



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

El reflejo de las emociones a través del dibujo: una propuesta de intervención para el ámbito de Educación Infantil

Alumno/a:	Vanesa Moreno Martins
Tutor/a:	Prof. Dña. Rocío Jodar Jurado
Dpto.:	Didáctica del lenguaje oral y escrito

Mayo, 2020

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	5
2.	JUSTIFICACIÓN.....	5
3.	OBJETIVOS.....	6
3.1.	Objetivo general.....	6
3.2.	Objetivos específicos	6
4.	MARCO TEÓRICO	7
4.1.	Las emociones.....	7
4.1.1.	Aportaciones de la psicología evolutiva.....	7
4.1.1.1.	<i>Enfoque Biológico</i>	7
4.1.1.2.	<i>Enfoque Conductual</i>	9
4.1.1.3.	<i>Enfoque Cognitivo</i>	10
4.1.1.4.	<i>Enfoque Social</i>	10
4.1.2.	El concepto de inteligencia y su evolución: Inteligencia múltiple de Gardner e inteligencia emocional de Goleman	11
4.1.2.1.	<i>Inteligencia múltiple de Gardner</i>	11
4.1.2.2.	<i>Inteligencia emocional</i>	13
4.1.3.	Educación Emocional.....	14
4.1.3.1.	<i>La importancia de las emociones en la infancia</i>	15
4.1.3.2.	<i>La educación emocional en educación Infantil</i>	16
4.2.	LECTOESCRITURA	17
4.2.1.	Lectoescritura en Educación Infantil.....	17
4.2.1.1.	<i>Proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en Educación Infantil</i>	18
4.2.1.2.	<i>Proceso de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en Educación Infantil</i>	19
4.3.	El dibujo en Educación Infantil	20
4.3.1.	El dibujo como primera escritura en Educación Infantil	20
4.3.2.	El dibujo como expresión de las emociones.....	21
5.	DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	22
5.1.	Contexto educativo	22
5.2.	Objetivos	22
5.2.1.	Objetivo general	22
5.2.2.	Objetivos específicos.....	22
5.3.	Contenidos	25
5.4.	Metodología	26
5.5.	Secuenciación y recursos	26
5.5.1.	Descripción y secuenciación de las actividades	26
5.5.2.	Recursos	30
5.6.	Evaluación.....	31
6.	CONCLUSIONES	32

7.	BIBLIOGRAFÍA.....	34
8.	ANEXOS.....	38

RESUMEN

Dado que las emociones son un elemento indispensable para lograr un bienestar, tanto personal como social, es importante hacer hincapié en una educación emocional desde la etapa de educación infantil.

A través de la lectoescritura, se expresan ideas y sentimientos, y, por lo tanto, emociones. Partiendo de la base de que el dibujo es el primer método de escritura del niño, en este Trabajo Fin de Grado, se han planteado una serie de sesiones dónde, a la vez que se trabajan los diferentes tipos de emociones, también se verifica el hecho de que estas emociones son reflejadas a través del dibujo.

Palabras clave

Emociones, educación emocional, Educación Infantil, lectoescritura, dibujo.

ASBTRACT

Since emotions are an indispensable element in achieving both personal and social well-being, it is important to emphasize emotional education from the Preschool Education stage.

Through reading and writing, ideas and feelings, and therefore emotions, are expressed. Based on the fact that drawing is the child's first method of writing, in this End of Grade Project, a series of sessions have been planned where, while working on the different types of emotions, the fact that these emotions are reflected through drawing is also verified.

Keywords

Emotions, emotional education, Preschool Education, reading and writing, drawing.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de educación infantil, se refiere a las edades comprendidas entre los 0 y 6 años. A lo largo de estos primeros 6 años de vida, las emociones van ocupando un lugar importante en la vida del niño, siendo estas emociones un complemento indispensable tanto para un buen desarrollo como para un bienestar personal y social (López, 2012).

El bienestar es uno de los objetivos básicos de la vida, por ello es importante promover una educación emocional desde educación infantil y que esta educación emocional se presente a lo largo de todo el ciclo vital (Bisquerra, 2011). La educación emocional tiene como objetivo tanto el aprendizaje de competencias emocionales, como la inteligencia emocional de las personas para desarrollar la personalidad integral del alumnado (López, 2012).

La lectoescritura forma parte de los instrumentos más importantes de comunicación para el alumnado, permitiéndole conocer el mundo que le rodea y establecer las primeras relaciones afectivas (Sánchez, 2009). Dado que el dibujo es la primera forma de expresión gráfica del niño, mediante este, puede expresar tanto componentes de personalidad como componentes emocionales que no puede manifestar con palabras.

En este Trabajo Fin de Grado se plantean dos grandes bloques: uno teórico y uno práctico. En el bloque teórico se fundamentan los contenidos que se desarrollarán posteriormente de una manera práctica. En cuanto al bloque práctico, se plantean una serie de sesiones, mediante una metodología activa, fomentando el proceso enseñanza-aprendizaje. Los resultados obtenidos y esperados de las sesiones planteadas, se justificarán con ayuda de la parte teórica.

En conclusión, lo que se quiere conseguir con este Trabajo Fin de Grado es, a la vez que se fomenta una educación emocional y el lenguaje oral y escrito, también se fundamenta lo expuesto en la parte teórica a través de los resultados de estas sesiones, es decir, verificar que mediante el dibujo se reflejan las emociones y sentimientos que experimentan los niños ante diversas situaciones.

2. JUSTIFICACIÓN

Las emociones tienen un papel relevante a la hora de construir nuestra personalidad y desarrollar nuestras habilidades sociales, ya que, están presentes en nuestra vida desde que nacemos, interviniendo en todos los procesos evolutivos. Según Bisquerra (2000), una emoción es “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.61)

Por ello, es importante hacer hincapié en una educación emocional, siendo tanto el entorno familiar como el profesorado los responsables de esta educación, aceptando de que se trata de una responsabilidad compartida. La educación emocional es indispensable para un bienestar personal y social, teniendo en cuenta de que se trata de una formación continua, no solo a nivel del curriculum académico, si no a lo largo de toda la vida. Es por esto que la educación emocional debe de iniciarse desde la etapa de educación infantil y estar presente durante todo el ciclo vital, ya que es esencial para el desarrollo integral del ser humano. No obstante, la educación a menudo ha obviado esta realidad, centrándose únicamente en el progreso académico del alumnado.

Leer y escribir son dos habilidades indispensables e independientes para comunicarnos en sociedad y expresar nuestros pensamientos, puesto que, toda interacción escrita requiere de ambas para poder llevarse a cabo. Constituye uno de los instrumentos más importantes para que el niño o la niña pueda conocer el mundo que le rodea y establecer las primeras habilidades sociales.

Partiendo de la base de que el objetivo de la educación consiste en preparar a personas competentes, siendo muy importante trabajar sus emociones propias e identificar las de los demás, en este Trabajo Fin de Grado se destaca la importancia de esta gestión e identificación de las emociones de los propios alumnos, favoreciendo así, una adecuada integración a la sociedad actual. Para ello, teniendo en cuenta que la primera escritura del niño o niña es el dibujo, podemos afirmar que, mediante este, el niño o niña puede expresar sus pensamientos y sus sentimientos, es decir, sus emociones. Por lo que, en conclusión, este aprendizaje de reconocimiento y gestión de emociones se realizará a través de sus propios dibujos.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

- Plantear una propuesta de intervención en la que, a través de situaciones planteadas, se observen las emociones mediante el dibujo, adquiriendo la gestión y el reconocimiento de estas.

3.2. Objetivos específicos

- Descubrir la importancia de las emociones en la vida cotidiana.
- Analizar la educación emocional y reconocer la importancia que tienen en el aula de Educación Infantil.
- Revisar la bibliografía sobre la relación que existe entre educación emocional y la didáctica del lenguaje oral y escrito.

- Expresar el dibujo como primera escritura de Educación Infantil.
- Fundamentar la expresión de sentimientos y emociones de una manera adecuada a través del dibujo.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Las emociones

4.1.1. Aportaciones de la psicología evolutiva

Las aportaciones psicopedagógicas en relación con las emociones han permitido un conocimiento más exacto sobre su origen. Según Bisquerra (2009), en cuanto al estudio científico de las emociones, se pueden identificar cuatro grandes corrientes: biológica, conductual, cognitiva y social.

El enfoque biológico se inicia con Darwin, teniendo importantes repercusiones posteriores, pues de él derivan tanto los representantes del neodarwinismo como los representantes del enfoque fisiopsicológico. El conductismo, por su parte, no se centró en las emociones como eje central de sus postulados, si bien estas estaban presentes en el fondo de algunos constructos. No obstante, algunos estudios sobre educación emocional, derivaron directamente del conductismo. Los enfoques cognitivos y biológicos, en cambio, pueden ser considerados dos de las grandes corrientes actuales de la investigación científica de las emociones. Así, con motivo del cognitivismo, se han desarrollado numerosas aplicaciones prácticas en relación con el tema de estudio que nos ocupa. Por último, el construccionismo social, se centra en la importancia de la cultura para crear una respuesta emocional, reflejando la importancia de los procesos educativos y de socialización en la expresión emocional (Bisquerra, 2009).

4.1.1.1. Enfoque Biológico

Según Darwin (1872), las emociones en el ser humano y en los animales funcionan como señales que comunican alguna intención, siendo reacciones apropiadas para una emergencia ante situaciones diversas que acontecen el entorno que nos rodea. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en la demanda de cuidados, la dispensación de estos a otros individuos, conductas imitativas, reproducción, etc., actividades que despliegan un amplio abanico de emociones: vergüenza, ira, tristeza, placer, pena, modestia, afección, frustración, miedo, resignación, respeto y ansiedad. La función más importante de estas emociones es asegurar la supervivencia mediante la adaptación al medio ambiente. Sin embargo, tal como apunta Bisquerra (2009), esta respuesta impulsiva hoy en día puede derivar en un comportamiento de riesgo, de donde se deduce la importancia de llevar a cabo una educación emocional.

Las teorías neodarwinistas consideran la expresión facial como un elemento esencial de la emoción y, la capacidad de reconocer estas, un proceso esencial para la adaptación al medio. Se ha demostrado que las estructuras cerebrales relacionan las tensiones faciales con estados emocionales, pudiendo modelar las percepciones emocionales simplemente cambiando voluntariamente la expresión facial. Esta retroalimentación facial puede alterar la actividad del sistema nervioso autónomo, de modo que se pueden observar manifestaciones fisiológicas acordes con la emoción expresada. En otras palabras, sonreír puede afectar positivamente a nuestro estado de ánimo y observar la sonrisa de los demás puede animarnos a sonreír. Esto ocurre con motivo de nuestra tendencia innata a la imitación de expresiones faciales y, como hemos visto antes, cambiar la expresión facial puede alterar el estado de ánimo, base esencial de la risoterapia (Bisquerra, 2009).

La evolución darwinista en el estudio de las emociones converge con el enfoque psicofisiológico, perteneciendo ambos a un enfoque biológico. En el enfoque psicofisiológico existen dos posiciones enfrentadas: un enfoque periférico, que resalta el papel de las respuestas fisiológicas periféricas del Sistema Nervioso Autónomo y el motor, en la percepción de las emociones; y un enfoque centralista, que resalta la activación del Sistema Nervioso Central más que del Sistema Periférico (Bisquerra, 2009).

Según Lange y James (1885), el enfoque periférico detalla que la emoción es la percepción de cambios corporales, tanto fisiológicos, como motores, por lo que, la experiencia emocional es consecuencia de que se den estos cambios corporales. Tal y como destaca Bisquerra (2009), esta teoría rompe con la separación entre cuerpo y mente que reforzó Descartes.

En relación con la teoría de Cannon-Bard (1927), es decir, al enfoque centralista, los cambios corporales son los que preparan al organismo para actuar en diversas situaciones. El estímulo emocional emite unos impulsos que, a través del tálamo –parte del encéfalo que interviene en la regulación de los sentidos–, llegan a la corteza cerebral, enviando impulsos a las vísceras y músculos para que produzcan cambios comportamentales, de modo que tanto la experiencia emocional como las reacciones fisiológicas son sucesos que surgen en el tálamo. Si bien es cierto, tal como apunta Bisquerra (2009), que Cannon acertó en que el SNC es el encargado de la base nerviosa de las emociones, investigaciones posteriores sugieren que estas no se generan en el tálamo.

Para llegar a comprender dónde se generan realmente las emociones, Papez (1937) propone que las aferencias sensoriales, tras llegar al tálamo, se dirigen a tres zonas distintas: a la corteza cerebral (pensamiento), a los ganglios basales (movimiento) y al hipotálamo

(sentimiento). Así las cosas, en este planteamiento están presentes los tres componentes de la emoción: psicofisiológico, comportamental y cognitivo.

Posteriormente, McLean (1949), basándose en las propuestas de Papez (1937), afirmó que la amígdala era el núcleo de procesamiento de las emociones. La amígdala se encuentra en las estructuras subcorticales, a las que desde entonces se las conoce como “sistema límbico”, y, siendo ahí, donde se procesan las emociones. McLean (1949) considera que el encéfalo tiene tres capas superpuestas: la capa más profunda es la más antigua desde el punto de vista filogenético, incluye el tronco cerebral y el cerebelo, parte responsable de la conducta automática necesaria para la supervivencia. La segunda capa es el sistema límbico (formado por el hipotálamo y la amígdala), que se encarga de la conservación de la especie (necesidades básicas) y desempeña un papel importante en las emociones; finalmente, la tercera capa es el neocórtex, que engloba las funciones superiores (racionales y verbales).

Investigaciones más recientes han demostrado el importante papel que juega la amígdala en el comportamiento y expresión emocional. En definitiva, es el sistema límbico aquel que desempeña el papel predominante en las emociones (Bisquerra, 2009).

4.1.1.2. Enfoque Conductual

El conductismo se centra más en un comportamiento observable que en los procesos internos no accesibles a la observación. Es decir, se representa con el modelo estímulo / respuesta. En este enfoque, la emoción era motivo de desprestigio. A pesar de ello, el ámbito emocional siempre ha estado presente en sus estudios, aunque no se haya explicitado directamente. De esta forma, algunos de sus constructos, como refuerzos o condicionamientos, se sustentan sobre una base emocional (Bisquerra, 2009).

El centro de atención del conductismo fue el aprendizaje, pero es lógico que en algún momento se haya ocupado del comportamiento que se manifiesta al expresar los diferentes tipos de emociones ante diferentes situaciones (Bisquerra, 2009). Por ejemplo, Watson y Rayner (1920) demostraron que se podía suprimir el miedo a través de un condicionamiento clásico o Skinner (1953) afirmó que una emoción predispone a actuar de una determinada manera, de modo que, un niño o niña con ira se mostrará agresivo y estará predispuesto a la agresión física.

En conclusión, los modelos conductuales afirman que el comportamiento emocional puede aprenderse, debido a que algunas técnicas se han aplicado con éxito para tratar la ansiedad, miedo, fobias, etc. (Bisquerra, 2009).

4.1.1.3. Enfoque Cognitivo

La principal característica de los diversos enfoques cognitivos se encuentra en el papel que tiene la cognición en las emociones, consistiendo la cognición en una evaluación positiva o negativa de un estímulo, realizada de una manera espontánea y constituyendo una fase importante en el proceso emocional (Bisquerra, 2019).

Tanto Marañón (1924) como Schachter y Singer (1962), destacan la importancia de los factores cognitivos en la experiencia emocional y hacen hincapié en la necesidad tanto de una activación fisiológica –arousal– como de un componente cognitivo –interpretación de los estímulos– para la génesis de una emoción, tratándose, pues, de una teoría bifactorial. Por lo tanto, como la interpretación de una actividad fisiológica determina una emoción, la intensidad emocional dependerá del tamaño de la actividad fisiológica.

Cuando se percibe un estímulo, de forma automática se evalúa –traducida esta evaluación como *appraisal*– cómo puede afectar dicho estímulo al individuo. Esta acción forma parte de la supervivencia y bienestar personal. El resultado de esta evaluación –también conocida como valoración primaria (Arnold, 1960)– puede ser positiva o negativa, dependiendo de la valoración que se haga del acontecimiento. Lazarus (1991) añade una valoración secundaria, la cual no es más que la evaluación cognitiva que hace el sujeto para hacer frente a la situación que se le plantea. Por tanto, una vez que se ha producido la valoración primaria nombrada con anterioridad, se activa la valoración secundaria, que es la repuesta emocional, la cual se desarrolla mediante procesos cognitivos. Esta respuesta emocional cumple una función motivacional, pues predispone favorablemente a la acción que se realiza (Frijda, 1986).

Las personas atribuyen relaciones de causa-efecto de forma subjetiva, lo cual origina repercusiones en las emociones, el pensamiento, la motivación, el comportamiento y la autoestima (Heider, 1958). Esto significa que la forma en la que el sujeto atribuye las relaciones de causa-efecto en la valoración que hace de las situaciones que se le plantea, tendrá un efecto importante en la respuesta emocional que presentará (Weiner, 1986).

4.1.1.4. Enfoque Social

El constructivismo social se ha ocupado de temas relacionados con la sociología, la educación, la psicología, etc., pero, no obstante, en el fondo de estos temas residen aspectos emocionales (Bisquerra, 2009).

Los representantes del construccionismo social avalan muchas de las aportaciones propias del enfoque cognitivo en cuanto a las emociones, pero algunos autores, como Harré (1986), consideran que se trata de un modelo incompleto, puesto que no contempla el rol

desempeñado por las convenciones sociales y culturales, ni su influencia en el plano emocional. Este autor afirma que, para identificar las emociones, se debe partir de un análisis del lenguaje emocional, sin obviar el hecho de que algunos aspectos propios de las sociedades occidentales no tienen su reflejo en otras culturas.

De este modo, el constructivismo social, establece como eje central del estudio de las emociones análisis de las expresiones emocionales, debidas a determinadas acciones y acontecimientos. Así, podemos decir que va más allá de lo psicológico para prestar atención a lo sociocultural y realizar una compleja taxonomía de las emociones (Bisquerra, 2009). Desde el punto de vista de Averill (1980) y Kemper (1981), las emociones se construyen y se predicen a partir de las relaciones sociales, considerando que estas determinan la relación social del individuo con el entorno que le rodea.

Teniendo en cuenta los argumentos de Solomon (1995), las emociones son distintas según las culturas, por lo que no existen emociones universales. La pertenencia a culturas diferentes afecta a la experiencia y expresión emocional. Por lo tanto, las personas pertenecientes a culturas colectivistas consideran importantes las relaciones interpersonales, ya que la base de la identidad está en el sentimiento de pertenencia a un grupo, valorando más los grupos cercanos y los sentimientos colectivos que los propios. En cambio, las culturas individualistas valoran más los sentimientos internos, por lo que se atiende a los sentimientos del individuo y predomina la expresión de emociones negativas como la ira o la frustración explícitamente, sin miedo al rechazo social (Hofstede, 1991).

Dado que en cada cultura y en cada época histórica se han dado diversas normas sociales de comportamiento que implican formas de controlar y expresar las emociones, al igual que el lenguaje cultural, se puede afirmar, que la cultura ha tenido un papel fundamental en la regulación emocional (Bisquerra, 2009).

4.1.2. El concepto de inteligencia y su evolución: Inteligencia múltiple de Gardner e inteligencia emocional de Goleman

4.1.2.1. Inteligencia múltiple de Gardner

Según Gardner (1994), los seres humanos tienen el potencial necesario para desarrollar distintas inteligencias, por lo tanto, es cuestionable el hecho de que diversas competencias puedan evaluarse por medio de procedimientos verbales o escritos, que solo dependen de capacidades lógicas y lingüísticas.

Gardner (1994), define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p.16). Afirmaba que existían siete tipos de inteligencia: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática,

inteligencia espacial, inteligencia cinético-corporal, inteligencia musical, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal, a las que añadió posteriormente una más, la inteligencia naturalista. Se planteó la posible existencia de una novena inteligencia, denominada existencial o relacionada con los aspectos más importante de la vida (Gardner, 1994, 2001). Todos los seres humanos tienen estas inteligencias, pero lo que diferencia a los uno de los otros es el grado de desarrollo de cada una de ellas y la forma en que se combinan entre sí durante la realización de distintas actividades y a la hora de progresar en diversos ámbitos (Armstrong, 2006). Tanto la inteligencia interpersonal como la inteligencia intrapersonal, nombradas anteriormente, destacan por su relación con las emociones.

Así pues, podemos afirmar que la inteligencia interpersonal se relaciona con la capacidad de reconocer y distinguir estados anímicos, intenciones, motivaciones y sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos de la cara, posturas del cuerpo, el uso del espacio, así como la capacidad de distinguir diferentes tipos de señales interpersonales y de responder con eficacia a estas. (Gardner, 1993)

La inteligencia intrapersonal podría definirse como el conocimiento que la persona adquiere sobre sí misma y su capacidad para actuar conforme a ese conocimiento. Incluye la autoimagen, el conocimiento de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, así como la capacidad de autodisciplina, autocomprensión, autoestima y la habilidad de discriminar entre estos (Gardner, 1993). Es decir, remite a la autoconciencia del individuo.

La inteligencia es el resultado de condicionantes impuestos tanto genéticamente como de aquellos que forman parte del contexto que nos rodea, por lo que sería mejor hablar en plural de inteligencias colectivas interconectadas. Así, la inteligencia pura no se puede medir, ya que sus diferentes variantes se expresan siempre en contextos y ámbitos específicos, requiriéndose en casi en todos los ámbitos el despliegue de un conjunto de inteligencias. Por el contrario, todas las inteligencias se pueden aplicar a todos los ámbitos culturales (Gardner, 1993 y Gardner 1994).

La existencia de múltiples inteligencias en todos los individuos evidencia el enfoque restrictivo de cualquier sistema educativo, en el que sólo se tienen en cuenta las modalidades lingüísticas y lógico-matemáticas. Desde la educación infantil en adelante, habría que potenciar las diferentes modalidades de enseñanza, con diferentes formas de representar la realidad y aplicar sistemas de evaluación que contemplen estas diferentes modalidades (Vera, 2010). Así lo confirma Gardner, afirmando que el modelo de enseñanza tradicional nos ha llevado a despreciar el potencial que las inteligencias múltiples pueden ofrecer en el logro de los objetivos

escolares y personales de todo el alumnado. En su opinión, una educación basada en la existencia de múltiples inteligencias puede ser más efectiva que una basada en solo las dos priorizadas habitualmente, sin embargo, todo dependerá de cómo se lleven a cabo cada una de ellas (Gardner, 1993).

Gardner es consciente de que una educación progresista es más difícil de implementar y evaluar, ya que precisa de un alumnado motivado, padres que apoyen esta educación, profesores entregados y bien formados y una comunidad que abra sus puertas a diferentes actividades extraescolares. Por esto, no propone una anulación de las prácticas educativas actuales sino, más bien, una introducción de esta nueva metodología en aquellos contextos educativos que le sean propicios (Vera, 2010).

4.1.2.2. *Inteligencia emocional*

Las primeras referencias a la inteligencia emocional se rastrean en obras centradas en la inteligencia y la emoción, los dos componentes básicos del término (Bisquerra, 2009).

El primer artículo sobre la inteligencia emocional surgió con motivo de la teoría de Salovey y Mayer (1990), en la que afirmaron que la inteligencia emocional consiste en la habilidad para emplear los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Para estos autores, la inteligencia emocional se estructura en cuatro ramas relacionadas entre sí:

- Percepción emocional: según la cual las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas.
- Facilitación emocional del pensamiento: implica que las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo, priorizando el pensamiento y dirigiendo la atención a la información importante.
- Comprensión emocional: consiste en comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. etiquetarlas, reconocer las relaciones entre estas y las palabras.
- Regulación emocional: se trata de una reflexión acerca de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual con el objetivo de posibilitar una gestión adecuada de las propias emociones.

Basándose en el trabajo de Salovey y Mayer, para Goleman (1995) la inteligencia emocional se resume en:

- Conocer las propias emociones: Tener conciencia de las propias emociones y reconocer un sentimiento en el momento en el que ocurre.

- Manejar las emociones: La habilidad para manejar los propios sentimientos, es decir, para que se expresen de forma apropiada.
- Motivarse a uno mismo: Encaminar las emociones y que exista una motivación consecuente, para el logro de objetivos.
- Reconocer las emociones de los demás: La empatía es la base de la humanidad.
- Establecer relaciones: remite al arte de establecer buenas relaciones con los demás la habilidad de manejar las emociones de los demás.

En conclusión, Goleman (1998) define la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (p.196).

En opinión de Goleman (1995), el CE (coeficiente emocional) podrá sustituir al CI (coeficiente de inteligencia), ya que ni el CI ni el rendimiento académico pueden predecir con fiabilidad si un joven será capaz de reaccionar ante las diversas situaciones de la vida. Los que tienen éxito se diferencian en sus habilidades, desde la infancia, para dominar y regular las emociones e interactuar con otras personas. La inteligencia emocional es independiente de la inteligencia académica, ya que la correlación entre CI y bienestar emocional es baja o nula. Por eso, la inteligencia emocional se debería de desarrollar a través de procesos educativos, tanto en la familia como en el sistema educativo, pues podríamos definir la respuesta emocional como el modo a reaccionar ante determinadas situaciones y dicha habilidad se aprende únicamente a través de las interacciones con otras personas (Salovey y Mayer, 2007).

4.1.3. Educación Emocional

El sistema educativo tradicional olvidó el desarrollo emocional al considerar las emociones como elementos perturbadores que afectaban al conocimiento. Actualmente, hay un gran interés por el ámbito emocional, pues se considera que desempeña un rol fundamental en todos los aspectos de la vida y la actividad humana. Se deduce, por tanto, que es fundamental desarrollar la educación integral del alumnado. No obstante, aún en la actualidad se le concede más peso al progreso académico y a la adquisición de conocimientos cognitivos que al desarrollo emocional. Bisquerra (2000) define Educación Emocional como:

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

Así, la Educación Emocional, pretende atender a las necesidades sociales que no están contempladas en una educación formal (Caruana y Tercero, 2011). Se trata de una demanda prioritaria puesto que, como se ha afirmado anteriormente en relación con los supuestos de Goleman (1995), la inteligencia emocional es independiente de la inteligencia académica, de modo que a menudo la correlación entre CI y bienestar emocional es baja o nula.

La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar (Bisquerra, 2000, 2009), siendo el bienestar uno de los objetivos básicos de la vida personal y social. Debe iniciarse en los primeros momentos de la vida y estar presente a lo largo de todo el ciclo vital. En este sentido, promover esta educación emocional es esencial para llegar a un desarrollo integral de la persona, para así, afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana (Bisquerra, 2011).

4.1.3.1. La importancia de las emociones en la infancia

El niño o la niña nace con unas capacidades básicas que se irán desarrollando a través de interacciones afectivas y sensoriales con el entorno. Este ofrece unos vínculos afectivos esenciales para el despliegue de sus competencias afectivas, cognitivas y motrices. A partir de estos vínculos, que se establecen con este entorno más inmediato, el niño entra en contacto con su propio mundo interno (Bowlby, 1986).

El primer grupo afectivo es el familiar. Esta red de relaciones, y por tanto de emociones, comienza a desarrollarse ya antes de que el niño nazca. En el momento en el que la futura madre, padre o pareja esperan la llegada del niño, se va definiendo un espacio emocional intenso y complejo. Durante el embarazo se van creando los vínculos afectivos esenciales para el posterior desarrollo afectivo del niño. Por lo tanto, los elementos que son básicos en las primeras relaciones del recién nacido y sus padres, también lo serán a lo largo de su desarrollo (Palou, 2004).

A medida que el niño o la niña crece, va ampliando sus grupos afectivos. El entorno de la escuela y las personas que integran este, como son el grupo-clase y los profesores, irán también adquiriendo importancia en esta construcción personal. No obstante, hay que tener presente que la forma de acercarse a las nuevas amistades tendrá como parámetro las relaciones que el infante ha establecido previamente con sus padres (Palou, 2004).

En un estudio donde se evalúa el desarrollo emocional en la etapa infantil (Cepa, 2016) se establece que el desarrollo temprano de las habilidades necesarias para conocer, expresar y regular ciertas emociones, saber el significado de estas y, finalmente, aprender la manera adecuada de responder a ellas es de gran beneficio para la salud del niño. Todo ello, constituye

una lección importante que será de utilidad durante esta niñez, la adolescencia y el resto de la vida.

Cepa (2016) enfatiza que no solo es competencia y responsabilidad de la disciplina psicológica modificar hábitos, creencias y actitudes emocionales nocivos, sino también y fundamentalmente, promover y facilitar el desarrollo emocional tanto del individuo como de la sociedad en su conjunto para así lograr el bienestar común.

4.1.3.2. La educación emocional en educación Infantil

Toda educación tiene como finalidad el desarrollo humano, fomentando en este desarrollo un bienestar tanto personal como social, así como, emocional. El bienestar emocional se consigue gestionando cualesquiera de las emociones a las que nos enfrentamos a lo largo de nuestra vida. Para ello, es necesario aprender a gestionar adecuadamente las emociones negativas. Esto implica el desarrollo de actitudes que favorezcan una vida significativa, plena y satisfactoria. Es decir, el objetivo de la educación es posibilitar que las personas puedan mejorar su calidad de vida (Bisquerra, 2011).

Noddings (2003) señala la importancia de que los centros educativos preparen para la vida y no solamente para las “habilidades económicas”. Apunta que la educación debe asumir muchas funciones que antes pertenecían a la familia, puesto que el sistema social ha cambiado. Hoy no se puede esperar que todas las familias eduquen a sus hijos en valores y desarrollo afectivo, ya que, por la falta de tiempo no lo van a hacer o simplemente porque carecen de las habilidades y recursos necesarios para dicha tarea. Las familias muchas veces no están preparadas para educar en la autoestima, en competencias sociales y emocionales, así como para la felicidad.

Como ha apuntado Bisquerra (2011), el profesorado y las familias necesitan formación para poder educar a las futuras generaciones desde la perspectiva del bienestar. A partir de esta formación, y de la aceptación de que se trata de una responsabilidad compartida, hay que establecer vínculos de colaboración entre los centros educativos y las familias para enfocar un proyecto social común. Respecto a las familias, conviene utilizar los recursos como la escuela de madres y padres, charlas, conferencias, cursos, talleres, etc. Casi los mismos se puede apuntar en relación con el profesorado, si bien en este caso, hay que potenciar una formación inicial y una formación continua acorde con los tiempos actuales. Así pues, el primer paso sería reconocer la formación necesaria para el profesorado y las familias, puesto que es evidente que muchas de las competencias emocionales esenciales para el individuo no se desarrollan

adecuadamente en el ámbito familiar. Por ello, es necesario que la escuela se implique activamente en el trabajo y consecución de dichas habilidades.

4.2. LECTOESCRITURA

El lenguaje es el vehículo que transmite el pensamiento y permite al ser humano comunicarse con los demás. El proceso de comunicación es probablemente la actividad más influyente en el comportamiento del ser humano. Dada la importancia de la comunicación en los humanos, no es de extrañar que la enseñanza del lenguaje sea uno de los ejes centrales de la actividad educativa (Sánchez, 2009).

La adquisición de información, la culturización, la comunicación interpersonal y los aprendizajes, en general, demandan ineludiblemente el dominio de la lectoescritura. De hecho, la lectoescritura es un agente imprescindible en la transmisión de cultura intergeneracional e interhumana (Toro y Cervera, 2015).

4.2.1. Lectoescritura en Educación Infantil

Además de todo lo apuntado en el apartado anterior, el lenguaje constituye uno de los instrumentos más importantes para el niño, pues le permite conocer el mundo que le rodea y establecer las primeras relaciones afectivas. Por todo esto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura significa es uno de los ejes educativos centrales que deben iniciarse en Educación Infantil (Sánchez, 2009).

Leer y escribir son dos habilidades propias del procedimiento de la comunicación humana. Hoy en día resulta inconcebible un sistema educativo en el que no se desarrollen, puesto que la convivencia en sociedad demanda al individuo su desarrollo. La lectoescritura es, por tanto, esencial en nuestra sociedad y, a pesar del hecho de que se trate de dos acciones en principio independientes, en realidad están interrelacionadas, ya que toda interacción basada en el texto escrito requiere de ambas para resolverse con eficacia (Lebrero y Fernández, 2015).

Por consiguiente, la escuela considera la lectura y la escritura como aprendizajes interdependientes. En algunos contextos pedagógicos, se habla de lectoescritura como un concepto único, ya que es el proceso por el cual el alumno aprende tanto a leer como a escribir. No obstante, hay que tener en cuenta, que el aprendizaje de la lectura es previo a la escritura, de modo que solo cuando el sujeto lo controla y confiere carácter al texto es cuando está en disposición de aprender a escribir, en el sentido expresivo del pensamiento. Para escribir es necesario saber leer, si bien, requerimos ambas destrezas para una socialización plena. (Lebrero y Fernández, 2015). Por lo que, no se trata de habilidades distintas, sino de dos vertientes interrelacionadas de una macrocompetencia conocida como “competencia lingüística”.

4.2.1.1. Proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en Educación Infantil

Una definición tan simple de lectura podría parecer evidente, pero las implicaciones de su interpretación no son tan obvias. Para Harste (1982), leer es el pensamiento estimulado por lo impreso. Destaca que la lectura comienza con el esquema anticipatorio que se aporta al texto y continúa mucho después de que los ojos hayan dejado de estar fijados en la página, con el nuevo marco anticipatorio establecido por el proceso de reconstrucción que tiene lugar tras la lectura, cuando los ojos ya no están fijados en la página. Por ello, el proceso de comprensión lectora puede ponerse en funcionamiento cuando es otra persona la que lee en voz alta y el sujeto escucha el texto leído (Carlino y Santana, 1996; Harste, 1982).

A pesar de que las investigaciones en torno a la lectura inciden sobre la actividad cognoscitiva realizada por el lector, es todavía habitual pensar que en este proceso no interviene ningún otro factor a parte del perceptivo-motor (Carlino y Santana, 1996). No obstante, en ocasiones, la enseñanza de la lectura se trabaja a través de una serie de actividades que muestran a los niños y niñas cómo se lee, pero en las que no es esencial que entiendan por ellos mismos el contenido del texto, de modo que precisan de la ayuda del docente para acceder al mismo (Colomer y Camps, 1996).

Por tanto, el conocimiento compartido entre emisor y receptor es esencial para la comprensión de un texto, pero, como destacan Carlino y Santana (1996), hay distintos niveles de comprensión puesto que el conocimiento previo varía de un individuo a otro, dando lugar a distintas interpretaciones más o menos coherentes con la totalidad del texto.

Actualmente, existen tres modelos teóricos que explican de qué forma el lector puede llegar a comprender un texto. Según Colomer y Camps (1996), la vista tradicional de la lectura constituiría un modelo de procesamiento ascendente. En este modelo el lector se fija en los niveles inferiores del texto (letras y conjuntos de letras) para llegar a niveles más complejos (palabras, oraciones, párrafos, textos). Para seguir este modelo el lector debe de descifrar los signos, verbalizarlos, escuchar su pronunciación, recibir el significado de cada unidad y unirlos unos con otros para que su conjunto lleve a cabo un significado global.

Otro modelo es el denominado modelo descendente, dónde, como bien indica su nombre, la lectura se produce en un sentido descendente, es decir, desde la mente del lector al texto, partiendo de unidades significativas (palabras, frases) y procediendo luego al análisis de sus elementos integrantes. La intervención del procesamiento de este tipo de modelo es necesario para una lectura correcta, ya que, permite al lector solucionar sus confusiones y escoger interpretaciones del texto (Colomer y Camps, 1996). Solé (2006) señala que “cuanta

más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará fijarse en él para construir una interpretación” (p. 23).

Por último, el modelo interactivo, no se centra exclusivamente en el texto, ni en el lector, como hacen los modelos ascendente y descendente, pero le da importancia al uso que le hace el lector de sus conocimientos previos para comprender un texto. Cuando el lector observa el texto, los elementos que lo forman generan expectativas en él a distintos niveles (el de las letras, las palabras...), procesando la información como algo inolvidable. Así, mediante un proceso ascendente, la información se difunde hacia niveles más elevados. Este proceso repercute de manera simultánea sobre su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto, para construir una interpretación adecuada de él. Esta simultaneidad es posible ya que el texto genera también expectativas a nivel semántico, las cuales guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente (Solé, 2009).

Para concluir, la comprensión lectora es el resultado de una actividad compleja en la que el lector activa muchas habilidades y debe recurrir a varios tipos de conocimiento. Parece que el procesamiento no sigue una única dirección ascendente (de la letra al texto) o descendente (de los conocimientos e hipótesis globales a la letra) si no que se trata de un proceso bidireccional. Se desconoce cómo y por qué pasa el lector de un nivel a otro y cómo se podría progresar en los distintos niveles, ya que no podemos documentar las diferencias individuales que afectan a este proceso. Sin embargo, es cierto que instalarse en la enseñanza de uno solo de estos niveles –y pensar que los demás ya derivarán de él– no es suficiente (Colomer y Camps ,1996).

4.2.1.2. Proceso de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en Educación Infantil

La escritura es la habilidad lingüística menos usada, a pesar de que escribir es, indudablemente, una actividad social. Lo que escribimos y como lo escribimos está conformado por ideales sociales, de modo que su objetivo es satisfacer la interacción social, reconociendo que nos movemos continuamente entre textos. Según Ferreiro (2001), la escritura puede ser conceptualizada:

- Como un sistema de representación, dónde la construcción de cualquier sistema de representación incluye un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidas en el objeto a ser representado.
- Cómo código de transcripción, si la lectura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se considera como una técnica, centrándose su atención en la calidad del trazado, la orientación, la distribución en la hoja, reconocimiento de letras, etc.

No obstante, el término escritura ha sido y continúa siendo, muy confuso. Frecuentemente se habla de escritura refiriéndose al acto material de escribir, identificándose como caligrafía, pero concepción habitual es la de la escritura como transcripción mediante signos del lenguaje hablado, identificándose con una relación grafofónica (Pachecho, 2011).

La grafomotricidad es un término referido al movimiento gráfico de escribir con la mano, teniendo como objetivo completar y potenciar el desarrollo psicomotor. En Educación Infantil, la atención se centra en el aprendizaje de la correspondencia grafofónica., empezando por las letras consideradas más sencillas, generalmente las vocales, y continuando con las consonantes combinadas con las vocales (Pachecho, 2011).

Aprender a escribir supone a la vez, apropiarse de un sistema notacional, con formas gráficas que se utilizan para adquirir y transmitir información, y del lenguaje escrito. Las situaciones de escritura que posibilitan esta doble adquisición son aquellas que permiten a los niños poner en acción sus conocimientos previos acerca de la escritura y afrontarla desde nuevas perspectivas. En otras palabras, aquellas situaciones que plantean problemas frente a los cuales los niños son responsables de crear nuevos conocimientos (Sánchez, 2009).

4.3. El dibujo en Educación Infantil

4.3.1. El dibujo como primera escritura en Educación Infantil

El dibujo ha desempeñado un importante papel en la evolución de la comunicación. Es la primera forma de expresión gráfica del niño, a través de la cual puede comunicar sus pensamientos, sentimientos y conocimiento del mundo que le rodea. De este modo, el niño expresa mediante dibujos ideas, sentimientos y deseos lo que es incapaz de manifestar mediante palabras (Vargas, 2004).

Desde el momento en el que el niño o la niña empieza a experimentar el efecto que tiene un lápiz en un papel, comienza el proceso de simbolización gráfica. Cuando aludimos a la simbolización gráfica en el niño, remitimos a la creación de imágenes y vivencias derivadas directamente del bagaje cultural humano (García, 2003).

En este sentido, todo lo que pueda plasmar el niño o la niña en un papel será el soporte de sus primeros ideogramas, constituyendo estos su primer alfabeto primitivo. Conforme avanza en esas formas gráficas, se originan más combinaciones posibles y estas, además, cambiarán sus significados. El niño o la niña puede convertir el dibujo en un sistema de comunicación que, enfrentándose a conflictos cognitivos, podrá inventar formas de expresión cada vez más complejas. Así, se irá preparando para entender y comprender el sistema alfabético convencional que su medio cultural y social le impone (Vargas, 2004).

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje de la escritura debe considerarse un proceso natural, en el que el niño construye su propia simbolización gráfica. Contemplar la importancia del dibujo como un medio de expresión y de comunicación gráfica del niño o la niña, integrándolo en un aprendizaje constructivo, mejorará el aprendizaje del sistema alfabético y hará que este sea más significativo (Vargas, 2004).

4.3.2. El dibujo como expresión de las emociones

Debido a que la mayoría del alumnado de Educación Infantil no sabe escribir, es habitual recurrir a otros medios de expresión como es el juego, el lenguaje oral y el dibujo. Este último es uno de los elementos simbólicos más representativos y permite comprender el entorno que rodea al niño y sus sentimientos en situaciones concretas.

Como afirma Lowenfeld (1972), igual que el pensamiento y el sentimiento están representados en todo proceso escolar, la actividad artística podría ser un elemento de equilibrio que actúa sobre la mente y las emociones infantiles. Los dibujos del niño transmiten mucho más que su inteligencia, son una proyección de cómo se sienten en relación con ellos mismos y con el entorno que les rodea. A través de ellos se puede, por tanto, observar, tantos componentes emocionales, como de personalidad, siendo una fuente de información primaria.

Para analizar adecuadamente los dibujos infantiles, según Widlöcher (1978), hay que tener en cuenta unos factores:

- El gesto gráfico o valor expresivo del dibujo, es decir, la utilización y forma de trabajar del niño y la niña sobre una superficie. Los rasgos gráficos muestran el temperamento del niño o la niña y sus reacciones, registrando el estado emocional.
- El valor proyectivo del dibujo, cómo ve el niño o la niña el mundo, llevando cada detalle la marca de la vida emocional del niño.
- El valor narrativo del dibujo. A través de la imaginación se puede conocer los intereses, miedos, inseguridades, preocupaciones del infante, ya que el dibujo tiene un acentuado carácter simbólico.
- Las asociaciones inconscientes de pensamiento del propio niño o niña. A través de representaciones subjetivas interpretadas por experiencias y sentimientos particulares de cada persona.

Por esto, se puede afirmar que el niño y la niña, a través del dibujo, no solo revela ciertas aptitudes prácticas, sino también, rasgos de su personalidad. Estos rasgos expresan, ante todo, las reacciones emocionales propias del momento y sus actitudes afectivas en situaciones determinadas (Widlöcher, 1978).

5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. Contexto educativo

Esta propuesta de intervención está realizada para un hipotético centro de indiferente clase social, ya que, los materiales que se necesitan para la realización de las diferentes sesiones son alcanzables a cualquier situación económica del centro. Es importante, para algunas sesiones propuestas, la utilización de diferentes TICs, por lo que es un aspecto a destacar.

Las diferentes actividades están diseñadas para que las realice cualquier niño o niña de una edad comprendida de entre 3 a 6 años, aunque los niños y niñas que tienen la motricidad fina más desarrollada, podrán reflejar los resultados esperados de una manera más clara. Por lo que, es más aconsejable, si se quiere llevar a cabo el estudio propuesto, realizar la propuesta diseñada a niños y niñas de entre 4 a 6 años.

Se podrá adaptar el contenido a cualquier situación en la que exista alguna necesidad educativa especial en algún alumno, atendiendo así, a una diversidad en el aula.

5.2. Objetivos

A partir de la ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, se exponen a continuación los objetivos que han sido seleccionados para la propuesta de intervención.

5.2.1. Objetivo general

Adquirir un mejor conocimiento de las emociones propias e identificar las emociones de demás, logrando así fomentar una educación emocional a través de la expresión oral y escrita.

5.2.2. Objetivos específicos

Tabla 1. *Objetivos específicos. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.*

I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
ORDEN de 5 de agosto de 2008	Objetivos específicos
Formarse una imagen positiva y ajustada de sí mismo, a través de la interacción con los otros iguales y personas adultas, e ir descubriendo sus características personales, posibilidades y limitaciones.	Facilitar una mejor autoconciencia de necesidades, capacidades y limitaciones.

Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, intereses y necesidades, ampliando y perfeccionando los múltiples recursos de expresión, saber comunicarlos a los demás, reconociendo y respetando los de los otros.	Adquirir un mejor conocimiento de las emociones.
	Respetar e identificar las emociones de los demás.
Descubrir y disfrutar de las posibilidades sensitivas, de acción y de expresión de su cuerpo, coordinando y ajustándolo cada vez con mayor precisión al contexto.	Desarrollar las habilidades para controlar las emociones.
	Fomentar la motricidad gruesa a través de ejercicios de relajación.
Desarrollar capacidades de iniciativa, planificación y reflexión, para contribuir a dotar de intencionalidad su acción, a resolver problemas habituales de la vida cotidiana y a aumentar el sentimiento de autoconfianza.	Resolver problemas planteados a través de laberintos.

Tabla 2. *Objetivos específicos. Conocimiento del entorno.*

II. Conocimiento del entorno	
ORDEN de 5 de agosto de 2008	Objetivos específicos
Interesarse por el medio físico, observar, manipular, indagar y actuar sobre objetos y elementos presentes en él, explorando sus características, comportamiento físico y funcionamiento, constatando el efecto de sus acciones sobre los objetos y anticipándose a las consecuencias que de ellas se derivan.	Favorecer la interacción con los iguales mediante la realización de actividades de gran grupo.

Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, teniendo gradualmente en cuenta las necesidades, intereses y puntos de vista de los otros, interiorizando progresivamente las pautas y modos de comportamiento social y ajustando su conducta a ellos.	Respetar el turno de palabra.
--	-------------------------------

Tabla 3. *Objetivos específicos. Lenguaje: comunicación y representación.*

III. Lenguaje: comunicación y representación	
ORDEN de 5 de agosto de 2008	Objetivos específicos
Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas a través de diversos lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a cada intención y situación.	Expresar adecuadamente las propias emociones.
	Describir ideas propias para crear un cuento.
Utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, valorándolo como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.	Expresar acontecimientos a través del lenguaje oral.
Comprender las intenciones y mensajes verbales de otros niños y niñas y personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia la lengua.	Potenciar una escucha activa.
Progresar en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento, interpretando y produciendo textos de la vida real,	Conocer las distintas emociones a través del lenguaje oral mediante cuentos.

valorándolos como instrumento de comunicación, información y disfrute.	
Desarrollar su sensibilidad artística y capacidad creativa, acercándose a las manifestaciones propias de los lenguajes corporal, musical y plástico y recreándolos como códigos de expresión personal, de valores, ideas, necesidades, intereses, emociones, etc.	Desarrollar la motricidad fina a través del lenguaje plástico.
	Desarrollar el lenguaje corporal a través del baile.
	Expresar emociones propias a través del lenguaje plástico.

5.3. Contenidos

A partir de la ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, se exponen a continuación los contenidos que han sido seleccionados para la propuesta de intervención.

I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

- Construcción de la identidad, el descubrimiento y control del cuerpo, las emociones y sentimientos.
- Adaptación de los propios sentimientos y emociones a cada contexto.
- Conocimiento de las causas y consecuencias de diferentes emociones como amor, alegría, miedo, tristeza o rabia.
- Trabajo cooperativo.
- Intercambio de ideas entre iguales.

II. Conocimiento del entorno.

- Concienciación del valor que tienen las relaciones afectivas.
- Interacción entre iguales.

III. Lenguajes: comunicación y representación.

- Expresión de pensamientos, sentimientos y emociones.
- Interés por participar en actividades de expresión corporal.
- Respeto por las opiniones de los participantes del grupo.
- Utilización del lenguaje escrito como medio de expresión.
- Interés por conocer las distintas emociones a través del lenguaje oral mediante cuentos.
- Autoconocimiento y control de la respiración.

- Desarrollo del lenguaje corporal a través del baile.
- Expresión de emociones propias a través del lenguaje plástico.

5.4. Metodología

La metodología tendrá como finalidad acercar al niño a un mundo emocional, donde pueda llegar a identificar sus propias emociones y las de los demás. Para ello, se empleará un método activo, donde sea el niño el protagonista de su propio aprendizaje, dando lugar así a un aprendizaje significativo que parte de su propia experiencia. Se tendrá en cuenta tanto las capacidades individuales de cada niño, como sus principios e intereses, con el objetivo de orientar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y captar la atención del niño.

El papel del profesor será el de guiar y mediar en el proceso de aprendizaje, facilitando la adquisición de conocimientos. No obstante, será el niño quién construya su propio aprendizaje, adquiriendo grados progresivos de autonomía a través de sus propias experiencias.

Con la intención de favorecer la interacción entre los alumnos, una parte de las actividades planteadas en esta propuesta de intervención estarán programadas para su realización en grupo o en parejas, facilitando el intercambio de experiencias entre compañeros. Asimismo, también se han diseñado actividades individuales que fomentan la autonomía del alumnado.

El lugar de realización de cada sesión, dependerá de la actividad que se vaya a realizar, siendo el aula y el gimnasio del propio colegio los espacios escogidos.

Finalmente, la propuesta de intervención consta de nueve sesiones, con una actividad en cada una de ellas. Estas sesiones se desarrollarán en los meses de marzo y abril, realizándose una actividad por semana y con una duración que oscila entre una hora y una hora y media (véase el cronograma del anexo 1).

5.5. Secuenciación y recursos

5.5.1. Descripción y secuenciación de las actividades

La propuesta de intervención planteada describe una serie de sesiones donde son incluidas actividades relacionadas con diferentes tipos de emociones. Los resultados de estas actividades verifican, mediante el dibujo, el reflejo de las emociones que experimentan los niños ante las situaciones propuestas, a la vez que se fomenta la educación emocional y el lenguaje oral y escrito.

Ante la situación vivida actualmente por el COVID-19, se han tenido que realizar algunas modificaciones en la propuesta planteada debido a que no se va a poder desarrollar en ningún aula, ya que los colegios se mantendrán cerrados durante todo lo que queda de curso

académico. No obstante, se han presentado otras alternativas para así poder observar y afirmar los resultados esperados.

SESIÓN 1

Actividad 1: “Conocemos a nuestra nueva mascota: el monstruo de los colores”

Para empezar este viaje emocional contaremos con la ayuda de una nuestra nueva mascota: “El monstruo de los colores”. A través de esta mascota se desarrollarán todas las sesiones.

En esta sesión se conocerá mejor nuestra mascota. Para ello, leeremos el cuento “*El monstruo de los colores*” (Llenas, 2012), dónde se reflejan las distintas emociones que experimenta el monstruo y cómo las compara con distintos colores.

Posteriormente, se realizará una asamblea donde se elaborarán preguntas para comprobar qué hemos aprendido. Por ejemplo, ¿De qué color estaba el monstruo cuando estaba alegre?, ¿Qué pasaba cuando estaba de color rojo?, ¿Qué sentía cuándo tenía miedo?, etc.

SESIÓN 2

Actividad 2: “Y tú, ¿Cómo te sientes?”

Llegaremos a la alfombra mágica, el sitio donde realizamos todas las asambleas, y nos encontraremos con un dado gigante del monstruo de los colores (Véase en Anexo 2). Se trata de un dado de fieltro relleno de algodón, donde en cada cara aparece el personaje del monstruo de los colores de un color y con una expresión facial diferente, según la emoción de la que se trate.

En círculo y con el dado, se realizará un juego. Nos lanzaremos el dado aleatoriamente entre todos y, cuando se diga “¡Ya!”, la persona que tenga el dado en la mano lo tendrá que lanzar hacia el centro del círculo. El alumno tendrá que identificar la emoción y recordar la última vez que la experimentó. Volveremos a realizar el juego hasta que participen todos.

SESIÓN 3

Actividad 3: “¡Bailemos con alegría!”

Nos encontraremos el monstruo de los colores con otro color: ha pasado de verde a amarillo. Nos preguntaremos qué le ha pasado y recordaremos que el color amarillo se correspondía con la emoción de la alegría.

Para que los alumnos, al igual que el monstruo, experimenten esta emoción, nos dispondremos a bailar la canción de “chuchuwua” con ayuda de un cantajuegos e imitando el baile propio de esta canción.

Después de terminar de bailar dicha canción, se le repartirá a cada niño un folio en blanco, donde tendrá que reflejar a través de un dibujo lo que ha sentido durante la actividad realizada.

SESIÓN 4

Actividad 4: “¿Cómo salimos de este laberinto?”

El monstruo de los colores ha perdido de vista a su amiga y tiene que atravesar un gran laberinto para poder llegar hasta ella.

Para poder ayudarlo, realizaremos grupos de cuatro alumnos y a cada grupo se les repartirá un laberinto diferente (ejemplo de laberinto sin solución en Anexo 4), pero con algo en común, ninguno de ellos tendrá salida. Tendrán que intentar conseguir que el monstruo de los colores se reúna con su amiga, guiándolo por el laberinto, durante 1 minuto. Al acabar ese minuto, tendrán que cambiar de equipo, intentando realizar el siguiente laberinto. Después de que todos los grupos hayan buscado la solución de todos los laberintos, se acabará la actividad. Al ver que no pueden encontrar la solución a ningún laberinto, se manifestarán las emociones de enfado y frustración.

Se realizará una asamblea y, así, hablaremos de cómo se han sentido al no poder completar la actividad propuesta. Posteriormente, se les repartirá un folio en blanco para que dibujen la actividad que no habían podido realizar. Cuando terminen de dibujar cómo se han sentido, se les explicará que el problema no era de ellos, sino que los laberintos estaban mal realizados y se les repartirá esta vez los laberintos con soluciones (ejemplo de laberinto con solución en Anexo 5). Así, se trabajará la gestión de la frustración.

SESIÓN 5

Actividad 5: “Creamos nuestro propio cuento”

En esta actividad se trabajará la emoción de la tristeza. Para ello, a través de una asamblea, recordaremos de qué color aparecía el monstruo de los colores cuando experimentaba la emoción de la tristeza y en qué situaciones se mostraba triste.

Posteriormente, se mostrará una lámina en la que aparecerá una serie de personajes que mostrarán tristeza (véase lámina tristeza en anexo 6). Comentaremos la ilustración e imaginaremos qué ha sucedido, aportando cada alumno su propia idea y formando así nuestro propio cuento.

Antes de ponerle un final a nuestro cuento, se le entregará a cada niño un folio en blanco, donde tendrán que expresar cómo se sentían los personajes del cuento y en qué situaciones ellos

se han sentido así. Cuando ya lo hayan realizado, propondremos un final feliz para este cuento y, así, hacer desaparecer la sensación negativa con la que pueden quedarse.

SESIÓN 6

Actividad 6: “Somos estatuas”

Dada la importancia que tiene la relajación infantil para que el niño mejore la confianza en sí mismo, con ayuda de un juego, conseguiremos un ambiente de relajación y calma en el aula.

Para ello, en asamblea, primero se mostrará a los niños el monstruo de los colores de color verde y se harán diversas preguntas para que identifiquen esta emoción: la calma. Para sentir la calma, jugaremos a un juego: “Somos estatuas”. Este juego consistirá en que, tumbados por parejas en la alfombra mágica nombrada anteriormente, tendremos que hacer cosquillas en la espalda del compañero a la vez que escuchamos música relajante. Cuando se escuche la palabra “estatua”, nadie podrá moverse hasta que se vuelva a indicar que ya no somos estatuas. Cuando ya no seamos estatuas se cambiarán los roles de los alumnos.

Después de este juego, cuando los alumnos se hayan relajado, se repartirá un folio en blanco a cada uno para que expresen lo que han sentido durante este juego.

SESIÓN 7

Actividad 7: “Nuestra caja comemiedos”

Para empezar, recordaremos que era el miedo y qué cosas le hacían tener miedo a nuestra mascota. Hemos descubierto que el monstruo de los colores tiene un amigo llamado Blef, y quiere contarnos su historia, para ello leemos el libro de *“Los tentáculos de Blef. Miedo”* (Arias y Clemente, 2016). Este libro cuenta la historia de un monstruo que siente miedo porque es su primer día de colegio, pero pronto deja de tener miedo porque su profesora propone hacer una caja comemiedos, en el que todos los alumnos-monstruos dibujarán cosas que le den miedo y, al introducirlos en esa caja, los miedos desaparecerán.

Después de leer este cuento, construiremos nuestra propia caja comemiedos (véase caja comemiedos en anexo 7). Para ello se le repartirá a cada niño un folio en blanco para que dibujen cosas y situaciones que le den miedo y así poder librarse de ellos introduciéndolos en nuestra caja.

SESIÓN 8

Actividad 8: “¿Quién quiere un abrazo?”

“¿Qué es el amor?” “¿Cuándo expresamos amor?” “¿Cuándo nos dan amor?” Estas serán algunas de las preguntas con las que empezaremos esta actividad. Es primordial, en una educación emocional educar también con afecto, para así establecer vínculos con el alumnado. Comenzaremos desplazándonos hacia el gimnasio y, una vez allí, la actividad empezará cuando se escuche un “ya”. Los alumnos tendrán que correr para abrazar al primer compañero que se encuentren. Cuando se vuelva a decir “ya” de nuevo, tendrán que cambiar de compañero y abrazarlo. Así sucesivamente.

Después de la actividad comentaremos qué les ha parecido y qué han sentido al abrazar y al ser abrazados. Se les repartirá un folio en blanco y tendrán que dibujar una situación en la que hayan sentido amor.

SESIÓN 9

Actividad 9: “Dibujamos nuestro monstruo de colores”

Ya que hemos aprendido las distintas emociones que siente el monstruo de los colores, que podemos sentir nosotros y los colores con los que podemos relacionar cada una de ellas, ¿Por qué no coloreamos nuestro propio monstruo con todas las emociones que puede llegar a tener?

Para ello, los alumnos se dividirán por grupos, siendo cada grupo responsable de un color, es decir, de una emoción. Se entregará una lámina grande del monstruo de los colores en papel continuo de color blanco y, por grupo de emociones, irán cogiendo pintura del color que le correspondan y llenando el monstruo con las yemas de los dedos mojadas en pintura.

5.5.2. Recursos

Para que sea posible la realización de esta propuesta de intervención serán necesarios tanto recursos humanos, como materiales:

Tabla 5. Recursos para las actividades propuestas.

RECURSOS MATERIALES	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS ESPACIALES
- Mascota “el monstruo de los colores” de los 5 colores de cada emoción que representa (Azul, verde, amarillo, rosa y roja) - Folios -Lápices, ceras, témperas - Cantajuegos multimedia	- Profesorado - Alumnos	- Aula - Gimnasio

- Cuento “El monstruo de los colores” - Cuento “Los tentáculos de Blef: el miedo” - Lámina personajes tristeza -Video multimedia de sonidos relajantes -Dado de las emociones -Papel continuo		
--	--	--

5.6. Evaluación

Desde el ámbito educativo se insiste en la necesidad de que la educación emocional se incluya como parte del currículo escolar, potenciando el desarrollo de competencias emocionales con el objetivo de lograr un bienestar tanto personal como social del alumnado.

La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje se hará a partir de una observación directa, es decir, de una forma continua durante toda la propuesta de intervención. Por lo tanto, se llevará a cabo una evaluación inicial, una continua y una final.

En la evaluación inicial, a través de la observación y mediante asamblea, se conocerán los conocimientos previos; en la evaluación continua, se evaluará individualmente cada sesión por sesión, anotando las dificultades que hayan tenido los alumnos o modificaciones que hayan podido surgir; y la evaluación final, donde se empleará una rúbrica que registrará si se han alcanzados los objetivos propuestos al inicio de la propuesta (ver ejemplo de rúbrica en Anexo 8).

La evaluación de la práctica docente, es decir, de la propuesta de intervención, se llevará a cabo a la misma vez que se evalúa el aprendizaje, se valorará la adecuación de las situaciones de aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos programados teniendo en cuenta las características propias de cada niño.

En esta evaluación se incluye un análisis y valoración de los resultados obtenidos de todos los dibujos finales propuestos en cada actividad realizada. Con este análisis se corrobora que mediante la expresión escrita propuesta (es decir, el dibujo) los niños son capaces de expresar sus emociones (Véase en anexo 9).

En conclusión, el docente debe de crear un clima de confianza fomentando la investigación en el niño para que así, a través de sus propias experiencias y sus interacciones con los demás, pueda llegar a construir un aprendizaje significativo.

6. CONCLUSIONES

Es inviable pensar en un mundo sin emociones y, más a aún, un mundo sin poder expresarlas. Las emociones son indispensables para poder lograr un bienestar tanto personal como social, por lo que es importante aprender a realizar una gestión de estas.

Es posible realizar esta gestión a través de una educación emocional. Teniendo en cuenta que la educación emocional engloba una formación continua, debe iniciarse desde la etapa infantil y seguir estando presente a lo largo de toda la vida.

Como bien se ha comentado antes, es imposible pensar en un mundo sin que existan métodos de expresión. Gracias a estos métodos, como la lectura y la escritura, podemos ver reflejadas las emociones, por ejemplo, en un dibujo. En este Trabajo Fin de Grado, para demostrar que es posible este reflejo de emociones, se ha realizado una propuesta de intervención con una serie de actividades que propician ambientes en los que se experimentan distintas emociones: alegría, tristeza, amor, frustración, miedo, calma.

Dada la situación vivida actualmente por el COVID-19, se han tenido que realizar algunas modificaciones en la propuesta de intervención. Debido al cierre temporal de colegios, se han presentado otras alternativas para la obtención de resultados, adaptando las distintas actividades para poder realizarlas en el hogar de varios menores (véase en anexo 9).

En general, cuando se trata de la emoción de la alegría, los diferentes niños responden de una manera parecida. Hay un abundante número de dibujos por todo el folio y suelen ser dibujos referidos al amor, paz y felicidad: arcoíris, corazones, flores, sol, personas con expresiones de alegría, etc. Utilizan una gama amplia de colores, donde siempre destaca el amarillo, color que expresa felicidad.

Cuando están expuestos a un ambiente en el que se transmite calma, en general, también se observa como ocupan la mayor parte del folio con dibujos de todo tipo de colores, mostrando así felicidad. En algunos predomina el color verde, que es el signo de tranquilidad.

En cuanto a las actividades propuestas para transmitir tristeza y miedo, al contrario que en las emociones de alegría y calma, se pueden observar dibujos aislados, sin ocupar todo el folio y, por lo general, grandes. En el caso del miedo, se utilizan colores oscuros e intensos, como el negro y el rojo, y en el caso de la tristeza es mas predominante el color azul, viéndose

conjuntamente en las dos emociones expresiones faciales de tristeza cuando se dibujan personajes.

La emoción en la que más dificultades ha presentado es la de frustración. Se ha conseguido ver este reflejo emocional únicamente en los dibujos de uno de los cuatro participantes, observándose dibujos aislados, grandes y donde predominan colores intensos y oscuros, como son el negro, el rojo y el azul. Los demás participantes no han podido reflejar esta emoción por una serie de factores: o bien no contaban con impresora en su casa y la actividad planteada requería la impresión de una lámina, o bien no se ha transmitido de una manera correcta la emoción que se quería transmitir. Por ejemplo, en un caso, la niña ha buscado soluciones donde no las había, percibiendo satisfacción en vez de frustración.

En lo que se refiere a la emoción del amor, todos han respondido de una manera muy parecida. Se realizan dibujos por todo el folio, utilizando colores variados y los elementos dibujados expresan amor, felicidad y paz: arcoíris, corazones, flores, sol, personas con expresión de felicidad, etc.

Cabe destacar que, al tener que plantear una modificación en las actividades propuestas y realizarlas cada participante en su casa, no se han podido controlar las variables externas que hayan podido afectar a la hora de realizar los dibujos. Por ejemplo, en el caso de la emoción de la frustración, que en mi opinión es la emoción más difícil de transmitir, controlando las variables externas que pueden afectar al niño, podrían verse más claramente el reflejo de la emoción.

En conclusión, dejando atrás la situación especial que nos afecta, pienso que se ha conseguido demostrar lo que se proponía con este Trabajo Fin de Grado: ver el reflejo de diversas emociones a través de la expresión escrita, que en este caso es el dibujo. No obstante, dado que este no era el único propósito, ya que, se hace hincapié durante todo el trabajo de la importancia de una educación emocional, realizando esta propuesta en el aula quizás podría haber cumplido todas las expectativas esperadas y, por lo tanto, todos los propósitos esperados.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Arias, T. y Clemente, E. (2016). *Los tentáculos de Blef. Miedo*. Madrid: Emonautas.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- Arnold, M. (1960). *Emotion and personality*. Nueva York: Columbia University Press.
- Averill, J. (1980). A constructivist view of emotion. En R. Plutchick y H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, Research and Experience. Theories of Emotion* (Vol. 1). Nueva York: Academic Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones* (1º ed.). Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación Emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de brouwer.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Cannon, W. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Carlino, P. y Santana, D. (coord.) (1996). *Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Visor Dis.
- Caruana, A. y Tercero, M. P. (Coords.). (2011). *Cultivando emociones*. Valencia: Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació/ Generalitat Valenciana.
- Cepa, A. (2016). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *Revista INFAD de Psicología: International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 75-82.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. (2ª ed.). Madrid: Celeste/M.E.C.
- Darwin, C. (1872): *The Expression of Emotion in Man and Animals* (1ª ed.). Londres: John Murray.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (2001). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Frijda, N. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Paidós.

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- García, J. (2003). *Educación para escribir* (2ªed.). México: Limusa.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional* (1º ed.). Barcelona: Kairos.
- Harré, R. (1986). *The Social Construction of Emotions*. Oxford: Blackwell.
- Harste, J. y Burke, C. (1982). Predictibilidad de un universal en lectoescritura. En Ferreiro, E. y Gómez, M (Coords.), *Nuevas perspectivas sobre los proyectos y escritura* (7ºed., p.50-67). México: Siglo Veintiuno.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: John Wiley
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizacions*. Londres: McGraw-Hill.
- Kemper, T. (1981). Social constructionist and positivist approaches to sociology of emotion. *American Journal of Sociology*, 87, 336-362.
- Lange, C. G. y James, W. (Eds.) (1885). *The Emotions*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lebrero, M. P y Fernández, M. D. (Coords.). (2015) *Lectoescritura: Fundamentos y estrategias didácticas*. Madrid: Síntesis
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de los colores*. Barcelona: Flamboyant.
- López, È. (2012). *La educación emocional en la escuela: actividades para la educación infantil*. (1º ed.). México: Alfaomega.
- Lowenfeld, V. (1973) *El niño y su arte*. Buenos aires: Kapelusz.
- MacLean, P. (1949). Psychosomatic disease and the visceral brain: recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*, 11, 338-353.
- Märtn, Doris y Boeck Karin (2007). *Qué es inteligencia emocional: Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida* (9º ed.). Madrid: EDAF.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional? En J.M. Mestre y P. Fernández (coords.), *Manual de inteligencia emocional*, 25-45. Madrid: Pirámide.
- Noddings, N. (2013). *Happiness and Education*. (1ªed.). Nueva York: Cambridge University Press.
- ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.BOJA núm.169 (2008)

- Pachecho, M.T. (2011). La grafomotricidad en la Educación Infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 16, 1-7. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8640.pdf>
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia: Propuestas educativas* (1ª ed.). Barcelona: GRÁO.
- Papez, J. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 38, 725-743.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, M.C. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. *Revista digital: innovación y experiencias educativas*, 14, 1-10. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf
- Schachter, S. y Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. Nueva York: The MacMillan Company.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 10(39-40), 1-13.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó - ICE.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura: materiales para la innovación educativa*. (21º ed.). Barcelona: Graó.
- Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., Rodríguez, A. (Coords.) (2016). *Inteligencia emocional y bienestar: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Universidad San Jorge.
- Solomon, R. (1995). The Cross-Cultural Comparison of Emotion. En J. Marks y R. T Ames (Eds.), *Emotions in Asian Thought: A Dialogue in Comparative Philosophy* (p. 253-308). Albany: State University of New York Press.
- Tomkins, S. (1984). Affect theory. En K. R. Scherer y P. Ekman (eds.), *Approaches to emotion*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Toro, J., Cervera, M. (2015). *T.A.L.E: Test de análisis de lectoescritura*. Madrid: Antonio Machado libros.
- Vargas, M. R (2004). El dibujo como primera escritura del niño. *Revista Electrónica Educare*, 5, 91-103. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.2004-5.6>

- Vera, J. (2010). Las teorías múltiples de Howard Gardner. En C. Sanchidrián y J. Ruiz (Coords.), *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil* (1ª ed., p. 14- 26). Barcelona: Graó.
- Watson, J. y Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reaction. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Widlöcher, D. (1978) *Los dibujos de los niños: Bases para una interpretación psicológica*. Barcelona: Heder.

8. ANEXOS

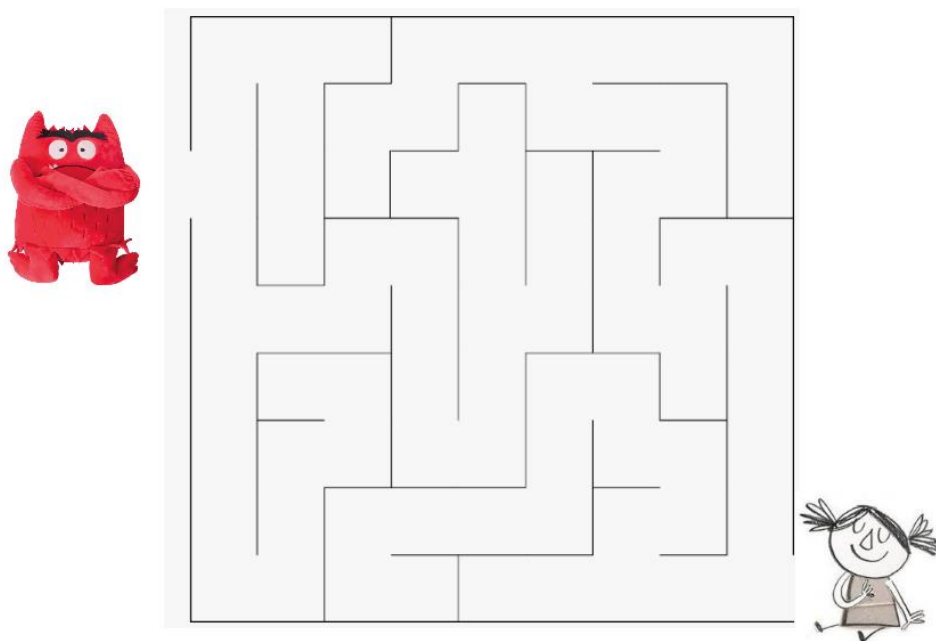
Anexo 1. Cronograma



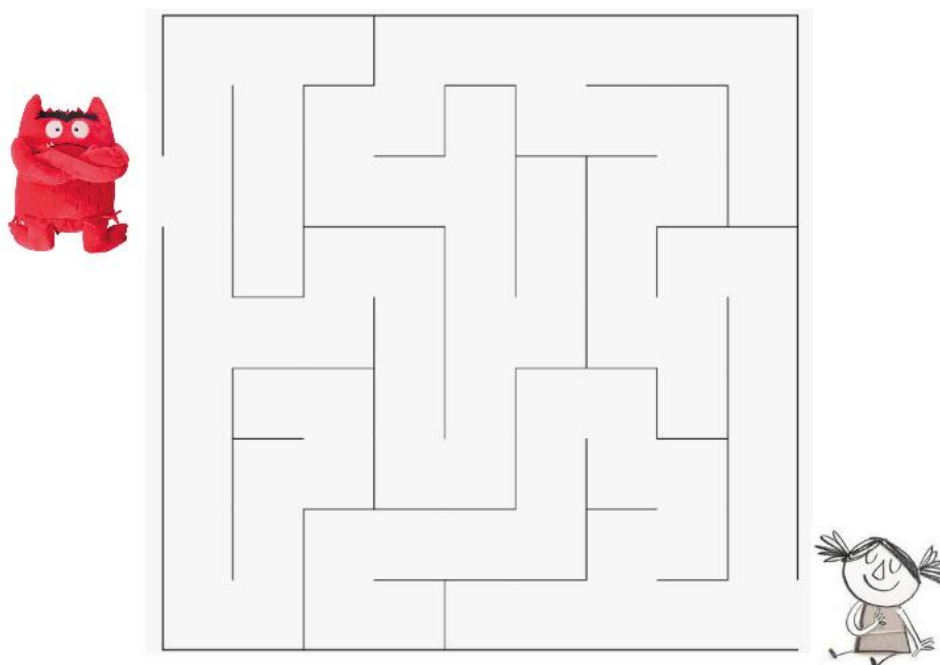
Anexo 2. Dado de las emociones.



Anexo 4. Laberinto sin solución.



Anexo 5. Laberinto con solución



Anexo 6. Lámina tristeza.



Anexo 7. Caja comemiedos.



Anexo 8. Ejemplo de rúbrica.

OBJETIVOS	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Adquiere un mejor conocimiento de sus propias emociones.			
Identifica las emociones de los demás.			

Anexo 9. Análisis de los resultados obtenidos.

Se han escogido unos valores concretos a la hora de analizar los dibujos: los colores utilizados y los que destacan, la distribución del espacio, las expresiones faciales de las personas dibujadas y el tamaño de los distintos dibujos.

Situación 1. Alegría



Edad: 5 años

Descripción: “ha dibujado a ella y a su hermana bailando y contentas con ese baile”.

Análisis: se observa cómo se han utilizado multitud de colores (amarillo, violeta, naranja, verde, rojo...), el arcoíris y el corazón son dos signos de alegría y amor. Las dos personas dibujadas tienen expresiones faciales de alegría.

Edad: 3 años.

Descripción: “se ha dibujado a sí misma y al monstruo de los colores”.

Análisis: se observa multitud de colores, en el que destaca el amarillo, que es el color de la alegría. La expresión facial de su autorretrato es de felicidad.





Edad: 4 años.

Descripción: “ha dibujado una casa, césped, flores, corazones y una mariposa”.

Análisis: se observa cómo se han utilizado diferentes colores. En el dibujo hay elementos claves como corazones, un sol, flores y una mariposa, que transmiten tanto alegría como tranquilidad. Las expresiones faciales dibujadas son de felicidad.

Edad: 4 años.

Descripción: “se ha dibujado bailando en el campo en un día muy bonito, con arcoíris, sol y pompas de jabón”.

Análisis: se observa cómo se han utilizado colores que transmiten alegría. En el dibujo aparecen elementos de felicidad y tranquilidad como un arcoíris, flores y el sol.

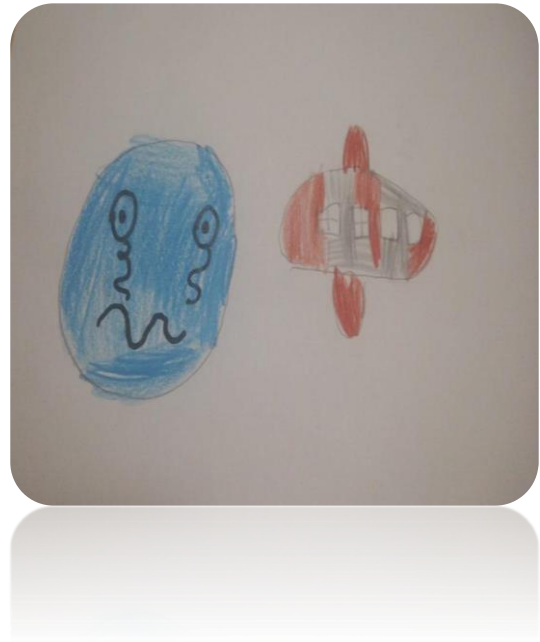


Situación 2. Frustración

Edad: 4 años.

Descripción: “cara triste y avión”.

Análisis: se observa, al contrario que en los dibujos que reflejan alegría, el poco contenido de elementos dibujados, así como, la poca diversidad de colores utilizados. Los colores que predominan son el azul y el rojo, colores que transmiten tristeza e ira. Otro aspecto que podemos destacar es el gran tamaño de los elementos dibujados.



Situación 3. Calma



Edad: 5 años.

Descripción: “se ha dibujado a ella misma relajada viendo las estrellas y el cielo azul”.

Análisis: se observa del predominio del verde, color que transmite tranquilidad. El tamaño de los elementos dibujados es normal y se observan muchos dibujos.

Edad: 3 años

Descripción: “se ha dibujado a ella y a su hermana tumbadas mirando al cielo con un arcoíris”.

Análisis: se observan una multitud de colores. La acción que se ha representado y el arcoíris muestran paz y tranquilidad.



Edad: 4 años

Descripción: “ha dibujado una casa con un arcoíris”.

Análisis: se observan multitud de colores. Se muestran diversos dibujos como una casa y un arcoíris que reflejan hogar, tranquilidad y paz.

Edad: 4 años.

Descripción: “ha dibujado el monstruo de los colores, atendiendo a sus sentimientos: en una nube, a gusto y flotando”.

Análisis: se observa el predominio del color verde, color que representa a la calma, paz y la tranquilidad.

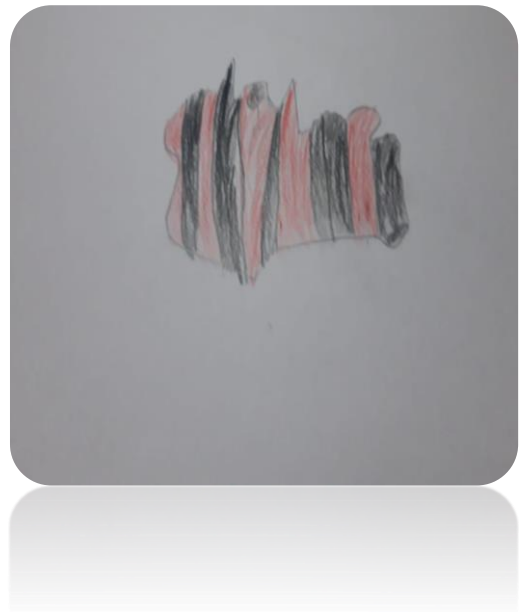


Situación 4. Miedo

Edad: 5 años.

Descripción: “ha dibujado un murciélago porque le dan miedo”.

Análisis: se observan dos colores: rojo y negro. Son colores que transmiten tristeza o, en este caso, miedo. Podemos ver que solo hay un dibujo, al igual que pasaba con la emoción de frustración.





Edad: 3 años.

Descripción: “ha dibujado un monstruo porque le dan miedo”.

Análisis: se observan muchos colores, pero podemos ver que se trata de colores oscuros.

Al igual que el anterior, podemos observar que solo hay un dibujo.

Edad: 4 años.

Descripción: “ha dibujado una serpiente y un perro porque le dan miedo”.

Análisis: se observan solamente dos dibujos, en los que predominan colores oscuros.

En los tres ejemplos se observan los mismos patrones.



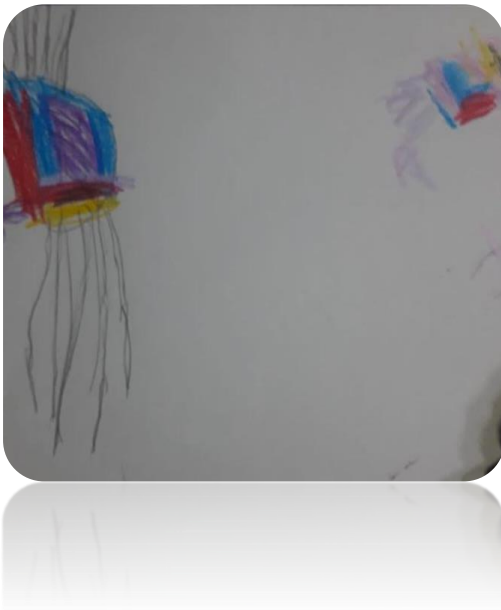


Edad: 4 años.

Descripción: “ha dibujado cosas que le dan miedo: la oscuridad, un monstruo, caerse de una escalera y hacerse mucho daño, quedarse solita sin mamá y papá y los bichos”.

Análisis: se observan dibujos aislados, es decir, un dibujo por trozo folio. Los colores que predominan son negro y rojo, que puede dar la impresión de querer expresar miedo.

Situación 5. Tristeza



Edad: 3 años.

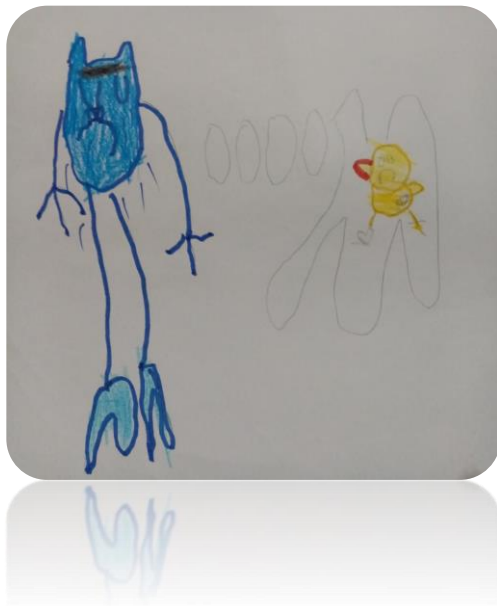
Descripción: “ha dibujado dos monstruos tristes”.

Análisis: se observan dos dibujos, pero separados el uno del otro. Los colores que predominan son el rojo y el azul, que pueden representar las emociones de ira y tristeza.

Edad: 5 años.

Descripción: “ha dibujado el monstruo y la niña que aparecía en la lámina que se ha utilizado para realizar la actividad”.

Análisis: en este caso también se observan dos dibujos aislados. Se utilizan colores que pueden reflejar tristeza, como el azul. Las expresiones de los personajes dibujados reflejan tristeza.



Edad: 4 años.

Descripción: “ha dibujado al monstruo de los colores triste porque se ha peleado con su amigo el pollito”.

Análisis: la expresión del monstruo de los colores es de tristeza. El color que predomina es el azul.

Situación 6. Amor



Edad: 3 años.

Descripción: “ha dibujado a su madre, su padre, su hermana y a ella y un mundo gigante”.

Análisis: Se observa una diversidad de colores, en los que predomina el color amarillo. Se puede ver cómo hay muchos dibujos y juntos.

Edad: 4 años.

Descripción: “se ha dibujado a ella misma con muchos corazones y un arcoíris”.

Análisis: se observan multitud de colores. La persona dibujada muestra una expresión de felicidad. Se destaca el dibujo del arcoíris y los corazones, reflejando felicidad, paz y amor.





Edad: 4 años.

Descripción: “ha dibujado a toda la familia con corazones, estando siempre juntos queriéndose mucho y dando muchos besos y abrazos”

Análisis: se observa una gran cantidad de dibujos en el que aparecen diversos colores. Aparecen signos de amor, como los corazones y la expresión facial de los personajes dibujados es de felicidad.