver conflictos de forma adecuada, además, mejorar el clima en el aula y las relaciones entre iguales, en definitiva, se espera un aumento del bienestar emocional del alumnado teniendo en cuenta los estudios revisados donde se destaca los beneficios de la

educación emocional en el contexto escolar (Puertas-Molero et al., 2020; Bartroli et al., 2022).

Esta propuesta destaca por ser coherente con el nivel evolutivo de la población hacia la que se dirige, una herramienta dinámica, práctica y flexible a la hora de aplicarla en el contexto real. Además, se ha conseguido resaltar la repetición como elemento metodológico, ya que permite que el alumnado consolide el aprendizaje y consiga generalizarlo a su vida cotidiana, lo que resulta muy relevante a estas edades, en las que el aprendizaje en su mayoría se produce a través de la experiencia directa y continuada (Veraksa et al., 2025).

Sin embargo, también presenta limitaciones. En primer lugar, se trata de un diseño de intervención que no ha sido aplicado, por lo que no se dispone de datos que evalúen su eficacia, siendo necesaria su implementación para comprobar los resultados. En segundo lugar, el centro de la intervención es el contexto escolar, excluyendo la participación familiar a pesar de las evidencias, que señalan la influencia del entorno familiar en el desarrollo emocional (Benavidez Arcentales y Villafuerte- Holguín, 2025), se tiene en cuenta, para posteriores mejoras de la propuesta, la posibilidad de establecer una conexión escuela-hogar, donde las familias podrían participar en talleres de formación aprendiendo técnicas dentro de las mismas dimensiones de inteligencia emocional trabajadas con el alumnado, además de proporcionarles pautas para poder trabajar las actividades en casa y que el aprendizaje del alumnado sea integral.

Por otro lado, a pesar de que el programa ha sido diseñado con carácter flexible, su aplicación requiere un mínimo de conocimientos en educación emocional por parte del profesorado, lo que podría condicionar su implementación en el caso de no adquirirlos, además, la eficacia de la intervención podría estar influenciada por variables como la implicación del profesorado o las características del grupo.

También me gustaría destacar la gran limitación existente a la hora de encontrar instrumentos de evaluación fiables y válidos para medir la inteligencia emocional en el rango de edad de 3 a 5 años, me habría gustado contar con más herramientas para poder evaluar el conjunto pero actualmente la mayoría no son específicas, no miden la inteligencia emocional per se o se utilizan en rangos de edad más avanzados, es por ello que tras varias búsquedas, decidí únicamente implementar el ECAQ como elemento de evaluación.

En conclusión, esta propuesta hace hincapié en la importancia de introducir la educación emocional en las primeras etapas educativas como parte del desarrollo del aprendizaje, en consonancia con las directrices educativas actuales de la LOMLOE, (2020). Basándose en un enfoque repetitivo, práctico y adaptado a la etapa vital, ofreciendo herramientas desde edades tempranas. En este sentido, futuras investigaciones deberían centrarse en la implementación y evaluación empírica del programa, así como una posible incorporación de las familias, para potenciar su máximo impacto en el desarrollo infantil.



5. BIBLIOGRAFÍA

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 124-131.

Bartoli, M., Angulo-Brunet, A., Bosque-Prous, M., Clotas, C., y Espelt, A. (2022). The Emotional Competence Assessment Questionnaire (ECAQ) for Children Aged from 3 to 5 Years: Validity and Reliability Evidence. *Education Sciences*, 12(7), 489.
<https://doi.org/10.3390/educsci12070489>.

Benavidez Arcentales, M. C., y Villafuerte-Holguín, J. (2025). Estrategias para fortalecer la inteligencia emocional en educación inicial. *Código Científico Revista De Investigación*, 6(E2), 1390–1411.
<https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE2/1089>

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

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Boqué Torremorell, M. C. (2021). *Caja de herramientas. Bienestar emocional. Educación infantil 3-6*. Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

Brady, R. G., Donohue, M. R., Waller, R., Tillman, R., Gilbert, K. E., Whalen, D. J., Rogers, C. E., Barch, D. M., y Luby, J. L. (2023). Maternal emotional intelligence and negative parenting affect are independently associated with callous-unemotional traits in preschoolers. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32 (11), 2303-2311.
<https://doi.org/10.1007/s00787-022-02074-8>

Campoverde-Zúñiga, N. E., Esteves-Fajardo, Z. I., Melgar-Ojeda, K. A., y Peñalver-Higuera, M. J. (2023). Desarrollo de la Inteligencia emocional en los niños de 4 años: Beneficios y prácticas innovadoras. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(supl. 1), 126-149.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2609>

Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. John Murray.

Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil [Comunitat Valenciana]. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9402, de 10 de agosto de 2022.

Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550–553.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.550>

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124–129.
<https://doi.org/10.1037/h0030377>

García López, L. J. (Coord.). (2024). *Informe y hoja de ruta 2025 sobre la salud y bienestar emocional en las personas adolescentes y jóvenes*. Universidad de Jaén / Red PROEMO.

Jing, J., Yang, C., Wang, Y., Su, X., & Du, Y. (2024). Impact of COVID-19 on emotional and behavioral problems among preschool children: a meta-analysis. *BMC Pediatrics*, 24(1), 455.
<https://doi.org/10.1186/s12887-024-04931-8>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.

López Cassà, È. (2011). *Educación emocional: Programa para 3-6 años* (5.ª ed.). Wolters Kluwer España.

Palao, S. (s.f.). *Selección de pictogramas diversos para el desarrollo de actividades comunicativas y didácticas* [Pictogramas]. ARASAAC. Recuperado el 26 de mayo de 2026, de arasaac.org

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*, FCE.

Prieto-García Tuñón, Mª A (1992): La imaginación simbólica, el juego y el juguete. En V. García Hoz (Ed.), *Educación infantil personalizada*. Rialp.

Puertas Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacon-Cuberos, R., Castro-Sanchez, M., Ramirez-Granizo, I., y Gonzalez Valero, G. (2020). Emotional intelligence in the educational field: a meta-analysis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91.

<https://doi.org/10.6018/analesps.345901>

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.

<https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27-50.

<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712>

Vélez Macías, S. J., Valdez Malla, A. N., y Rendón Bautista, I. B. (2024). La inteligencia emocional como habilidad para la vida en el desarrollo infantil desde la experiencia cotidiana. *Sinergia Académica*, 7(Especial 1), 122-149.

Veraksa, A. N., Plotnikova, V. A., Sukhikh, V. L., Kornienko, D. S., y Rudnova, N. A. (2025). Non-therapeutic play to overcome negative emotional symptoms and improve emotional intelligence in children aged 3-7: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 16, 1475387.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1475387>

Vigotsky, L. S. (1933). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, crítica, Barcelona, p.156.

6. ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario de evaluación ECAQ.

ECAQ CUESTIONARIO DE COMPETENCIA EMOCIONAL

Escala de Respuesta Validada:

1 = Nunca

2 = A veces

3 = A menudo

4 = Siempre

	1	2	3	4
Identifica sentimientos simples (alegría, tristeza, enfado) en sí mismo/a.	☐	☐	☐	☐
Identifica sentimientos simples (alegría, tristeza, enfado) en los demás.	☐	☐	☐	☐
Es capaz de expresar verbalmente el porqué de sus sentimientos o los de otros.	☐	☐	☐	☐
Sabe nombrar de forma adecuada las emociones básicas que experimenta.	☐	☐	☐	☐
Es capaz de calmarse por sí mismo/a tras un enfado o rabietta de forma autónoma.	☐	☐	☐	☐
Tolera la frustración de manera adecuada cuando las cosas no salen como desea.	☐	☐	☐	☐
Muestra una actitud positiva y mantiene una autoestima saludable ante las dificultades.	☐	☐	☐	☐
Inicia actividades de manera autónoma sin requerir aprobación constante.	☐	☐	☐	☐
Muestra empatía y consuela a un compañero/a si este se encuentra triste.	☐	☐	☐	☐
Comparte con facilidad juguetes, materiales o espacios de juego con sus iguales.	☐	☐	☐	☐
Resuelve pequeños conflictos con compañeros utilizando el diálogo sin agresión.	☐	☐	☐	☐
Respeto de manera habitual las normas de convivencia establecidas en el aula.	☐	☐	☐	☐
Participa activamente y se integra de forma armónica en los juegos grupales.	☐	☐	☐	☐



¿QUÉ SON LAS EMOCIONES?

PRIMERO

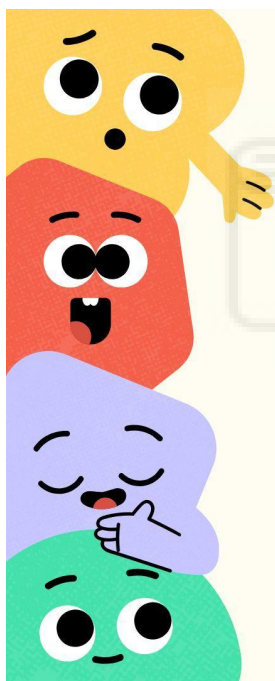
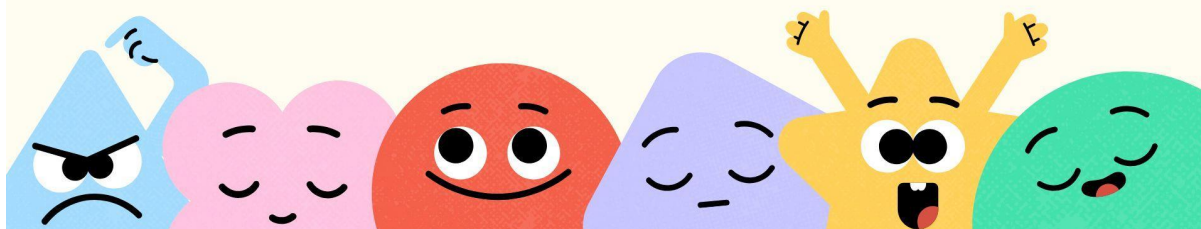
Todas las emociones son
NORMALES y todos las
tenemos

SEGUNDO

Todas las emociones
están BIEN. Nos ayudan
a entendernos

TERCERO

Las emociones nos
ayudan a decirte a los
demás como nos
sentimos



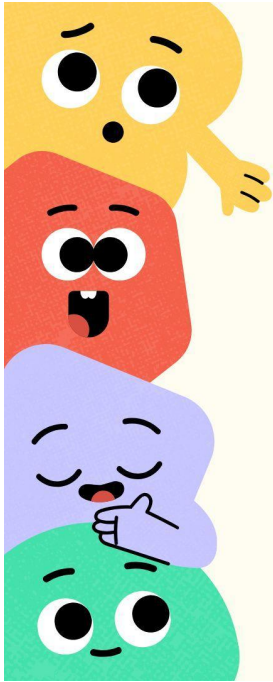
ALEGRÍA



CUANDO TE SIENTES MUY CONTENTO TE DAN GANAS DE
REÍR, JUGAR, SALTAR

POR EJEMPLO:

CUANDO JUEGAS CON AMIGOS O TE DAN UN REGALO



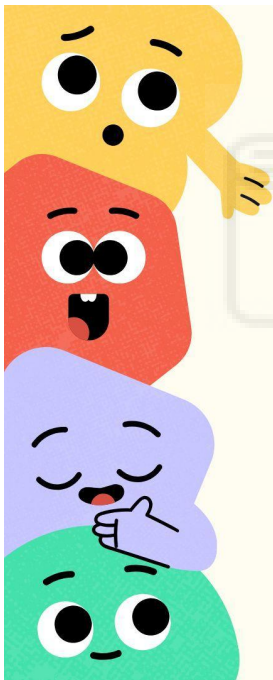
TRISTEZA



CUANDO TE SIENTES MUY TRISTE TE DAN GANAS DE
LLORAR

POR EJEMPLO:

CUANDO SE TE ROMPE UN JUGUETE



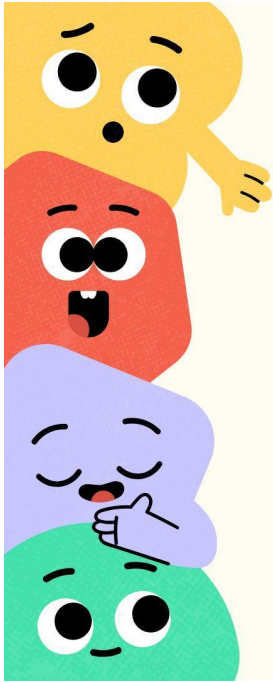
MIEDO



CUANDO TE SIENTES CON MUCHO MIEDO TE DAN GANAS DE
BUSCAR A MAMÁ Y PAPÁ O ESCONDERTE

POR EJEMPLO:

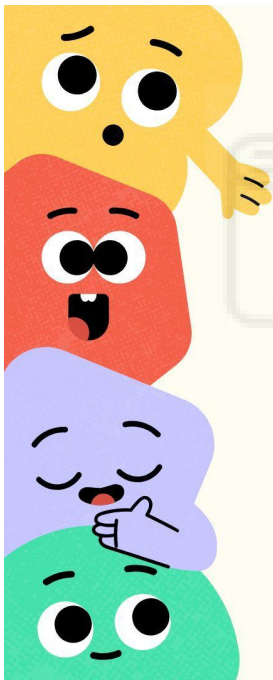
CUANDO TODO ESTÁ OSCURO O ESCUCHO UN RUIDO FUERTE



SORPRESA



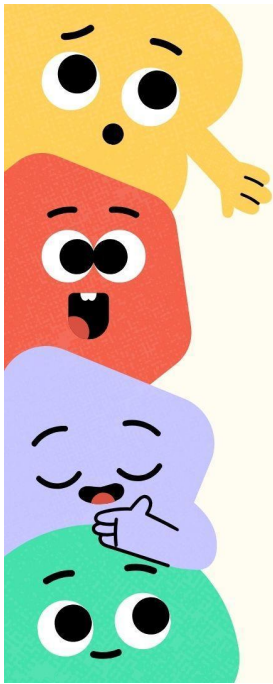
CUANDO PASA ALGO QUE NO ESPERABAS, ESTA PUEDE SER
BUENA O UN POCO RARA
POR EJEMPLO:
CUANDO TE HACEN UNA FIESTA SORPRESA



ASCO



CUANDO ALGO NO TE GUSTA NADA DE NADA, PUEDE SER
UN OLOR O UNA COMIDA
POR EJEMPLO:
CUANDO ALGO HUELE MAL O UNA COMIDA NO TE GUSTA



ENFADO



CUANDO PASA ALGO QUE NO QUIERES Y TU TE PONES MUY
SERIO O GRITAS

POR EJEMPLO:

CUANDO TE QUITAN UN JUGUETE O NO TE DEJAN IR AL PARQUE

ACTIVIDADES

ACTIVIDAD NÚMERO 1

EL PROFE VA A CONTAR UNA HISTORIA DONDE LAS EMOCIONES SERÁN LAS
PROTAGONISTAS Y VOSOTROS TENÉIS QUE ESTAR MUUUUUY ATENTOS PARA
DESCUBRIR EN QUÉ SITUACIONES SALEN ESAS EMOCIONES



ACTIVIDADES

ACTIVIDAD NÚMERO 2

AHORA EL PROFE VA A CONTAR OTRAS HISTORIAS Y VOSOTROS TENÉIS QUE DECIR
CUÁLES SON LAS EMOCIONES QUE PUEDEN SURGIR EN ESA SITUACIÓN Y CÓMO
RESOLVER EL PROBLEMA



ACTIVIDADES

ACTIVIDAD NÚMERO 3

AHORA SOIS VOSOTROS LOS QUE TENÉIS QUE CONTAR VUESTRAS PROPIAS HISTORIAS
USANDO LAS MARIONETAS, ASÍ PODÉIS PRACTICAR TODO LO QUE HEAMOS
APRENDIDO



ACTIVIDADES

ACTIVIDAD NÚMERO 4

ESTA NO ES UNA ACTIVIDAD COMO TAL PERO VAMOS A INTRODUCIR LAS MARIONETAS EN LA DINÁMICA DE LA CLASE, ¿QUÉ OS PARECE SI CUANDO SURJA ALGÚN CONFLICTO LO SOLUCIONAMOS UTILIZANDO LAS MARIONETAS? ASÍ SERÁ MÁS FÁCIL IDENTIFICAR LAS EMOCIONES Y JUNTOS SOLUCIONAREMOS LOS PROBLEMAS QUE SURJAN





ANEXO 3. Marionetas de las emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, enfado, asco y sorpresa.





Resolucion de conflictos

LAURA FUE CON SU MAMÁ A UN PARQUE NUEVO, ALLÍ HIZO NUEVOS AMIGOS, JUGÓ EN LOS COLUMPIOS Y CORRIÓ UN MONTÓN. ¿CÓMO SE SIENTE LAURA?



VICTOR IBA ANDANDO POR EL JARDÍN DE SU CASA, CUANDO DE REPENTE SE TROPEZÓ CON UNA PIEDRA Y SE HIZO MUCHO DAÑO, ¿CÓMO SE SIENTE VÍCTOR?

PEPE ESTABA CONSTRUYENDO UNA TORRE MUY MUY ALTA Y ALBA LA TIRÓ AL SUELO, ¿CÓMO CREES QUE SE SIENTE PEPE?

MARTA SE FUE A LA CAMA Y, DE PRONTO ESUCHÓ UN RUIDO MUY FUERTE, ¿CÓMO CREES QUE SE SIENTE MARTA?



Resolución de conflictos

LEO ESTABA JUGANDO CON UN CAMIÓN, LLEGÓ MARÍA Y SE LO QUITÓ SIN PEDIR PERMISO PORQUE TAMBIÉN QUERÍA JUGAR. LEO EMPEZÓ A FRUNCIR EL CEÑO Y A LEVANTAR LA VOZ. SARA TAMBIÉN SE ENFADÓ PORQUE QUERÍA SEGUIR JUGANDO.

¿CÓMO SE SIENTEN?

¿QUÉ PODRÍAN HACER PARA SOLUCIONAR EL PROBLEMA?



MARTA QUERÍA JUGAR A LA PELOTA CON OTROS COMPAÑEROS, PERO PABLO DIJO: "NO PUEDES JUGAR CON NOSOTROS".

MARTA BAJÓ LA CABEZA Y SE PUSO TRISTE. PABLO ESTABA ENFADADO PORQUE PENSABA QUE SERÍAN DEMASIADOS JUGANDO.

¿CÓMO SE SIENTEN?

¿QUÉ PODRÍAN HACER PARA SOLUCIONAR EL PROBLEMA?

SOFÍA ABRIÓ SU ALMUERZO Y VIO QUE ALGUIEN HABÍA COGIDO PARTE DE SUS GALLETAS. PENSÓ QUE HABÍA SIDO BRUNO Y COMENZÓ A ENFADARSE.

BRUNO SE PUSO A LLORAR PORQUE ÉL NO HABÍA SIDO.

¿CÓMO SE SIENTEN?

¿QUÉ PODRÍAN HACER PARA SOLUCIONAR EL PROBLEMA?



MODELADO

LOLA FUE AL PARQUE CON SU ABUELO. ALLÍ ENCONTRÓ A SUS AMIGOS Y JUGARON JUNTOS EN EL COLUMPIO TODA LA TARDE. LOLA NO PARABA DE SONREÍR Y REÍR.



CLAUDIA ESTABA MUY FELIZ PORQUE HABÍA TRAÍDO PINTURAS NUEVAS AL COLEGIO. MIENTRAS DIBUJABA, NICO QUERÍA USAR EL COLOR AZUL Y NO LO ENCONTRABA. NICO EMPEZÓ A PONERSE MUY TRISTE.

CARLA TENÍA MIEDO PORQUE ESCUCHÓ UN TRUENO MUY FUERTE. EN CAMBIO, HUGO MIRABA POR LA VENTANA EMOCIONADO PORQUE LE ENCANTABA LA LLUVIA.

DIEGO TERMINÓ UN DIBUJO Y ESTABA MUY ORGULLOSO. CUANDO SE LO ENSEÑÓ A MARTA, ELLA SE SORPRENDIÓ MUCHO Y LE DIJO QUE ERA PRECIOSO. DIEGO SE PUSO TODAVÍA MÁS FELIZ.



MODELADO

SOFÍA ESTABA JUGANDO TRANQUILAMENTE CON UN PUZZLE. MARCOS LLEGÓ CORRIENDO Y COGIÓ VARIAS PIEZAS SIN PEDIR PERMISO. SOFÍA FRUNCIÓ EL CEÑO Y CRUZÓ LOS BRAZOS, MIENTRAS MARCOS ESTABA CONTENTO PORQUE QUERÍA JUGAR Y LO HABÍA CONSEGUIDO.



JULIA ABRIÓ SU BOCADILLO Y VIO QUE TENÍA TOMATE, UNA COMIDA QUE NO LE GUSTA NADA. PUSO UNA CARA RARA Y APARTÓ EL PLATO. MIENTRAS TANTO, IVÁN SONREÍA PORQUE EL TOMATE ES SU COMIDA FAVORITA

LUCAS GUARDABA UNA GALLETA PARA EL RECREO. CUANDO ABRIÓ LA MOCHILA VIO QUE ALGUIEN SE LA HABÍA COMIDO. LUCAS SE ENFADÓ MUCHO. EN CAMBIO, EVA SE SORPRENDIÓ PORQUE NO SABÍA QUÉ HABÍA PASADO.

SARA ESTABA HACIENDO UNA ACTIVIDAD CON PINTURA DE DEDOS Y TOCÓ UNA MEZCLA PEGAJOSA QUE NO LE GUSTÓ NADA. PUSO CARA DE ASCO. PERO BRUNO SE REÍA Y DECÍA QUE ERA MUY DIVERTIDO MANCHARSE.





Os presento al semáforo de las emociones

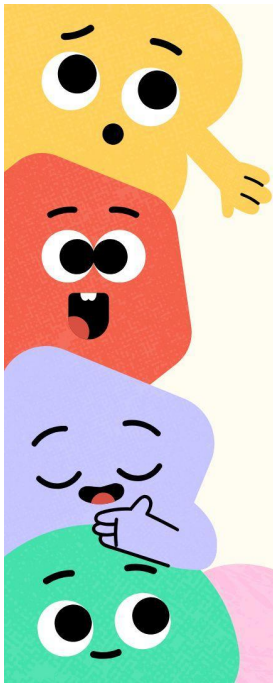


COLOR ROJO



significa parar

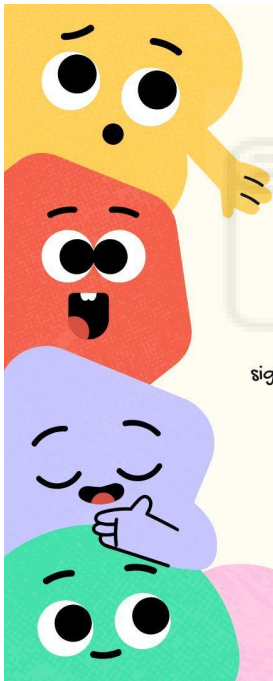
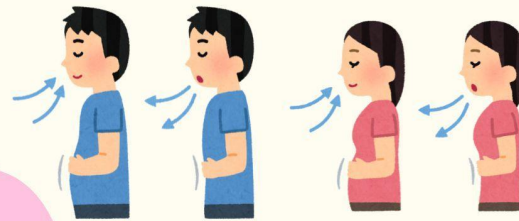




COLOR AMARILLO



significa respirar y pensar

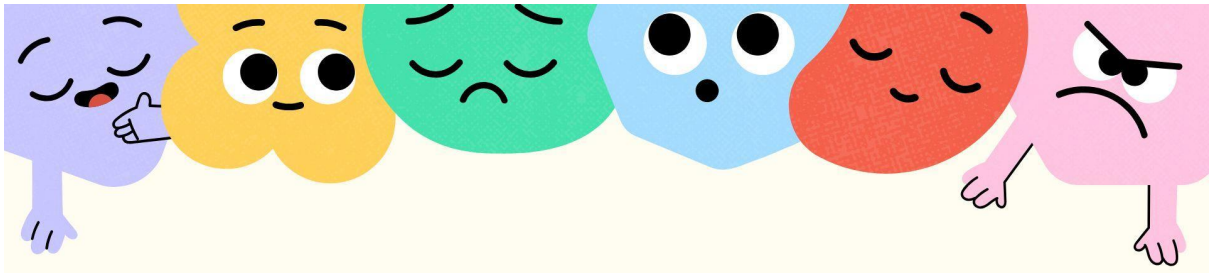


COLOR VERDE

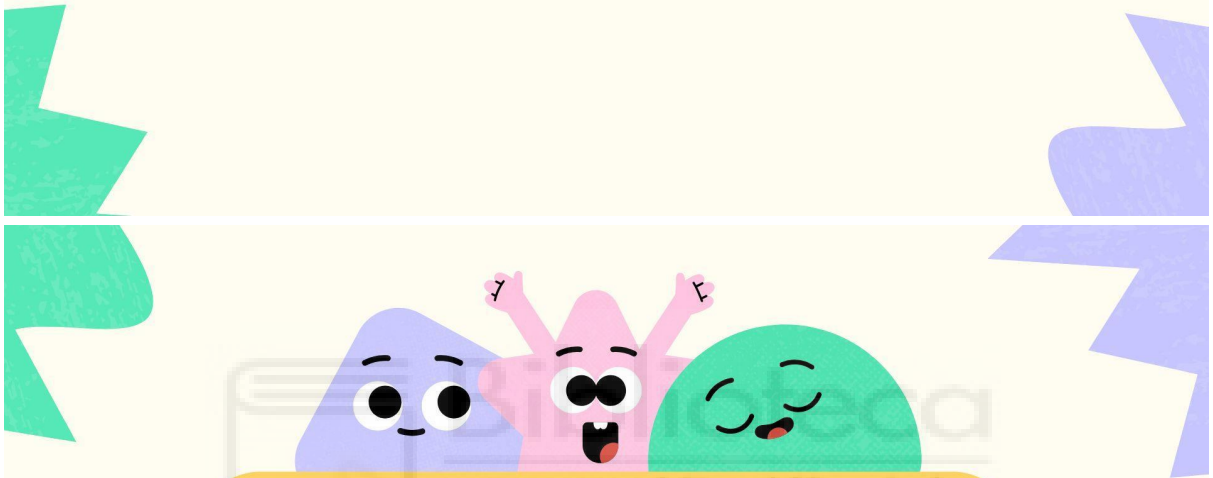


significa actuar correctamente





AHORA TOCA...



¡¡PRACTICAR!!

¿EMPEZAMOS?

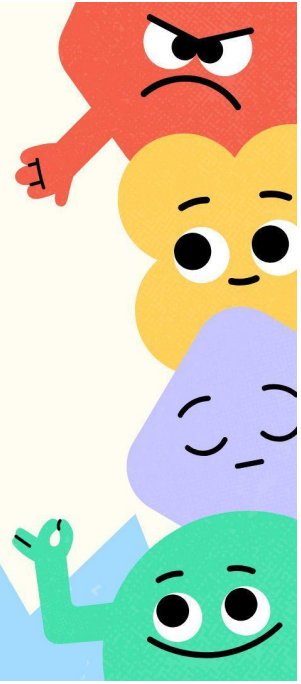
¿QUÉ ESTÁ PASANDO?



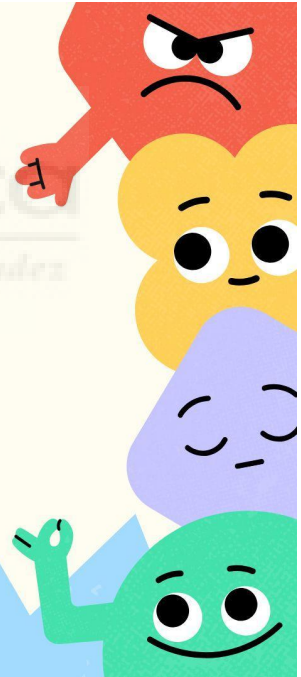
¿QUÉ PODEMOS HACER?



¿QUÉ ESTÁ PASANDO?



¿QUÉ PODEMOS HACER?



¿QUÉ ESTÁ PASANDO?



¿QUÉ PODEMOS HACER?



¿QUÉ ESTÁ PASANDO?



¿QUÉ PODEMOS HACER?

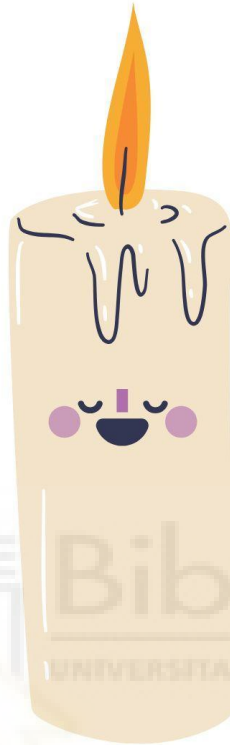




ANEXO 6. Semáforo de cartón.



RESPIRACIÓN CON VELA **DESCANSO MENTAL**



IMAGINA QUE TIENES UNA VELA DELANTE.

INHALA LENTAMENTE POR LA NARIZ.

EXHALA SUAVEMENTE POR LA BOCA PARA APAGAR LA LLAMA.

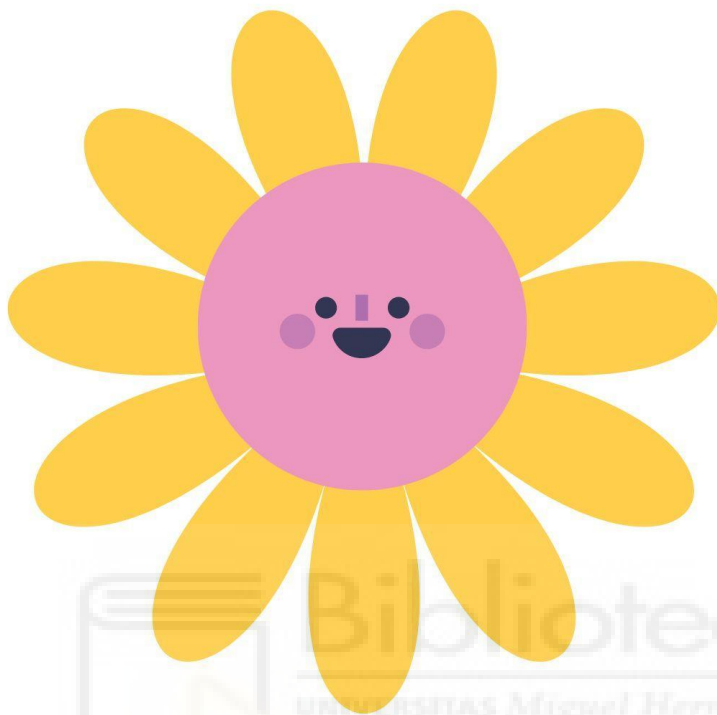
NO SOPLES CON FUERZA.

REPITE HASTA QUE TE SIENTAS TRANQUILO/A.

"Actividad inspirada en técnicas de mindfulness infantil y respiración consciente (Siegel, Willard y Greenland)."

RESPIRACIÓN CON FLOR

DESCANSO MENTAL



Imagina que tienes una flor en la mano.

Inhala lentamente por la nariz y huele la flor.

Exhala por la boca como si soplaras los pétalos.

Repite 3 veces.

***"Actividad inspirada en técnicas de mindfulness infantil y respiración consciente
(Siegel, Willard y Greenland)."***

RESPIRACIÓN CON POMPAS DESCANSO MENTAL



Imagina que estás haciendo burbujas.

Inhala lentamente por la nariz.

Exhala suavemente por la boca para formar una burbuja grande.

Sopla despacio para que la burbuja no explote.

Repite hasta que te sientas tranquilo/a.

"Actividad inspirada en técnicas de mindfulness infantil y respiración consciente (Siegel, Willard y Greenland)."



CADA SEMANA INTENTAREMOS APRENDER UNO NUEVO

PRIMERO

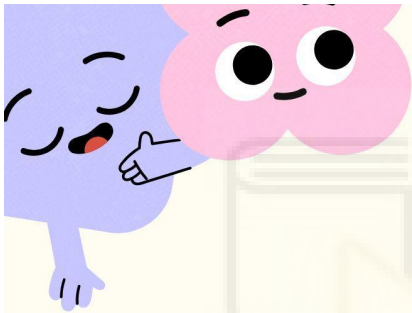
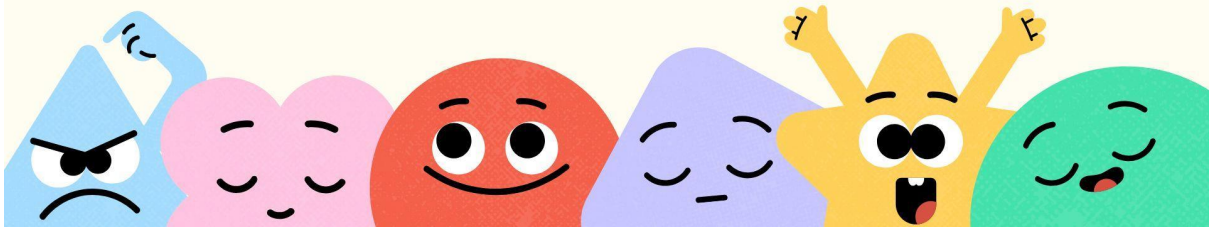
Lo importante es
INTENTARLO SIEMPRE

SEGUNDO

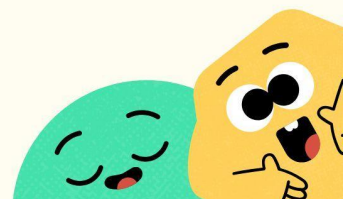
Si lo intento...
SEGURO QUE LO
CONSIGO

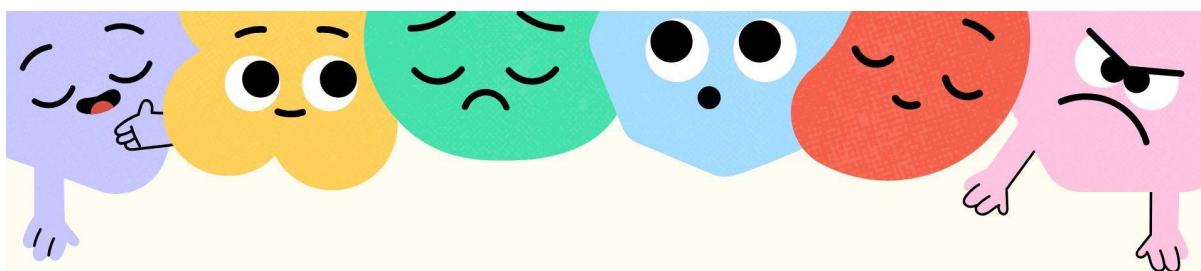
TERCERO

PODEMOS AYUDARNOS
ENTRE NOSOTROS



NOS AYUDARÁ EL ESCUDO SUPERPODEROSO



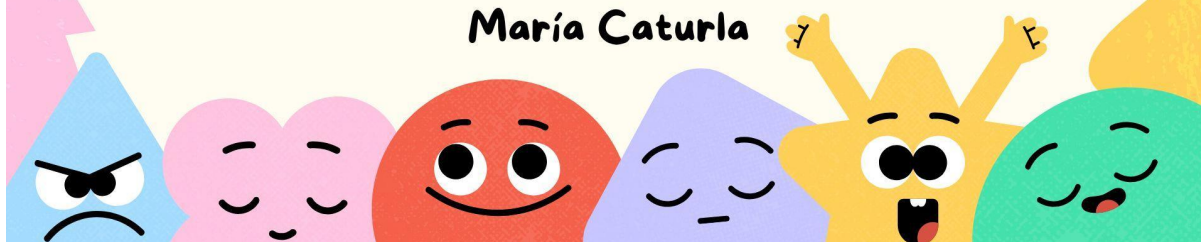


**¿QUERÉIS QUE LO
INTENTEMOS?**



**MUCHAS
GRACIAS**

María Caturla

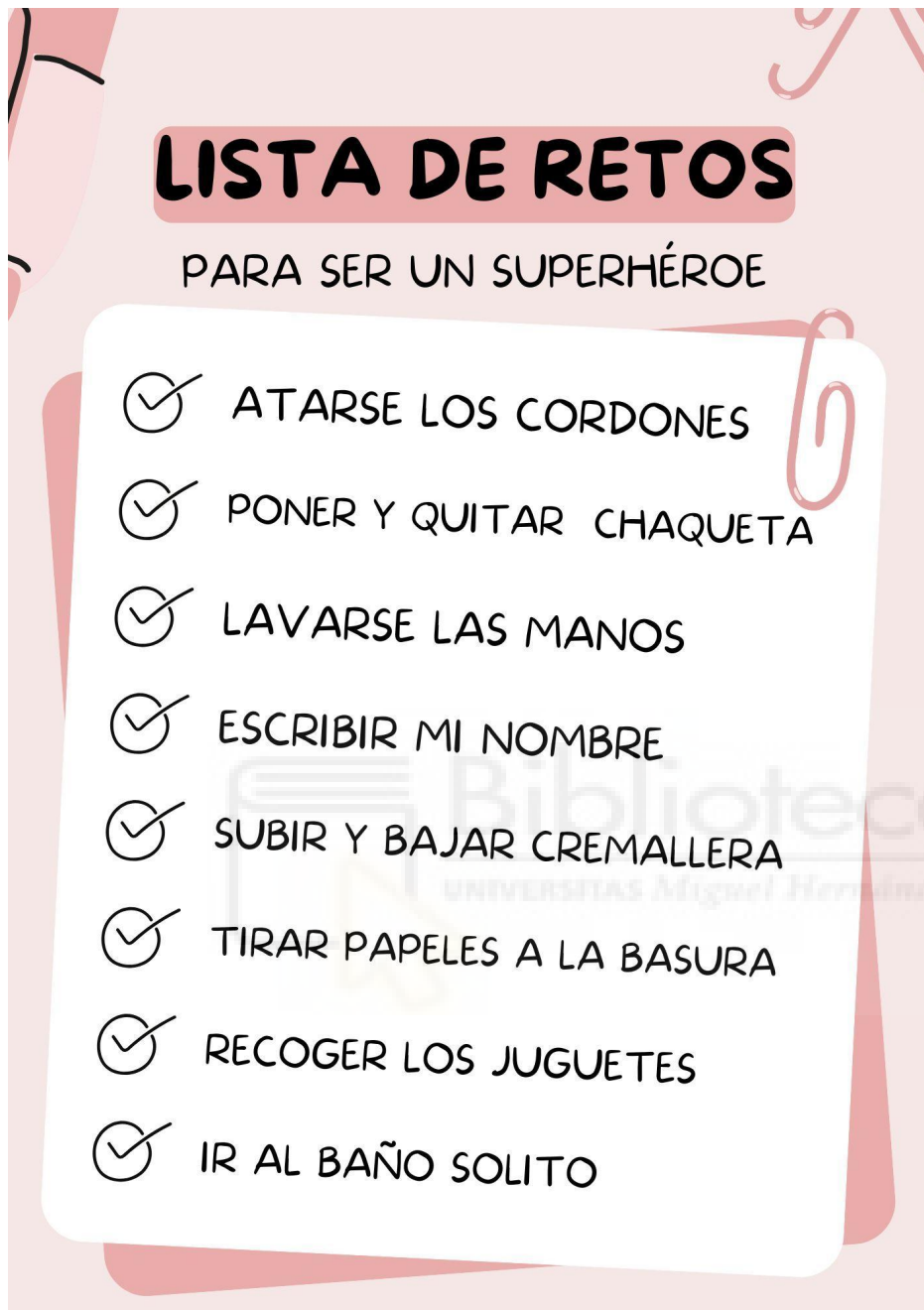


ANEXO 9. Escudo de cartón.



ANEXO 10. Sellos reforzadores.







BOTIQUÍN DE LAS EMOCIONES

PRIMERO

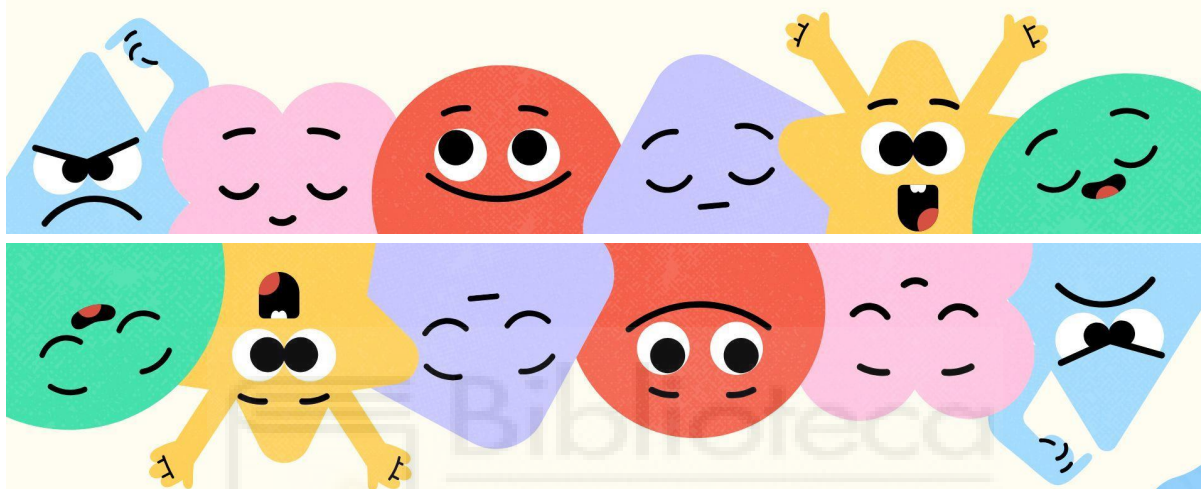
Se utiliza ante cualquier situación

SEGUNDO

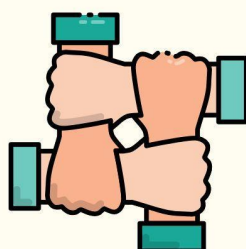
Nos permite saber cómo actuar correctamente y qué opciones tenemos

TERCERO

para una misma situación en diferentes momentos podemos elegir hacer o necesitar una cosa u otra



**OS PRESENTO LOS PICTOGRAMAS
CON LOS QUE VAMOS A TRABAJAR**



¿NECESITAS AYUDA?



ABRAZO



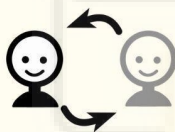
ACOMPañAR



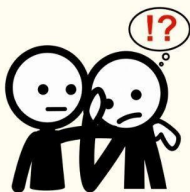
BESO



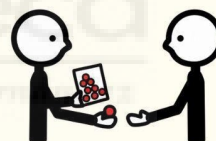
CAMBIO DE TURNO



CONSOLAR



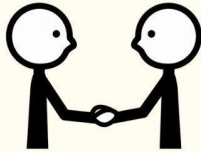
COMPARTIR



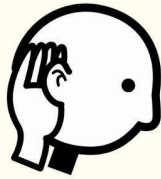
CONSOLAR



DAR LA MANO



ESCUCHAR



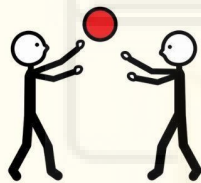
GRACIAS



JUGAR



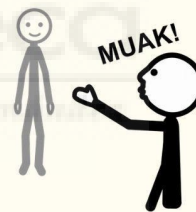
JUGAR JUNTOS



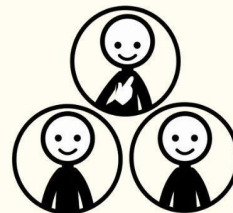
LEVANTAR LA MANO



MANDAR UN BESO



ME TOCA A MÍ



NO NECESITO AYUDA



NO QUIERO



NECESITO AYUDA



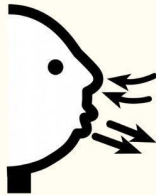
ESPERAR



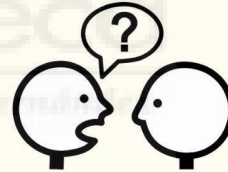
PEDIR PERDÓN



RESPIRAR PROFUNDO



PREGUNTAR



RINCÓN DE LA CALMA



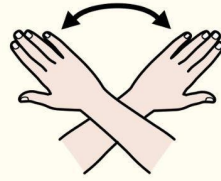
SATURADO



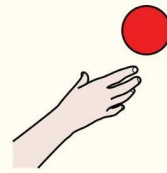
SOLUCIONAR



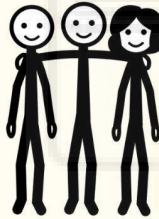
SE ACABÓ



QUIERO



AMIGOS



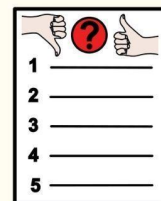
ESPERAR

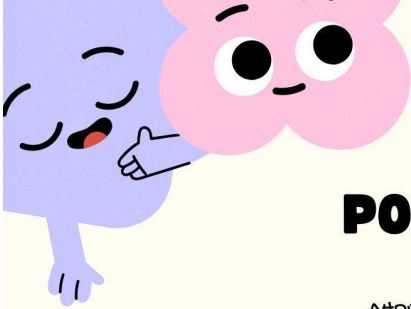


ESTO NO ME GUSTA



NORMAS





PONLO EN PRÁCTICA

AHORA TOCA PRACTICAR LO QUE HEMOS APRENDIDO

1º LEERÉ ALGUNAS SITUACIONES Y VOSOTROS USANDO LOS PICTOGRAMAS

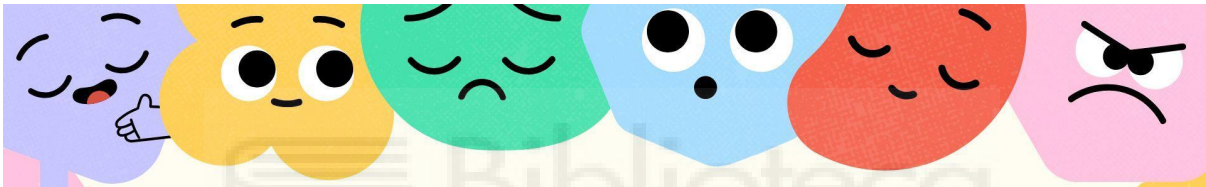
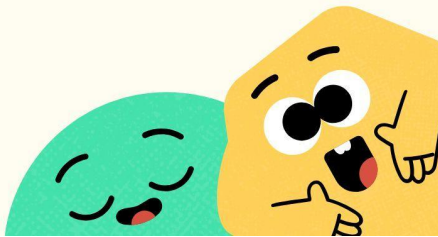
ME DECÍS POSIBLES SOLUCIONES

2º INTEGRAMOS LA DINÁMICA A SITUACIONES REALES QUE OCURRAN EN

CLASE

¿OS PARECE BIEN?

¡¡¡¡¡COMENZAMOS!!!!



**MUCHAS
GRACIAS**

MARÍA CATURLA MASANET



ANEXO 13. Botiquín de soluciones.



ANEXO 14. Pictogramas







VAMOS A CREAR NUESTRO MURAL

PRIMERO

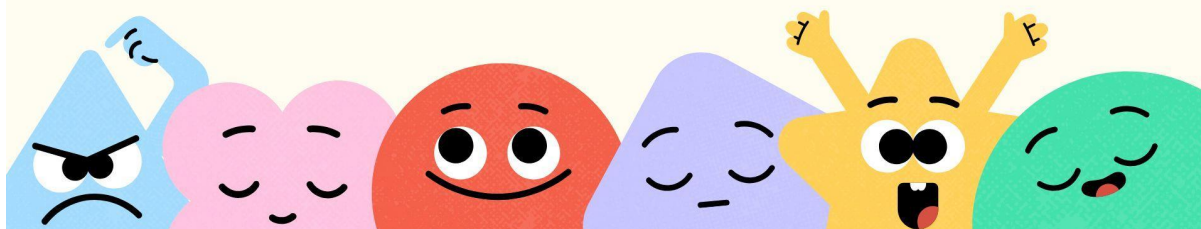
VAMOS A ESCRIBIR
ESTAS PALABRAS EN EL
MURAL

SEGUNDO

TENEMOS QUE ELEGIR
UN ELEMENTO PRINCIPAL

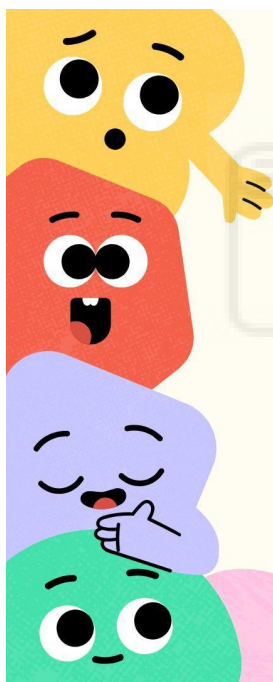
TERCERO

NUESTRO MURAL CRECE
CON EL TIEMPO PORQUE
VAMOS A AÑADIR
ELEMENTOS



ELEMENTO PRINCIPAL

¿QUÉ QUIERES ELEGIR?





ELEMENTOS SECUNDARIOS



NUESTRO MURAL CRECE

EL MURAL CRECERÁ CADA VEZ QUE JUNTOS CONSIGAMOS HACER ALGO BIEN

EJEMPLOS:

PORTARNOS BIEN EN CLASE

APRENDER ALGO NUEVO

COMPARTIR

¿QUERÉIS QUE EMPECEMOS?



ANEXO 16. Mural de las emociones.





ANEXO 17. Elementos añadidos

