

Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil¹

Rocío GUIL BOZAL

José Miguel MESTRE NAVAS

Gabriel GONZÁLEZ DE LA TORRE

Susana FONCUBIERTA DELGADO

Correspondencia:

Rocío Guil Bozal
rocio.guil@uca.es

Jose Miguel Mestre Navas
josemi.mestre@uca.es

Gabriel González de la Torre
gabriel.delatorre@uca.es

Susana Foncubierta Delgado
susitafd@hotmail.com

Teléfono común:
956 016218

Dirección postal común:
Laboratorio de Inteligencia Emocional
Departamento de Psicología
Facultad de CC. de la Educación
Campus Univ. del Río San Pedro s/n
Universidad de Cádiz
11519 Puerto Real (Cádiz)

Recibido: 1 de septiembre de 2011
Aceptado: 21 de septiembre de 2011

RESUMEN

La legislación actual en materia de educación ha comenzado a dar importancia a la necesidad de trabajar la educación emocional ya desde la etapa de Educación Infantil. En la actual *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), así como en los Decretos y Órdenes que regulan el currículo y las enseñanzas mínimas de esta etapa, se incluyen contenidos y objetivos relacionados con la Inteligencia Emocional.

Dada la autonomía que la ley otorga a los docentes en la concreción del diseño curricular y en la programación del aula, y dada la relevancia de las vinculaciones que se han demostrado entre las competencias emocionales y diversos aspectos de la adaptación socioescolar, consideramos que la formación del futuro docente en relación al desarrollo de tales competencias en su alumnado debería formar parte de su programa de prácticas.

Desde este artículo presentamos una propuesta de integración de Educación Emocional en el *currículum* del segundo ciclo de Educación Infantil. Para ello partimos del modelo de Mayer & Salovey (1997), por considerar que es el único que contempla las habilidades emocionales como capacidades cognitivo-emocionales susceptibles de ser desarrolladas y, por otro lado, por ser el que mejor se ajusta a la finalidad general de esta etapa, así como a sus objetivos generales y contenidos curriculares que se reflejan en la citada normativa (LOE y LEA).

PALABRAS CLAVE: *Inteligencia emocional, Educación infantil, Competencias emocionales, Educación emocional, Desarrollo emocional, Desarrollo social.*

¹ Este trabajo ha sido realizado en parte gracias a la subvención del MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN/ PLAN NACIONAL DE I+D, convocatoria del 2006-2009. Referencia: SEJ2006-04941/EDUC.

Integrating emotional competences in the Early Childhood Education curriculum

ABSTRACT

The current Spanish education legislation has started to highlight the need to work on emotional education since early childhood Education. The Spanish Education Law 2/2006 May 3rd (known as LOE), and all decrees and orders currently regulating the curriculum and teaching in Early Childhood Education include contents and objectives related to the Emotional Intelligence framework developed by Mayer & Salovey (1997).

Because all these laws and regulations give teachers autonomy for both designing and programming the curriculum in Early Childhood Education and because important relationships have been established between social and emotional competence and school adaptation, we argue in this paper that the training of future teachers in Early Childhood Education should include the development of emotional intelligence abilities and skills.

This article presents an emotional education proposal for its integration in the second cycle of Early Childhood Education (children aged 3 to 6 years old). This proposal is based on Mayer and Salovey's model (1997) of emotional intelligence. This model is the only one in which emotional abilities are considered cognitive-emotional capacities which can be developed and it matches the general goal of this educational stage and also the general aims and curricular contents included in the abovementioned legislation.

KEY WORDS: *Emotional intelligence; Early Childhood Education; Emotional competence; Emotional education; Emotional development; Social development.*

Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil

La legislación actual en materia de Educación recoge la necesidad de trabajar las emociones desde la Educación Infantil. Tanto la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) y la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía* (LEA), como los Decretos y Órdenes que regulan el currículo y las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación Infantil, se explicitan contenidos curriculares y objetivos educativos que se corresponden, a nuestro juicio, con todas y cada una de las capacidades que constituyen el constructo de Inteligencia Emocional (IE, a partir de ahora), tal y como es definido por Peter Salovey & John D. Mayer (2007).

Por otro lado, en su redacción, el legislador otorga un apreciable grado de autonomía organizativa y curricular a los centros, concediendo a sus equipos directivos y docentes, presentes y futuros, un importante papel en la concreción del diseño curricular y la programación de aula. Consciente de la responsabilidad otorgada a los mismos, desde nuestro grupo de investigación proponemos poner a su disposición una serie de sugerencias y directrices metodológicas que, fundamentadas en trabajos científicos, les ayude en esta labor. Creemos que los *Practicum* de los nuevos grados de Maestro en Educación Infantil constituyen el contexto ideal desde el que comenzar a desarrollar todas las competencias implícitas en dicha labor.

Consideramos que el futuro docente, como en el diseño de cualquier programación, al abordar el desarrollo de las competencias emocionales de su alumnado, debe intentar dar respuesta a tres simples preguntas: ¿Qué quiere enseñar?; ¿a quién quiere enseñarlo?; y ¿cómo va a enseñarlo? Una última pregunta, no por ello menos relevante, sería ¿para qué lo enseñamos? Dado las limitaciones de espacio,

no podemos desarrollarla, pero emplazamos al lector a la multitud de investigaciones realizadas en las que confirman experimentalmente la vinculación entre IE y rendimiento académico (GUIL & GIL-OLARTE, 2009), conflictividad escolar, conductas disruptivas y/o antisociales (MESTRE, GUIL, LOPES, SALOVEY & GUIL-OLARTE, 2006).

¿Qué queremos enseñar?

Como nos indican Mayer & Salovey (2009), la IE implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento o el juicio; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual. Estas habilidades, representadas en la Figura 1, están organizadas jerárquicamente desde las habilidades que implican los procesos psicológicos más básicos a los más elevados, los procesos psicológicamente más integrados. Así, el nivel más bajo de las ramas concierne a la habilidad (relativamente) simple de percibir y expresar la emoción. En contraste, el nivel más alto de las ramas concierne a la regulación consciente y reflexiva de la emoción. Éste orden jerárquico es precisamente el que debe tenerse en cuenta en a la hora realizar una programación.



FIGURA 1: Representación del Modelo de Mayer & Salovey.

Como señalamos en la introducción, en la legislación se explicitan contenidos y objetivos relacionados con la IE. A fin de ser muy concretos a la hora de mostrar nuestra metodología de trabajo, a partir de los contenidos de la LOE, nos hemos centrado en el marco de la Comunidad Autónoma Andaluza, y en la etapa de Educación Infantil. Concretamente hemos revisado, entre otras, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE); Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación en Andalucía; Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil; Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la Educación Infantil; Decreto 428/2008, de 29 de julio por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación

Infantil en Andalucía; y la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

En la LOE encontramos: *“se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”* (ESPAÑA, 2006A). A mayor nivel de concreción, y en relación a las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, encontramos: *“El currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo”* (ESPAÑA, 2006B).

Como sabemos, los aprendizajes del segundo ciclo se presentan en tres áreas diferenciadas. Para cada área se establecen unos objetivos generales, unos contenidos y unos criterios de evaluación. No obstante, dado el carácter globalizador de la etapa, buena parte de los contenidos de un área adquieren sentido desde la perspectiva de las otras dos, con las que están en estrecha relación. Dada la inviabilidad de recoger aquí todos y cada uno de los artículos, leyes, órdenes y decretos revisados, en el cuadro adjunto (ver Tabla 1) hemos intentado resumir los aspectos fundamentales referidos a los objetivos de las etapas contempladas, relativos a emociones, contenidos de los bloques que los constituyen, y criterios de evaluación a tener en cuenta en materia de competencias emocionales.

Como puede comprobarse, en la legislación se explicita el trabajo con emociones básicas. Concretamente se recogen las emociones de amor, alegría, miedo, enfado, tristeza y rabia. Nosotros proponemos incorporar, además, algunas emociones sociales, fundamentalmente la vergüenza y la culpa, por ser emociones que se gestan en estos períodos de desarrollo infantil.

Una vez aclarado qué queremos enseñar, el siguiente paso sería conocer las características de los sujetos a los que queremos enseñar. Ello nos permitirá hacer propuestas didácticas adaptadas a sus características psicoevolutivas.

	Objetivos de la etapa	Bloque	Contenidos	Evaluación
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	<p>Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones y saber comunicarlos a los demás, reconociendo y respetando los de los otros.</p> <p>Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con el bienestar emocional.</p>	La identidad personal, el cuerpo y los demás	<p>Identificación y expresión de sentimientos y emociones propios y de los demás.</p> <p>Iniciación a la toma de conciencia emocional y participación en conversaciones sobre vivencias afectivas</p> <p>Asociación y verbalización progresiva de causas y consecuencias de emociones básicas</p> <p>Voluntad y esfuerzo para la adaptación progresiva de la expresión de los propios sentimientos y emociones, adecuándola a cada contexto.</p> <p>Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.</p> <p>Ir construyendo el conocimiento de sí mismo, aprendiendo a coordinar sus deseos, emociones y sentimientos propios y de los demás. Aceptando demostraciones de consuelo y afecto de las personas adultas conocidas y compañeros y compañeras así como manifestando afecto hacia las personas cercanas.</p>	<p>Capacidad de reconocer en gestos o fotos emociones básicas y ser capaz de expresarlas.</p> <p>Dar muestras de mejora de destrezas motoras y habilidades manipulativas y participar en juegos, regulando progresivamente la expresión de sentimientos y emociones.</p> <p>Progresivo control ante situaciones de <i>rabia</i> o <i>enfado</i>, observando las estrategias que utiliza para manejar sus sentimientos.</p>
		Vida cotidiana, autonomía y juego	<p>Participar en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas, y regulando la expresión de sentimientos y emociones.</p> <p>Participación y utilización adecuada de las normas que los rigen, y la manifestación y progresiva regulación de sentimientos y emociones que provoca la propia dinámica de los juegos</p> <p>Muestra de actitudes de colaboración y ayuda mutua en juegos diversos, evitando adoptar posturas de sumisión o de dominio, especialmente entre niños y niñas.</p>	<p>Aceptación y respeto de las normas que rigen los juegos, y manifestación y progresiva regulación de sentimientos y emociones que provoca la propia dinámica de los juegos, como es el autocontrol progresivo ante las correcciones o la competencia.</p>
Conocimiento del entorno	<p>En el desarrollo de estas relaciones afectivas se tendrá en cuenta la expresión y comunicación de las propias vivencias y de sus emociones y sentimientos para la construcción de la identidad y para favorecer la convivencia, actuando con confianza y autonomía.</p>			<p>Capacidad de análisis de situaciones conflictivas y las competencias generadas para un tratamiento pacífico y dialogado de las mismas.</p> <p>Si empiezan a comprender sentimientos y emociones que manifiestan otros compañeros y que ellos han vivido previamente, así como si tratan de ayudarlos y consolarlos.</p>

Lenguaje, comunicación y representación	Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas a través de diversos lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a cada intención y situación.	Lenguaje corporal	<p>La participación en juegos dramáticos y en juegos de imitación, -tanto en directo como en diferido de personas, animales, objetos o situaciones-, en las actividades de la vida cotidiana, así como la representación de personajes, hechos y situaciones mediante juegos simbólicos, disfrutando de dramatizaciones y, en otros juegos de expresión corporal, permitirá a los niños y niñas la expresión de sentimientos y emociones.</p> <p>Desarrollar y utilizar el gesto y el movimiento para comunicar y expresar de forma cada vez más elaborada, pensamientos, sentimientos y emociones, además de contribuir al conocimiento, control y toma de conciencia del propio cuerpo.</p>	<p>Capacidad de expresar y comunicar oralmente, con claridad y corrección suficientes, en situaciones diversas y con diferentes propósitos o intenciones, sus estados de ánimo y emociones, etc.</p> <p>Capacidad de disfruta con las producciones artísticas y de participar en ellas, así como, la calidad en la expresión de emociones y opiniones a cerca de obras musicales, teatrales, audiovisuales y plásticas.</p>
		Lenguaje verbal	Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.	
		Lenguaje artístico	<p>Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas mediante la manipulación y transformación de diferentes materiales plásticos, experiencias que también ayudarán al conocimiento y control del propio cuerpo y a la adquisición progresiva de hábitos y destrezas manipulativas.</p> <p>Educación del sentido estético y la sensibilidad, el placer y disfrute visual y emocional hacia las obras plásticas.</p>	

TABLA 1. *Resumen de objetivos, contenidos y criterios de evaluación referido a emociones.*

¿A quién/es queremos enseñar?

Tras realizar una cuidadosa revisión bibliográfica de las teorías sobre desarrollo, consideramos fundamental rescatar del olvido, y utilizar como base para nuestras propuestas de intervención, los planteamientos de Henry Wallon, quien, como subraya Vila (1986), destaca por la claridad con la que percibe la relación entre la emoción, el movimiento y la integración social del bebé.

Para explicar la evolución psicológica del niño, Wallon establece la existencia de cuatro factores fundamentales: la emoción, el otro, el medio (físico, químico, biológico y social) y el movimiento (acción).

Al igual que Vygotsky, considera que el niño es un ser social desde que nace, y en la interacción con los demás va a residir la clave de su desarrollo. Sin embargo, para Wallon, la individuación se produce gracias al papel que desempeña la emoción en el desarrollo, llegando a afirmar que gracias a ella se construye el psiquismo. Afirma que “*el lenguaje ha sido precedido por medios de comunicación más primitivos. La base de estos medios está en la expresión emocional*” (WALLON, 1987: 60). En la emoción y el lenguaje están las claves que dan al hombre sus señas de identidad; emoción y lenguaje tienen raíces biológicas, pero se constituyen y estructuran merced al intercambio social. Es por tanto, gracias a la emoción, y a través de ella, como el niño se convierte de ser biológico en ser social.

Wallon (1985), como Piaget, considera que el concepto de desarrollo está vinculado al de estadio, si bien entiende por estadio un conjunto de características específicas que se establecen a partir de las relaciones que el sujeto mantiene con el medio en un momento dado del desarrollo. En la definición de cada estadio tiene en cuenta tanto la función dominante que está presente en el mismo (actividad dominante), como la orientación de la actividad que desarrolla el sujeto (hacia sí mismo o hacia fuera). La transición de un estadio a otro se produciría por el cambio de función dominante. La secuencia y organización de los estadios viene regulada por dos leyes: *ley de alternancia funcional* (las actividades del niño unas veces se dirigen a la construcción de su individualidad y otras al establecimiento de relaciones con los otros; alternándose la orientación progresivamente en cada estadio) y *ley de preponderancia e integración funcional* (no existe ni ruptura ni continuidad funcional en la transición de un estadio a otro, de modo que las funciones antiguas no desaparecen sino que se integran con las nuevas).

Centrándonos en el estadio del *Personalismo*, que corresponde al periodo comprendido entre los 3 y 6 años, y que representaría el segundo ciclo de Educación Infantil que nos ocupa, Wallon lo considera vital en el desarrollo de la personalidad. Suele coincidir, además, con la escolarización y con el establecimiento de los primeros encuentros con otras personas de su misma edad, quienes constituyen una pequeña colectividad de niños más o menos parecidos a él, con los que comienza a establecer relaciones rudimentarias. En estas edades se hace necesario asociar a los niños en los juegos gregarios, en los que tengan que hacer las mismas cosas. Se trata de una estructura, como en las etapas anteriores representaba la familia, pero ahora es una estructura en la que cada cual cambia de lugar. Supone una preparación para que el niño entre en una colectividad más amplia, donde podrá desempeñar una mayor variedad de papeles.

Es un estadio de orientación centrípeta, donde se busca la afirmación como individuo autónomo. Se estructura en tres fases que se corresponden a su vez con cada uno de los cursos que componen este ciclo educativo. Estas son:

- A. En torno a los 3 años, *fase de oposición e inhibición (o cabezonería)*. El resultado de este periodo es asentar en el infante la idea de exterioridad del otro y de total integridad de su persona. Cesan los juegos de alternancia que caracterizarían el estadio previo, y se hace habitual en el infante una actitud de rechazo, como si su única preocupación fuera salvaguardar la autonomía recién descubierta de su persona. Se vuelve negativista, pretende hacer prevalecer sus deseos por encima de todo oponiéndose a los designios de quienes le rodean. El niño ha descubierto su yo y necesita reafirmarlo, en la medida en la que se opone a los demás tensando la convivencia cotidiana. Los progresos lingüísticos le posibilitan la utilización de pronombres personales y que se refiera a sí mismo en primera persona, y no en tercera como ocurría antes. Aparece el uso abusivo del pronombre personal *yo* ante la propuesta del adulto. La actitud de oposición constante y sistemática cumple su papel (fortalecer el yo) y conduce a un cambio de actitud. Este negativismo y cabezonería genera en los que le rodean sensación de desagrado y de amenazas de retirarle el cariño, lo cual lleva al niño a una situación de contradicción, ya que continúa con una constante necesidad

de obtener la aprobación y el afecto de los demás, e intenta modificar sus estrategias y a adoptar otras nuevas para alcanzar sus fines. Ello implica dar su paso hacia la fase siguiente (VILA, 1986).

- B. En torno a los 4 años, *período de gracia*. Etapa narcisista en la que el infante busca la aceptación y el afecto de los demás seduciéndolos mediante sus gestos, palabras y acciones. Persigue atraer la atención y conseguir el aplauso haciendo ostentación de sus mejores habilidades y sus recursos más infalibles. Coincide con el periodo en el que sus movimientos adquieren una ejecución perfecta. Wallon diría que realizan los movimientos como si persiguieran sólo su propia realización y, de hecho, el infante parece prestar, a menudo, más atención a los movimientos que a sus motivos (WALLON, 1941). Sólo pueden agradarse a sí mismos si saben que agradan a los demás. Pero estas *gracias* no siempre resultan ser tan efectivas, ni garantizan la admiración y afecto incondicionales. En la imitación a los demás encontrarán la clave del éxito (si se comporta como su madre o padre, tendrá garantizado su afecto). Comienza así la siguiente fase.
- C. Etapa de *representación de roles*, en torno a los 5 años. La imitación sucede a la exhibición, como un intento de copiar y asimilar los méritos de otras personas (OLANO, 1993). Pero ahora se imita al personaje, no sus gestos y movimientos. Empiezan a imitar las características de las personas que admira (especialmente de aquellos a quienes se es más semejante: el padre para el niño y la madre para la niña) que garantizan su aprobación y afecto, y acaba por convertirse en identificación con ellos. La imitación será la de un papel, un rol, la de un personaje más o menos dotado de prestigio, la de un ser preferido y del que se sienten celos. Así, una relación que había comenzado siendo de oposición, acaba siéndolo de identificación. El infante se coloca en el lugar del otro al convertirse en un personaje determinado. La personalidad del niño quedará estructurada de una u otra forma según sea la manera en que los padres hayan resuelto las tensiones producidas en la etapa del personalismo, dando, por ejemplo, lugar a rasgos de timidez en aquellos niños que no hayan visto debidamente recompensados sus esfuerzos por agradar, y a rasgos de tiranía en aquellos niños a cuya cabezonería y oposición el medio no ofreciera ninguna respuesta. Agresividad y culpabilidad aparecen por el deseo de sustituir a los adultos. La imitación no se limita a las personas, sino que también se extiende hacia los objetos, de modo que el infante objetiviza cada vez mejor el mundo exterior.
- D.

Llegados a éste punto, nos centraremos ahora en conocer cómo vamos a educarlo, es decir, cómo se estructura la organización de las enseñanzas en su ciclo educativo.

¿Cómo vamos a enseñarlo?

La Educación Infantil es el primer nivel educativo en el sistema español. Precede a la Educación Primaria, y no tiene carácter obligatorio. Se legislan sus enseñanzas a partir de la LOE y parte de los siguientes principios elementales: enfoque globalizador; juego como motor de desarrollo; principio de actividad; atención a los espacios y tiempos dentro del escenario educativo; promover aprendizajes significativos partiendo de las ideas que ya se poseen; importancia de la atención a la diversidad; y coordinación con las familias.

Como cualquier contenido, los referidos a IE han de trabajarse en relación con otras áreas de desarrollo como el cognitivo, el psicomotor, el lenguaje, etc. a través de la actividad y el juego. El juego simbólico o dramático (protagonizando papeles sociales sobre sí mismo) son el modelo de juego esencial a lo largo de esta etapa educativa.

El aula es uno de los espacios educativos más importantes por ser donde el alumnado permanece más tiempo y realizará la mayor parte de sus actividades. En relación a la organización de la misma, se suele trabajar con disposiciones organizativas diferentes a las de otras etapas: Las más destacadas son los *rincones de juego* y el *trabajo por talleres*.

Los modelos de agrupamiento elegidos para el grupo-clase tenderán a favorecer el intercambio comunicativo y la resolución cooperativa de las tareas. Se organizarán agrupamientos flexibles en función del tipo de actividad. Estos deben permitir el desarrollo de: trabajo individual (bien con fichas, bien con actividades de rincones, para facilitar el ritmo individual de aprendizaje del alumnado); en pequeños grupos (actividades que requieran una distribución de tareas para llegar a un fin común: confección de murales, juegos de construcción, etc.); y en gran grupo (para el desarrollo de ciertas actividades como la asamblea, actividades audiovisuales, propuestas de juegos, canciones, dramatizaciones y puestas en común).

Todas las actividades se secuenciarán atendiendo a unas rutinas que ayudarán al alumnado a organizar el tiempo que están en el centro. Se contemplan, entre otras, la necesidad de reservar tiempos específicos para: asamblea, trabajo individual, rincones, limpieza, trabajo en grupo y actividades motrices. La evaluación será igualmente global, formativa y continua.

Teniendo en cuenta estas indicaciones, estaríamos en condiciones de presentar una serie de sugerencias, a modo de directrices metodológicas, que, fundamentadas en trabajos científicos, ayuden a los docentes en sus labores de programación.

Nuestra propuesta didáctica

En la Tabla 2 presentamos un resumen de los aspectos fundamentales a tener en cuenta a la hora de realizar propuestas metodológicas de trabajo para llevar a cabo en el aula. Éstos serían fundamentalmente las competencias emocionales implícitas en los objetivos de etapa que se explicitan en la legislación, las características psicoevolutivas del alumnado y la estructura organizativa de las enseñanzas. A partir de ellos desarrollamos un esquema de trabajo susceptible de ser adaptado a las diversas emociones y temáticas a tratar.

<p align="center">Educación Infantil, de 3 a 6 años. ESTADÍO DEL PERSONALISMO</p> <p align="center">Función dominante: Toma de conciencia, reafirmación de la personalidad y establecimiento de los fundamentos para la construcción de su propio yo. Orientación centrífuga: dirigida, fundamentalmente, hacia la construcción del propio sujeto. Emociones que nos hacen sentir bien: amor, alegría. Emociones que nos hacen sentirnos mal: miedo, enfado, tristeza y rabia, vergüenza y culpa.</p>		
Ramas del modelo de Mayer & Salovey que corresponden a los objetivos de la etapa	Segundo ciclo de Infantil y período evolutivo correspondiente	Orientación didáctica
<p>1.- Percepción, valoración y expresión de las emociones:</p> <p><i>a) Identificación de las emociones en los estados subjetivos propios.</i></p> <p><i>(b) Identificación de las emociones en otras personas.</i></p> <p><i>(c) Precisión en la expresión de emociones, y</i></p> <p><i>(d) Discriminación entre sentimientos y entre las expresiones sinceras y no sinceras de los mismos.</i></p>	<p align="center">3 años. Fase de oposición e inhibición (o cabezonería)</p>	<p>Centrarse preferentemente en trabajar en reconocimiento e identificación de los estados subjetivos propios y desarrollo del proceso de alfabetización emocional</p> <p>Capacidades sobre las que trabajar preferentemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rama 1: a y b - Rama 2: a, b y d - Rama 3: a, b y c <p>Propuestas metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la diferenciación entre el YO como unidad global e independiente del OTRO, que experimenta unos sentimientos ante determinadas situaciones, no experimentadas por los otros ni ante las mismas situaciones, ni de la misma manera.
<p>3.- Comprensión de las emociones</p> <p><i>(a) Comprensión de cómo se relacionan diferentes emociones.</i></p> <p><i>(b) Comprensión de las causas y las consecuencias de varias emociones.</i></p> <p><i>(c) Interpretación de sentimientos complejos, tales como combinación de estados mezclados y estados contradictorios.</i></p> <p><i>(d) Comprensión de las transiciones entre emociones.</i></p>	<p align="center">3-4 años. Edad de la gracia en las habilidades expresivas y motóricas.</p>	<p>Capacidades sobre las que trabajar preferentemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rama 1: Consolidar a y b, y desarrollar c y d. - Rama 2: Consolidar y mejorar a, b y d, e iniciación en la c. - Rama 3: Consolidar y mejorar a, b y c e iniciación en la d y e. <p>Propuestas metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en la consolidación de los logros de la etapa anterior y centrarse preferentemente en el conocimiento del YO. - Hacer especial uso del trabajo en grupo: teatro, títeres, juegos cuentos..., y todas aquellas dinámicas que permitan la expresión de emociones a través de diferentes lenguajes

<p>4.- Regulación de Emociones</p> <p>(a) <i>Apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables,</i></p> <p>(b) <i>Conducción y expresión de emociones,</i></p> <p>(c) <i>Implicación o desvinculación de los estados emocionales,</i></p> <p>(d) <i>Dirección de las emociones propias, y</i></p> <p>(e) <i>Dirección de las emociones en otras personas.</i></p>	<p>4-5 años.</p> <p>Representación de roles.</p> <p>Imitación.</p>	<p>Capacidades sobre las que trabajar preferentemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rama 1: a, b, c y d - Rama 2: a, b, c y d - Rama 3: a, b, c, d y e <p>Propuestas metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar preferentemente en la consolidación de los logros de las etapas anteriores, y representación de la adecuación de las diferentes competencias emocionales adquiridas en diversas posibles situaciones reales. - Iniciación en el conocimiento y la conquista del mundo exterior, del otro y como adecuar mi actuación a la situación emocional de los demás. - Hacer especial uso de la dramatización, <i>rol playing</i>, teatro, títeres y todas aquellas dinámicas que permitan la imitación de papeles y el colocarse en el lugar de los otros. Prestar atención al correcto desarrollo de las emociones de culpa y vergüenza, y reconducir del posible uso de la agresividad en las interacciones.
---	--	--

TABLA 2. *Propuesta metodológica para el desarrollo de las competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil*

Tomando como base este esquema, y a fin de concretar más, en la Tabla 3 presentamos un ejemplo de lo que sería un día normal de clase para alumnado de 5 años de Infantil. Posteriormente describiremos en qué consisten las prácticas docentes propuestas.

Objetivos:

- Entrenamiento y automatización de las competencias implicadas en la Rama 1 del modelo de Mayer & Salovey (1997): Percepción, valoración y expresión de las emociones.
- Emociones a trabajar: amor, alegría, miedo, enfado, tristeza y rabia.

MOMENTO	ACTIVIDAD	Propuestas docentes para trabajar competencias emocionales
ENTRADA	Saludos	
ASAMBLEA	Nombrar al encargado Observar el tiempo Cantar la canción de la semana Conversación	Expresión de emociones Termómetros de los sentimientos Identificación de emociones Caras emocionales
ACTIVIDADES DE FICHAS	Referidas a los distintos ámbitos (letras, números, conceptos,...)	Dibujar caras de emociones
HIGIENE Y DESAYUNO	Hábitos de higiene personal y del ambiente Desayuno	
RECREO	Actividades al aire libre	
RELAJACIÓN	Audiciones musicales y actividades de vuelta a la calma	Terapia musical
ACTIVIDADES POR RINCONES	Juego semilibre en pequeño grupo (4-5 niños/as)	Mímica Crear historias Títeres Teatros Rompecabezas
TALLERES	Actividades plásticas	
DESPEDIDA	Recopilación de las actividades realizadas	Identificación de emociones

Actividades dirigidas a la adquisición de competencias implicadas en la identificación de emociones en uno mismo.

- *Expresión de emociones:* Reunidos en asamblea, cada niño describe una situación en la que experimenta alguna de las emociones básicas estudiadas. Se recomienda realizar esta actividad siempre que se produzca algún conflicto. Nos permite entrenamiento en reconocimiento de emociones propias y ajenas y desarrollo de la empatía en contexto real.
- *Termómetro de los sentimientos:* Presentamos un termómetro dibujado sobre una cartulina. Explicamos con ejemplos para qué sirve el termómetro (medir la temperatura y comprobar el calor o el frío que hace, conocer la temperatura del cuerpo, etc.). Proponemos usarlo para medir el nivel de sentimiento de una emoción dentro de nosotros mismos. Tomamos como ejemplo las emociones manifestadas por el alumnado en el juego anterior (*expresión de emociones*). Cada sujeto debe asignarle valor a la emoción manifestada atendiendo a su intensidad (0 representaría no existencia de la emoción, 1 existencia en grado leve, 2 y 3 en grado moderado, 4 fuerte y 5 muy fuerte).

Actividades dirigidas a la adquisición de competencias implicadas en la identificación de emociones en los otros.

- *Identificación de emociones.* Con varias tarjetas elaboramos un juego de cartas que recojan las emociones más comunes que el alumnado haya manifestado experimentar. Cada uno escoge una tarjeta e intentan representar la emoción seleccionada para que sus compañeros averigüen de qué emoción se trata.
- *Caras emocionales:* Mostramos al alumnado cuadros, fotografías o dibujos de caras *emocionales* y les pedimos que adivinen qué emociones/sentimientos representan y por qué piensan eso.
- Pedimos al alumnado que sugieran cuál sería *la emoción apropiada* para diversas situaciones.
- *Mímica de sentimientos.* Modelamos o ejemplificamos una emoción que el alumnado debe tratar de adivinar, así como evaluarla en una escala de 0–5 en el *termómetro de las emociones*.
- Actividades dirigidas a la adquisición de competencias implicadas en la expresión de emociones.
- *Crear historias o dibujos para colorear,* donde los personajes expresen distintas emociones.
- Pedir al alumnado que *dibujen caras* que muestren diferentes emociones.
- Crear y usar *muñecos o títeres* para representar una historia.
- *Teatro de las emociones,* para el cual se elaborarán los disfraces, el escenario y los diálogos.
- *Terapia musical.* Seleccionamos fragmentos musicales que hagan aflorar en el alumnado determinados sentimientos que deben ser expresados por éstos a través de movimientos corporales.

Actividades dirigidas a la adquisición de competencias implicadas en la discriminación entre emociones.

- *Rompecabezas:* presentaremos al alumnado diversas piezas en las que aparezcan distintas situaciones y respuestas emocionales. Éstos deben asociar cada emoción a cada situación, estableciendo asociaciones entre emociones, causas y consecuencias.
- Siempre que sea posible, las actividades serán grabadas en video, y recuperadas posteriormente para su análisis en grupo y como material para la evaluación del proceso y del resultado.

Referencias bibliográficas

- ANDALUCÍA (2007), *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía (LEA)*.
- ANDALUCÍA (2008A), *Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía*.
- ANDALUCÍA (2008B), *Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía*.
- ESPAÑA (2006A), *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*.
- ESPAÑA (2006B), *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*.
- ESPAÑA (2007), *Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil*.
- GUIL, R. & GIL-OLARTE, P. (2009). “Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socio-emocionales”. En J.M. MESTRE NAVAS & P. FERNÁNDEZ BERROCAL (coords.), *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide, 25–45.

- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. SALOVEY & D. SLUYTER (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books, 3–31.
- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (2009). *¿Qué es Inteligencia Emocional?* En J.M. MESTRE & P. FERNÁNDEZ BERROCAL (coords.), *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide, 25–45.
- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (2007). "¿Qué es Inteligencia Emocional?" En J.M. MESTRE & P. FERNÁNDEZ-BERROCAL (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide, 23–43.
- MESTRE, J.M., GUIL, R., LOPES, P., SALOVEY, P. & GIL-OLARTE, P. (2006). "Emotional Intelligence and social and academic adaptation to school". *Psicothema*, 18, 112–117.
- OLANO, R. (1993). *La psicología genético-dialéctica de H. Wallon y sus implicaciones educativas*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- VILA, I. (1986). *Introducción a la obra de Henri Wallon*. Barcelona: Anthropos.
- WALLON, H. (1985). *La vida mental*. Barcelona: Crítica.
- WALLON, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. París: A. Colin. [Trad. cast.: *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica, 1976].
- WALLON, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- WALLON, H. (1987) *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación infantil*. Madrid: Visor-Mec.