

*Trabajo Final de Grado:
Pre-proyecto de Tesis*

*Educación emocional en la primera infancia: análisis
de un programa de conocimiento emocional, en niñas
y niños de cinco años en un Jardín de Infantes
Público de Montevideo.*

*Estudiante: Julieta Leonardi
C.I: 4.525.228-6
Tutora: Gabriela Etchebehere*

Montevideo, julio de 2015.



“(...) Me gusta la gente capaz de entender que el mayor error del ser humano, es intentar sacarse de la cabeza aquello que no sale del corazón.

La sensibilidad, el coraje, la solidaridad, la bondad, el respeto, la tranquilidad, los valores, la alegría, la humildad, la fe, la felicidad, el tacto, la confianza, la esperanza, el agradecimiento, la sabiduría, los sueños, el arrepentimiento y el amor para los demás y propio son cosas fundamentales para llamarse GENTE...”

MARIO BENEDETTI

Índice

1. Resumen.....	1
2. Fundamentación y antecedentes.....	1
3. Referentes teóricos.....	6
3.1 Concepto de emoción.....	7
3.2 Inteligencia emocional (I.E).....	9
3.3 Competencia emocional y competencia social.....	10
3.4 Educación emocional en la primera infancia.....	10
3.5 Desarrollo de niñas y niños de cinco años.....	11
4. Delimitación del problema.....	13
4.1 Objetivo general.....	13
4.1.2 Objetivos específicos.....	13
4.2 Preguntas de investigación.....	13
5. Diseño metodológico.....	14
6. Consideraciones éticas.....	16
7. Cronograma de ejecución.....	17
8. Resultados esperados.....	18
9. Referencias bibliográficas.....	18
ANEXOS.....	23

1. Resumen

El presente pre-proyecto de investigación, se encuentra enmarcado en el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (PELP 2013), de la Universidad de la República (UdelaR). La tutoría fue realizada por la Prof. Agr. Gabriela Etchebehere del Programa Primera Infancia y Educación Inicial del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (I.P.E.D.H.).

Desde un enfoque de derechos, pretende incentivar el estudio de una dimensión poco integrada en la educación de niñas y niños: las emociones.

Teniendo como tema principal la educación emocional en la primera infancia, plantea como objetivo el análisis de un programa de conocimiento emocional, en niñas y niños de cinco años, en un Jardín de Infantes Público de Montevideo, basado en el modelo de inteligencia emocional (I.E) de Mayer y Salovey de 1997.

En el desarrollo de niñas y niños a los cinco años se “modelan” importantes procesos psicológicos, conciencia del Yo, autoconocimiento, consideración del grupo de pares, entre otros. Por lo cual, se entiende que una intervención oportuna mediante un programa de educación emocional, favorece el despliegue de competencias emocionales y sociales durante la educación inicial, equilibrando la integridad del desarrollo en las niñas y los niños.

El estudio implementa una metodología cuasi-experimental, de diseño de intercambio de tratamiento en dos grupos, un grupo experimental y un grupo control. Se diseña un programa de conocimiento emocional para niñas y niños de cinco años. Para el análisis de su eficacia se utiliza como pruebas postest y pretest, el AKT (Affective Knowledge Test) y el socio-grama.

Palabras claves: emoción- primera infancia- educación emocional.

2. Fundamentación y antecedentes

En el siglo XXI, las políticas educativas tradicionales centradas en el ideal del ser humano inteligente, como el que obtiene puntuaciones elevadas en los test de inteligencia, ha entrado en crisis. Ante los nuevos cambios y necesidades sociales, la obtención de un coeficiente intelectual (C.I) elevado, no garantiza el éxito de las personas en la vida cotidiana, menos aún favorece la construcción de redes vinculares seguras y estables. Estos cambios, exigen el aprendizaje de competencias emocionales y sociales capaces de lograr estabilidad emocional y mental, así como el ajuste social, en las relaciones entre las personas, en el contexto en el cual se desarrollan. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002)

Ante esta crisis la sociedad se ha comenzado a cuestionar "... ¿Por qué son tan importantes las emociones?" (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002, p.1). En este momento, el constructo inteligencia emocional (I.E) surge como una alternativa a la visión clásica de inteligencia equivalente al C.I.

A fines del siglo XX, la I.E se ha convertido en el *Zeitgeist*, la tendencia intelectual o clima cultural de la época (Bisquerra, 2003) Introducida por Mayer y Salovey en 1990 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009) y difundido a nivel mundial por Goleman en 1995, ha captado la atención en el campo de la psicología y la educación (Bisquerra, 2003)

En este contexto emerge la educación emocional, fundamentada en el concepto de emoción, de la psicología positiva, la neurociencias, inteligencia emocional, la educación para la salud y los movimientos de renovación pedagógica. Como una práctica innovadora, comienza a dar respuestas los nuevos cambios sociales y problemáticas, que no son lo suficientemente atendidas por las políticas educativas ordinarias (Bisquerra, 2003).

Paralelamente a este "movimiento emocional", comienzan a desarrollarse centros de investigación específicos en el estudio del aprendizaje emocional y social. Por ejemplo, en España, el GRUP (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) (Bisquerra, 2003); en EE.UU el centro CASEL (Collaborative for Academic, Social y Emocional Learning), basándose en evidencia SEL (Aprendizaje Emocional y Social) (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). En la misma línea, en Uruguay INEEd (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) se plantea como objetivo para el 2015, el diseño e implementación de una línea de evaluación y educación socioemocional, en educación primaria y secundaria. (INEEd, s/f).¹

En los últimos años la I.E ha demostrado ser un factor importante en el ajuste emocional, el bienestar personal y las relaciones interpersonales (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). Específicamente estudios en el campo educativo, confirman una estrecha relación entre I.E y vida escolar (Cabello, et al., 2009).

Sin embargo, se constata en *Avances de la Inteligencia Emocional* (Cabello, et al., 2009) que la mayoría de los estudios sobre I.E se centran en poblaciones de adolescentes y adultos, especialmente en el profesorado. Al respecto Arias y Giménez-Dasí (Cabello, et al., 2009) expresan, que la mayoría de los estudios no evalúan emociones de manera directo en niñas y niños durante la primera infancia, por dos motivos: primero, por no considerar fiable la declaración de niñas y niños, y segundo porque son muy escasas las pruebas estandarizadas que evalúan las emociones en niñas y niños en la primera infancia. De esta manera, se llega a conclusiones a partir del reporte de terceros como familiares y

¹ Información brindada por Psic. María Eugenia Panizza, entrevista informativa realizada el 23 de marzo del 2015 en INEEd (Edificio los Naranjos, Planta Alta, Parque Tecnológico, LATU).

educadores. De esta manera, lo expuesto evidencia que la evaluación de la dimensión emocional en niñas y niños en educación inicial, tiene poco desarrollo.

De acuerdo con lo antedicho, para hacer frente a los desafíos del siglo XXI, se hace imprescindible plantear nuevos objetivos en la educación de niñas y niños. Lo cual revela que, el reto de este *Zeitgeist* o “movimiento emocional”, se encuentra en la investigación de la educación emocional durante la primera infancia.

Desde la Convención de los derechos del niño (CDN), se entiende que la educación debe encaminar al desarrollo pleno de la personalidad, de aptitudes y capacidades que anida en cada niña y niño (Unicef, 1989). En la misma línea el aprendizaje se construye mediante la articulación de saberes y experiencias de las personas. Por lo cual, las niñas y los niños necesitan vivir experiencias significativas que les permitan aprender haciendo e incorporar a su bagaje cultural, experiencias significativas (Gildemeister y Sánchez, 2013). En tal sentido, “...las niñas y los niños aprenden cuando se aproximan a un objeto o contenido desde sus propias experiencias e intereses, estableciendo relaciones significativas entre la información que ya poseen y la nueva”. (Gildemeister y Sánchez, 2013, p.30).

En consonancia a lo planteado, la OMS (Organización Mundial de la Salud) en 1993 propone el desarrollo de habilidades para la vida en ámbito escolar de cara a la prevención de factores de riesgo y la promoción de factores protectores (OMS, 1998). En la misma perspectiva, la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) señala que la educación debe cumplir cuatro pilares, para hacer frente a los nuevos desafíos sociales: a) aprender a conocer, b) aprender a hacer, c) aprender a vivir juntos, y d) aprender a ser. (Delors, 1996)

Concibiendo la infancia como una “ventana de oportunidad”, un momento crítico en donde se escribe la historia personal (Unicef, 2014), los centros educativos como contextos específicos de aprendizaje, son agentes privilegiados durante esta etapa, en cuanto promuevan el desarrollo integral de las niñas y los niños (Guil y Guil-Olarte, 2007). Durante los primeros años de escolarización el aprendizaje de competencia emocional y competencia social, se convierten en pilares fundamentales sobre los cuales se asientan aspectos importantes para la participación activa y efectiva de las niñas y los niños en la sociedad (Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009), así como para enfrentar las “crisis” necesarias e inevitables, para su crecimiento y maduración. (Fernández-Abascal, 2009)

Por lo antedicho, en el marco de la promoción de los derechos de las niñas y los niños, establecido en la CDN (Unicef, 1989), concibiendo a las niñas y los niños como sujetos de derechos. El presente estudio, teniendo como tema principal la educación emocional en la primera infancia, pretende mediante el diseño, aplicación y evaluación de un programa de conocimiento emocional en niñas y niños uruguayos de cinco años,

incursionar en la búsqueda de nuevos dispositivos de accionar de la/el psicóloga/o en la educación inicial. Desde una perspectiva psicosocioeducativa, y holística-interactiva (Bedregal y Pardo, 2004) busca ser un puente articulador entre los conocimientos de la psicología y de la educación, con el objetivo de mejorar las prácticas educativas en la primera infancia. (Etchebehere, et al., 2008)

Desde el concebir el rol de la/el psicóloga/o en la educación inicial, desde un enfoque en atención primaria de salud (APS) (Etchebehere, et al., 2008), son múltiples los argumentos que dan fundamentos al desarrollo del estudio. Así, por ejemplo, debido a que las situaciones estresantes de los tiempos modernos, la vida agitada y apresurada (divorcios, mudanzas, entre otros.) desestabilizan intensamente a las niñas y los niños, apareciendo síntomas de ansiedad expresadas de diversas maneras: corporal, inmunológico, psicológico y hormonal (Céspedes, 2013; Sapiro, 1997). Sumado a esto, estudios recientes desde la neurociencia, han demostrado que a los cinco años se pone en marcha una poda de conexiones neuronales. Este proceso deja a las niñas y los niños, en condición de vulnerabilidad al estrés y a los errores en la educación de las emociones (Céspedes, 2013).

Lo expuesto permite deducir que, los desajustes emocionales en esta etapa, clínicamente hablando, pueden desembocar en trastornos psicológicos de distinta gravedad (Giménez-Dasí, Quintanilla y Ojeda, 2013). Por lo cual se entiende, que cuanto más integradas y sostenidas son las intervenciones en la educación inicial, promotoras de autocuidado y estilos de vida saludables, más positivas y duraderas serán sus efectos. (Etchebehere, et al., 2008)

De lo antedicho se desprende, la relevancia del abordaje emocional desde las currículas educativas en los inicios de la escolarización, además del conocimientos de lenguas, matemáticas, artístico, de la naturaleza y social, propuestos por la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) y el CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria) (ANEP y CEIP, 2013).

Respecto a esto, algunas investigaciones sobre conocimiento emocional en la primera infancia, han demostrado una estrecha relación entre comprensión emocional y competencia social desde los primeros años de vida. Las mismas comprueban que las niñas y los niños que comprenden y regulan sus emociones adecuadamente, son al mismo tiempo más competentes y mejor aceptados por sus compañeros, siendo definidos como amistosos, sociables, sensibles, cooperativos (Daniel, Giménez-Dasí & Quintanilla, 2013)

En síntesis, a pesar que se constata grandes avances en Uruguay en torno a la educación inicial (INEEd, 2014; Unicef, 2014), existe una brecha importante en cuanto al aprendizaje de habilidades emocionales y sociales de manera sistemática. El no tener en cuenta la dimensión emocional en la educación inicial, posiblemente sirva de base para

explicar algunas de los fenómenos negativos que atraviesan día a día las aulas educativas. Por lo cual, para que la enseñanza de competencias emocionales y sociales, sean incorporados en las currículas educativas desde la educación inicial, es de suma relevancia, brindar nuevas herramientas a las maestras, desde la realización de investigaciones, que demuestran la eficacia y coherencia de programas de conocimiento emocional en el contexto de los centros educativos uruguayos.

Con respecto a los motivos que fundamentan y que llevan a la autora a realizar este proyecto se destaca la pasantía anual del Programa Primera Infancia y Educación Inicial, del I.P.E.D.H de la Facultad de Psicología de la UdelaR. (Etchebehere, 2014). En éste marco Leonardi y Noble (Leonardi, Noble, Orecchia, Pérez, y Posse, 2014) planifican una serie de talleres en un centro de educación inicial comunitario, con niñas y niños de dos y tres años de edad. Se registra una gran movilización en el diálogo sobre las emociones en las niñas y los niños, connotando al mismo tiempo, que la temática no era abordada de manera implícita por las educadoras.

En cuanto a los antecedentes específicos son tres las investigaciones ejes principales en el diseño del presente estudio, las mismas utilizan una metodología cuasi-experimental, con pruebas pretest-postest, comprobando la eficacia de programas de educación emocional en la primera infancia.

La primera investigación: *La mejora de la emoción de comprensión y las habilidades sociales en la primera infancia a través de la filosofía para niño*² (Daniel, et al., 2013), fue realizada durante un año escolar en la ciudad de Madrid, en dos aulas preescolares, en una clase de cuatro años y una clase de cinco años de edad. Los resultados pretest-postest a la aplicación del programa, muestran una mejora significativa en la comprensión de las emociones y la competencia social en niñas y niños de cinco años de edad, y mejoras en las competencias sociales en las/os de cuatro años de edad. Para evaluar competencia social, dentro del aula utilizan el socio-grama.

El segundo estudio: *Dialogando sobre emociones con niños gitanos españoles de Educación Inicial* (Giménez-Dasí, et al., 2013), realizada en una muestra de niñas y niños de cuatro y cinco años de etnia gitana en España. Para evaluar la comprensión emocional utilizan el Test of Emotion Comprehension (TEC) y el Affective Knowledge Test (AKT), en esta área los resultados demuestran una mejora, en las medidas generales del conocimiento de emociones en el grupo experimental.

La tercera investigación: *Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones* (Celdrán y Ferrándiz ,2012), basándose en el modelo de I.E de Mayer y Salovey de 1997, investiga la eficacia de

² Daniel, et al. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. Traducción mía.

un programa educativo para reconocer las emociones en niñas y niños, con edades comprendidas entre seis y siete años. En dicha investigación se elaboraron dos cuestionarios (pretest y postest), para la evaluación de la percepción emocional. Los resultados revelan una mejora del reconocimiento de emociones, especialmente en las niñas y los niños que habían demostrado tener mayores carencias iniciales. Al mismo tiempo se demuestra que el reconocimiento de las emociones es independiente del C.I. y de las imágenes o textos utilizados.

Por otra parte, en Uruguay hasta el momento no se han encontrado evidencias empíricas en cuanto al desarrollo de programas sobre conocimiento emocional y competencia social. Aunque se destaca como antecedente relevante, en materia de educación emocional, el proyecto *Siento luego aprendo* desarrollado por la asociación civil, Gurises Unidos en Montevideo (Gurises Unidos, 2014). Dicho proyecto desde un marco teórico de educación emocional y un enfoque de derechos de las niñas, niños y adolescentes, plantean como objetivo general brindar nuevas herramientas a las/os maestras/os, fortaleciendo de esta manera el desarrollo emocional de las niñas y los niños. El estudio en la actualidad está en proceso, por lo cual no cuenta con datos de su implicación.³ (Anexo 1)

3. Referentes teóricos

El marco teórico de esta investigación se estructura desde los principios de la psicología positiva, definida por Seligman y Csikszentmihalyi (Fernández-Abascal, 2009) como el estudio de las experiencias positivas, de intuiciones que faciliten su desarrollo y de programas que previenen o reducen la incidencia de psicopatología, ayudando a mejorar la calidad de vida de los individuos.

Durante la primera mitad del siglo XX, el enfoque conductista, y los estudios cognitivos de la década de los setenta, han centrado a la psicología en el estudio de los aspectos cognitivos, sin contaminación con las emociones (Fernández-Abascal y Jiménez, 2010).

Por lo contrario, la psicología clínica siempre ha estado interesada en el estudio de las emociones, en el estudio del miedo, la depresión, abordadas principalmente desde la psicopatología, muy poco relacionado con lo que respecta a un abordaje desde la salud.

Por lo cual el desarrollo de la psicología positiva ha posibilitado adoptar, en el campo de la psicología, una perspectiva más abierta respecto al potencial humano sus motivaciones y capacidades (Fernández-Abascal, 2009).

³ Información brindada por Psic. Mariana Silveira del Área Laboral de Gurises Unidos, entrevista informativa realizada 14 de julio del 2015 en Gurises Unidos (cede central), Montevideo.

Por lo cual, en consonancia con el despliegue de la psicología positiva, y de la educación emocional, el estudio considera las emociones como un aspecto fundamental, no solo en la toma de decisiones, sino relacionadas a mejores y más rápidas decisiones, por ende, equivalente a la salud y al bienestar. (Fernández-Abascal, 2009)

La palabra clave de educación emocional es emoción. Por tanto, los referentes teóricos para el estudio parten de un marco conceptual de las emociones. El concepto de emoción dirige al constructo I.E., el cual es abordado en el segundo apartado desde el modelo de habilidad, planteado por Mayer y Salovey en 1997, el cual se ha encontrado en la literatura científica en el ámbito escolar, como el modelo más aceptado, con gran apoyo empírico en revistas especializadas (Bisquerra 2003; Extremero y Fernández-Berrocal, 2009; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). Desde este modelo se conceptualiza la habilidad emocional como habilidad básica en el ámbito educativo.

Según Bisquerra y Pérez (2007), en la actualidad los distintos debates sobre el constructo I.E y educación emocional, encuentran un punto en común, el cual es la importancia del desarrollo de competencias emocionales y sociales en el ámbito educativo.

Desde este punto en común, el estudio concibe la I.E, educación emocional y competencia emocional y social, en articulación permanente en cuanto apuntan al bienestar y la salud de niñas y niños durante la primera infancia. Por lo cual, el tercer apartado aborda sobre competencia emocional y competencia social, desde donde se fundamenta la educación emocional en la primera infancia.

Finalizando el recorrido de referencias teóricas, se señala las principales características psicológicas, cognitivas y sociales, de las niñas y los niños de cinco años.

3.1 Concepto de emoción

Para introducir el concepto de educación emocional es necesario saber que es una emoción, y cuáles son las implicaciones de su concepto para la práctica. (Bisquerra, 2003)

Una emoción es un cambio físico, adaptativo, que involucra múltiples sistemas fisiológicos (componentes, neuronales y somáticos), en respuesta a la evaluación de acontecimientos internos y externos (Baptista, 2009; Fernández-Abascal, 1999). Por lo cual, se considera que una emoción es un "...estado complejo del organismo caracterizada por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada." (Bisquerra, 2003, p.12)

Las emociones no son solamente programas genéticamente determinados, sino que, como tal proceso adaptativo, tienen una alta plasticidad, capacidad para evolucionar, desarrollarse, madurar y cambiar en función a la experiencia personal y social por demanda del entorno. (Fernández-Abascal, 1999)

En síntesis una emoción es una experiencia multidimensional, que ponen en marcha una cantidad de recursos psicológicos, como la atención, la memoria, el pensamiento, la comunicación verbal y no verbal (Chóliz, 2005; Fernández-Abascal y Jiménez, 2010).

En una emoción hay tres componentes: *neurofisiológico*, *conductual*, *cognitivo*. El componente *neurofisiológico* se manifiesta mediante respuestas como la respiración, la sudoración, cambios en los neurotransmisores, etc. Son respuestas involuntarias, que el sujeto no pueden controlar. Sin embargo se pueden prevenir, con técnicas adecuadas como la relajación. El componente *conductual* se observa en el comportamiento de un sujeto, el cual brinda información de qué tipo de emoción está experimentando, como por ejemplo: las expresiones faciales, el tono de voz, el lenguaje no verbal, los movimientos del cuerpo. La vivencia subjetiva o componente *cognitivo* de una emoción es lo que se denomina sentimiento. El desarrollo cognitivo del lenguaje produce el etiquetado emocional y la clasificación de estados emocionales. (Bisquerra, 2003; Rusell, 2006)

Estos componentes se encuentran interrelacionados, de modo que una emoción (neurofisiológico), influye en el pensamiento (cognitivo) y en las acciones (conductual) (Rusell, 2006). Por lo cual, esta idea es fundamental para cualquier propuesta de educación emocional. (Bisquerra, 2003)

Todas las emociones tienen alguna función para el ajuste personal y la adaptación social, inclusive las más desagradables (Chóliz, 2005). Las funciones más relevantes de las emociones para la vida de las personas son: *función adaptativa*: facilitan la adaptación del organismo a las condiciones ambientales; *función motivacional*: emoción y motivación son las dos caras de una misma moneda. Las emociones preparan al organismo para la acción, lo cual es una forma de motivación; *función de información*: la expresión de las emociones informan las intenciones. Esta función tiene dos dimensiones: de brindar información al propio sujeto y de brindar información para los otros individuos; *Función social*: sirve para comunicar sobre el estado de ánimo de una persona a los demás. Esta función facilita la interacción social y la promoción de conductas prosociales o a la comunicación de los estados afectivos (Chóliz, 2005; Rusell, 2006)

Las emociones fueron clasificadas de diversas maneras, una primera clasificación, que varios autores están de acuerdo, es la distinción entre emociones primarias (básicas) y emociones secundarias (complejas o derivadas). Las emociones primarias son universales, emergen en los primeros momentos de la vida, incluyen la sorpresa, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la ira. Las mismas se caracterizan por una disposición a actuar y por una expresión facial. Las emociones secundarias también denominadas sociales, morales o auto-conscientes, derivan de las emociones básicas, son fruto de la socialización, y del desarrollo de las capacidades cognitivas. Son emociones secundarias la culpa, la vergüenza, el orgullo, celos, entre otras. Las emociones secundarias no presentan rasgos

faciales que las caractericen, ni tendencia particular a la acción. (Fernández-Abascal y Jiménez, 2010; Rusell, 2006).

Una segunda clasificación de las emociones, responde a la repercusión que tiene sobre el bienestar. De esta manera, se clasifican en: *emociones positivas*, cuando son favorables al bienestar, la alegría, la felicidad, el amor, etc; *emociones negativas*: cuando son desfavorables, como el miedo, la tristeza, la depresión, etc. y *emociones ambiguas*: cuando su estatus es equívoco y/o mezclan elementos positivos y negativos, como la esperanza y la comprensión. (Rusell, 2006)

Fernández-Abascal (2009) expone que las emociones positivas y negativas desempeñan papeles diferentes, pero imprescindibles y ninguna de ellas puede ser eliminada o minimizada. Ambas tienen función adaptativa, en la interrelación con el entorno, al mismo tiempo son necesarias para responder adecuadamente a las demandas y necesidades de la vida.

3.2. Inteligencia emocional (I.E)

El término I.E, se lo puede comprender como el uso inteligente de las emociones, en él se articulan dos dimensiones, que hace algunos años eran muy distantes, inteligencia (procesos cognitivos) y emociones (procesos afectivos). En la actualidad la categorización conceptual más aceptada sobre inteligencia emocional distingue dos modelos, el modelo mixto y el modelo de habilidades. (Extremero y Fernández-Berrocal, 2009)

Los modelos de habilidades, fundamentan el constructo I.E en habilidades para el procesamiento emocional de la información. Dentro de los modelos de habilidades, el más relevante es el propuesto por Mayer y Salovey (1990-1997), quienes conciben la inteligencia emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008; Extremero y Fernández-Berrocal, 2009)

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey de 1997, considera que la I.E se conceptualiza en cuatro ramas de habilidades básicas, que son: percepción, evaluación y expresión de las emociones; facilitación del pensamiento; comprensión emocional y regulación emocional (Anexo 2). (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009)

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2009) estas habilidades pueden concebirse como una estructura piramidal, entrelazadas unas con otras. De forma que para una adecuada regulación emocional, es necesario una buena comprensión emocional y a su vez para una comprensión eficaz se requiere de una apropiada percepción emocional. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002)

La teoría de inteligencia múltiple (I.M) de Gardner en 1983 (Bisquerra, 2003) es un referente fundamental en el tópica de I.E, en particular la inteligencia interpersonal (la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas) y la intrapersonal

(conocimiento de sí mismo). Desde aquí se fundamenta el desarrollo de habilidades emocionales, como habilidades básicas en la escuela.

3.3. Competencia emocional y competencia social

Del constructo I.E deriva al desarrollo de competencias emocional y social. En la actualidad existen contradicciones en cuanto el uso de la terminología de competencia: básicas, emocionales, sociales, socioemocional (Bisquerra y Pérez ,2007). Partiendo de una articulación entre concepciones teóricas tomadas de Bisquerra y Pérez (2007) y Giménez-Dasí y Quintanilla (2009), el presente estudio defiende la importancia del desarrollo de competencia emocional y social, desde programas de conocimiento emocional en la educación inicial. Desde esta preceptiva, el desarrollo de competencias emocionales y sociales en las niñas y los niños toma relevancia la cultura, el contexto y los cambios evolutivos. (Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009)

Se entiende por competencia emocional como el conjunto de habilidades, conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para expresar y regular de forma eficaz los fenómenos emocionales en diversas situaciones de la vida. (Bisquerra y Pérez, 2007)

Giménez-Dasí y Quintanilla (2009) citando a Krasnor mencionan que, esta autora aboga por una noción de competencia emergente de la interacción y el rasgo que la define es la efectividad. Krasnor, representa la competencia social como un prisma. En la cúspide, ubica la efectividad. Subyacente a ésta existen un conjunto de componentes –denominados *índice*– entre los que se encuentran la conciencia del yo, el status social, la autonomía y la relación con los demás. En este nivel del prisma, las relaciones con los demás ponen en juego dialéctico la identidad, la confrontación de necesidades, metas y estrategias entre el Yo y los demás. Por debajo de este nivel, soportando el nivel índice, se encuentra una base dividida en dos partes: en una de ellas están las habilidades sociales, cognitivas, emocionales y la solución de problemas. En la otra, las metas y los valores que proporcionan la dirección y la motivación de la conducta social.

La propuesta de Krasnor, al demostrar la importancia de promover desde el ámbito educativo nociones psicológicas importantes como la autonomía, el control y la conciencia del Yo, mediante una base de educación de habilidades sociales y emocionales, teniendo como meta el comportamiento eficaz, connota especial relevancia para el estudio de un programa de conocimiento emocional en niñas y niños de cinco años.

3.4 Educación emocional en la primera infancia

Se concibe la educación emocional o socioemocional, desde la educación inicial como un proceso educativo, permanente y continuo que apunta a desarrollar las competencias emocionales, teniendo como objetivo capacitar a las niñas y los niños para la vida.

La primera infancia se caracteriza por la rapidez de cambios que ocurren en el desarrollo de las niñas y los niños, desde la gestación hasta los siete años (Bedregal y Pardo, 2004; Jaramillo, 2007). En este periodo se distingue como mínimo dos grandes dimensiones: social y emocional, en la educación de las niñas y los niños.

La educación emocional, tiene como finalidad aumentar el bienestar individual y social, contribuyendo al desarrollo integral de las niñas y los niños (Bisquerra, 2003; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). La enseñanza de habilidades emocionales y sociales, en el ámbito educativo, no depende tanto de la instrucción verbal, sino de la práctica, el entrenamiento, y su perfeccionamiento. Por lo cual, se vuelve esencial convertir las habilidades emocionales como una respuesta adaptativa más del repertorio natural de las niñas y los niños, y de las maestras (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). De esta forma el aprendizaje imitativo se convierte en una herramienta básica en la educación emocional (Gil y Gil-Olarte, 2007) mediante la cual las maestras, "...en cuanto expertas emocionales, materializan su influencia educativa, marcan las relaciones socioafectivas y encauzan el desarrollo socio-emocional de sus alumnos" (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002, p.5)

"*Conócete a ti mismo*, ha sido uno de los objetivos del ser humano y debe estar presente en la educación" (Bisquerra, 2013, p.26). Los objetivos generales que plantea la educación emocional son: conocimiento de las propias emociones, identificar emociones de los demás, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad de desarrollar emociones positivas, de automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida, etc. (Bisquerra, 2013)

3.5 Desarrollo de niñas y niños de cinco años

Durante los primeros años de vida el lenguaje y el pensamiento cobran importancia relevante en el desarrollo integral de las niñas y los niños. (Gildemeister y Sánchez, 2013)

En la medida que el lenguaje permite el intercambio y la comunicación entre las personas (Piaget 1961; 1977), estimula la creación de conexiones neuronales (Bedregal y Pardo, 2004). Es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento, Vigotsky en 1984 (Gildemeister y Sánchez, 2013) plantea desde una perspectiva socio-cultural, que el lenguaje es auto-regulador de las emociones, posibilitando en las niñas y los niños el conocimiento de sí mismos y de los demás.

El lenguaje es puente para la comunicación y socialización, mediante el cual las niñas y los niños expresan sus emociones, sentimientos y pautas de comportamiento social. En torno a los cinco años la adquisición del lenguaje verbal en las niñas y los niños favorece el desarrollo de importantes aspectos psicológicos, cognitivos y sociales vinculados al conocimiento emocional. (Gildemeister y Sánchez, 2013; Guil, Mestre y Nuñez-Vázquez, 2007)

El desarrollo de capacidades sociocognitivas, posibilita a las niñas y los niños de cinco años expresar, discriminar e imitar diferentes expresiones faciales y vislumbrar su significado emocional (Guil, et al., 2007). La construcción de sí mismo, que se inicia mediante la experiencias corporal, la comunicación verbal y no verbal con los agentes socializadores (familia, Jardín de Infantes, educadores) y con otros niñas y niños (Gildemeister y Sánchez, 2013), fomenta la capacidad de las niñas y los niños hacer conscientes las emociones. (Guil, et al., 2007)

Durante los primeros años de vida el proceso de socialización, constituye uno de los medios fundamentales que impulsan el desarrollo las capacidades psicológicas complejas (Gildemeister y Sánchez, 2013). Se espera que las niñas y los niños de cinco años en la medida que se van diferenciando de los demás, aprenden a hacerse cargo de las consecuencias de sus acciones, adquieran principios morales, internalizando normas, construyendo su identidad de manera gradual y conquistando una autonomía protegida (Céspedes, 2013).

La capacidad de mantener diálogos más prolongados, fomenta en las niñas y los niños de cinco años, la capacidad de reflexionar y elaborar hipótesis (Céspedes, 2013). Estos cambios generan dos dimensiones fundamentales en el desarrollo de niñas y niños: la consideración del grupo y la intersubjetividad (Guil, et al., 2007)

La expresión de las emociones es fundamental para que las niñas y los niños formen parte del contexto social en el cual se desarrollan. A los cinco años las niñas y los niños ya son capaces de expresar emociones secundarias, como la vergüenza y la culpa, las cuales subyacen de las consideraciones del grupo de pares. Por lo cual, la expresión de las emociones básicas y secundarias es utilizada por las niñas y los niños como una vía para la incorporación a los procesos grupales (Guil, et al., 2007).

El diálogo sobre las emociones promueve la construcción del Yo y de los otros, por lo cual se lo considera como un proceso de internalización de la intersubjetividad (Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009). La conversación entre las niñas y los niños y sus adultos significativos, crea una comunidad en la cual se entretajan significados, generando capacidad autorreflexiva, que conlleva a la construcción de sí mismo, y al ajuste de la conducta, preparando de esta manera a las niñas y los niños para adentrarse de manera apropiada a la comunidad social, a la cual pertenece (Giménez-Dasí y Quintanilla ,2009).

Entorno a los cinco años las niñas y los niños comienzan gradualmente el camino del autoconocimiento, por lo cual cobra relevancia la autovaloración o autoestima, las/los mismos necesitan sentirse respetados y reconocidos por las personas que los rodean, especialmente por los adultos significativos. (Gildemeister y Sánchez, 2013)

4. Delimitación del problema

Las instituciones educativas, están atravesando un colapso de desamparo, de “desborde emocional”, con herramientas caducas sin posibilidad de garantizar el desarrollo integral de niñas y niños. Ante los problemas que atraviesan día a día las aulas educativas, causados por factores sociales y emocionales las maestras/os, acceden a herramientas y programas poco eficaces, sin contar con debates académicos sobre los efectos reales de programas de educación emocional en población de niñas y niños uruguayos. Es atendiendo a ello, que el presente estudio apunta a contribuir con la incorporación de la dimensión emocional en la educación inicial como factor promotor del desarrollo integral de niñas y niños.

4.1 Objetivo general

- Analizar la eficacia de un programa de conocimiento emocional, en niñas y niños de nivel cinco años, que asisten a un Jardín de Infante Público de Montevideo.

4.1.2 Objetivo específicos

- Evaluar la comprensión emocional y la interacción social dentro del aula, en niños/as de cinco años que asisten al Jardín a intervenir, antes y después de la aplicación del programa.
- Analizar las modificaciones en el conocimiento emocional y competencia social luego de la aplicación del programa.
- Comparar dichas modificaciones en los grupos estudiados (experimental y control)

4.2 Preguntas de investigación

¿En qué medida la aplicación de un programa de conocimiento de las emociones produce mejoras en las interrelaciones sociales en los grupos estudiados?

¿En qué medida, habilitar espacios dentro del aula educativa, en donde niñas y niños reflexionen y dialoguen sobre sus emociones, contribuye al desarrollo de sus competencias emocionales y sociales?

¿En qué medida las niñas y los niños de cinco años, del Jardín estudiado son capaces de reconocer e identificar las emociones básicas? ¿En qué medida son capaces de identificar emociones básicas y secundarias en situaciones típicas y atípicas?

¿Una mejora de la comprensión emocional, contribuye a la mejora de la cohesión grupal dentro del aula en los grupos estudiados?

¿Existen diferencias significativas entre el grupo control y el experimental (en los diferentes tiempos evaluados) en las variables a estudiar? ¿En qué medida estas diferencias se pueden explicar por la aplicación del programa?

5. Diseño Metodológico

El estudio se diseña desde una metodología cuasi-experimental, de diseño de intercambio de tratamiento (Anguera, et al., 2008). El método cuasi-experimental son experimentos que tienen observación, grupo experimental- grupo control, tratamiento o programa, pruebas pretest-postest como el modelo experimental, pero a diferencia de éste, los grupos de análisis no son formados de acuerdo a criterios aleatorios. Es decir, en el diseño cuasi-experimental el investigador selecciona grupos naturales o ya constituidos. (Piergiorgio, 2007)

El método cuasi-experimental es utilizado con frecuencia en investigación que pretenden probar los efectos de un programa determinado y evaluarlo. El diseño de intercambio de tratamiento, dentro del método cuasi-experimental, hace alusión a que, en un primer momento del estudio se aplica el programa al grupo experimental y en un segundo momento al grupo control (Anguera, et al., 2008). Según Moreta (2012) este modelo es el más apropiado para las intervenciones desde la psicología. Sostiene que los modelos básicos de diseño experimental, en donde al grupo control no es intervenido arrojan implicaciones éticas, en lo que respecta a investigaciones con seres humanos; debido a que, todas las personas involucradas en el estudio son participantes activos, y todas deben recibir los beneficios del programa.

Desde este enfoque el estudio se presenta de la siguiente manera: aplicación de dos pruebas pretest-postest (Y), dos grupos naturales (NA): un grupo experimental (E) y un grupo control (C)-(E. en espera). Los grupos serán evaluados con los mismos instrumentos en tres ocasiones en el tiempo:

- Primer tiempo (1): pretest en los dos grupos, antes del programa.
- Segundo tiempo (2): postest en los dos grupos, después del programa en el grupo experimental.
- Tercer tiempo (3): postest en los dos grupos, después del programa en el grupo control, que pasará a ser experimental.

Entre el primer y el segundo tiempo se aplica el programa al grupo experimental; entre el segundo y el tercer tiempo, el grupo experimental, que en esta secuencia pasa a ser de "control", se le realiza un seguimiento del programa y al grupo control, que pasa a ser experimental, se le aplica el programa. El diseño de investigación queda ejemplificado en el siguiente gráfico (Tabla-1).

Grupo	Asignación	SECUENCIA DE REGISTRO				
		Pretest1	Programa	Postest2	Programa	Postest3
Experimental	NA1	YE1	X	YE2	(seguimiento)	YE3
Control (Exp.en espera)	NAc	YC1		YC2	X	YC3

Tabla-1 X: Aplicación del programa

Instrumentos:

Pruebas pretest-postest

Socio-grama: Es una técnica de recogida de datos, que brinda información sobre la posición de las niñas y los niños en el grupo, evaluando el grado de desarrollo social y la competencia social (Gutiérrez y Villasante, 2006). Esta técnica es aplicada individualmente a cada niña y niño participante del estudio quienes crearán su propio socio-grama, mediante la presentación de una fotografía de todos los niños de la clase. Luego se le pasa a pedir que elija dos niñas o niños de la clase con quien le gusta jugar y dos niñas o niños con que menos le gusta jugar. Para obtener esta información se podrán realizar las siguientes preguntas: "¿Qué niña o niño prefieres jugar? " y " ¿Qué niña o niño menos te gusta jugar? " los niños tendrán que explicar sus elecciones. (Daniel, et al 2013)

Affective Knowledge Test (AKT): para evaluar la comprensión emocional se utilizara el AKT, creado por Denham en 1986 (Giménez-Dasí, et al. 2013). Es una de las técnicas más utilizadas para evaluar la comprensión emocional a partir de los 30 meses, la misma utiliza tres tipos de tarea: de etiquetado lingüístico, de identificación de la expresión emocional y de comprensión de la causalidad emocional. (Anexo 3)

Programa: La intervención del programa se llevará a cabo en tres meses, en 12 secciones (aproximadamente una por semana) de 45 min. Las/os maestras/os e investigadora y/o grupo de colaboradoras, se reunirán una vez por semana durante la aplicación del programa, con el fin de coordinar, planificar y evaluar la actividad.

La aplicación del programa en el aula será realizada por las/os maestras/os. Por lo cual antes de su aplicación se realizará talleres de capacitación a las/os maestras/os. En un primer momento a las/os maestras/os del grupo experimental y luego a las/os maestras/os del grupo control (que pasará a ser experimental). Estos encuentros tendrán una carga de 10 horas (aproximadamente 5 encuentros de 2 horas). La investigadora responsable participará de las secciones como colaboradora, con el objetivo de generar un vínculo de confianza con las niñas y los niños para la realización de las futuras pruebas.

El diseño del programa y los bloques temáticos se adjuntan en anexos. (Anexo 4-5)

Población Objetivo: niñas y niños de cinco años de edad, que concurren a un Jardín de Infantes Público en Montevideo.

6. Consideraciones éticas

Siguiendo los requisitos planteados por el comité de ética de la Facultad de psicología (UdelaR), la presente investigación se rige por el Decreto de investigaciones en seres humanos, N° 379/008 (2008) y la ley N°18.331 “*Habeas Data*” (2009) de protección de datos personales. Posicionándose desde una ética dialógica, basada en la construcción de vínculos de confianza, de respecto a la persona. Desde un enfoque de derechos de las niñas y los niños, el principio fundamental de esta investigación es el respeto: respeto al anonimato y la confidencialidad de los datos recabados.

Por lo cual se pedirá, la autorización institucional del Jardín de Infantes a intervenir y el aval del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP-ANEP). Las familias de las niñas y los niños involucrados en el estudio darán su consentimiento voluntario e informado. Antes de comenzar el estudio se les pedirá a las niñas y los niños su asentimiento (Barreto, 2011), en donde se les informará de manera oportuna, clara y precisa del proyecto. Se le hará saber a ellas/os que pueden aceptar participar del estudio y que también pueden retirarse en cualquier momento. También se les informará cuál es su rol en el estudio, que sucederá con los datos que se generan, así como los beneficios y riesgos, que pueda presentar la investigación en su transcurso.

Primeramente los resultados recabados se presentarán a las niñas y a los niños participantes, en un lenguaje adaptado y comprensible para su cuestionamiento. Luego se entregará los datos recabados a la institución y autoridades correspondientes, así como a las/os maestras/os y a las familias.

Cabe resaltar en este apartado que, la aplicación de las diferentes técnicas no supone algún tipo de riesgo para los participantes. La investigadora a cargo del estudio queda a la disposición para aclarar dudas, la presentación de quejas o comentarios en el momento que fueran necesarios. Al mismo tiempo, ante la detención de alguna situación de riesgo en el desarrollo de las niñas y los niños, se dialogará con las/os maestras/os.

7. Cronograma de ejecución

Año 2016													
Meses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Selección de la institución y el aval de CEIP-ANEP.	X												
Reunión con la referente de la institución, familias de las niñas y los niños participantes.	X												
Reunión y capacitación a las maestras, del grupo experimental.	X	X											
Evaluación pretest, al grupo control y el grupo experimental.		X											
Aplicación del programa al grupo experimental.			X	X	X								
Evaluación postest, al grupo control y el experimental.						X							
Reunión y capacitación a las maestra, del grupo control.						X							
Aplicación del programa al grupo control (experimental en espera).							X	X	X				
Seguimiento al grupo experimental (que pasa a ser de control).							X	X	X				
Evaluación postest, al grupo experimental y al grupo control.										X			
Evaluación del programa. Análisis y sistematización de los datos recabados.										X	X		
Presentación de los resultados a las/los maestras/os y familias de las niñas y los niños participantes.											X		
Realización de un informe final con copia a la institución educativas y a CEIP-ANEP.											X		
Presentación de los resultados en jornadas académicas.												X	

8. Resultados esperados

- La obtención de datos confiables y coherentes que demuestren los beneficios de programas de educación emocional a corto plazo en Educación Inicial.
- Desarrollo integral de las niñas y los niños participantes, así como mayor capacidad de percibir y expresar emociones.
- Mejora de la cohesión grupal, y el clima relacional dentro del aula educativa, con mayor cantidad y calidad de interrelaciones sociales en los grupos a intervenir.
- Familias y profesionales que trabajan en la primera infancia sensibilizados sobre los beneficios de la educación emocional.
- Aportes al debate y problematización sobre la implementación de Educación Emocional en las currículas educativas en Educación Inicial en Uruguay.
- Incremento de investigaciones desde la dimensión emocional en el campo psicológico, educativo, social y neurológico en Uruguay.

9. Referencias bibliográficas

ANEP y CEIP. (2013). Programa de educación inicial y primaria. Año 2008. Montevideo. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programaescolar.pdf>

Anguera, M., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J., y Vallejo, G. (2008). *Método de investigación en psicología*. Madrid-España: Síntesis SA.

Baptista, A. (2009). Emociones Positivas. Perspectiva evolucionista. En E. G. Fernández-Abascal (coord.). *Emociones Positivas* (pp.47-60). Madrid: Pirámide.

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 635 - 648. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewFile/464/256>

Bedregal, P., y Pardo, M. (2004). Desarrollo infantil temprano y derechos del niño. *UNICEF Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia*, (1).

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de*

Investigación,21(1), 7-43. Recuperado de:
http://jordandesajonia.edu.co/site/images/stories/colegio/fasfoper/2014/infantil/manejo_de_emociones/inteligencia.pdf

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, (10), 61-82. Recuperado de:
<http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=628910>

Cabello, R., Extremero, N., Fernández-Berrocal, P., Palmera, R., Ruiz-Aranda, D., y Salguero, J.M. (coords). (2009). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Fundación Marcelino Botín.

Celdrán, J., y Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 10, núm. 28, 2012, pp. 1321-1342. Universidad de Almería. Almería, España. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/28/espanol/Art_28_718.pdf

Céspedes, A. (2013). *Educar las emociones*. Chili: B,S.A.

Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Recuperado de:
http://www.uv.es/choliz/Proceso_emocional.pdf

Daniel, M. F., Giménez-Dasí, M., & Quintanilla, L. (2014). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood & Philosophy*, v.9, n. 17, jan-jun. 2013, pp. 63-89. issn 1984-5987.

Decreto N° 379/008. (2008). Ministerio de Salud Pública. Montevideo.CM/515. Recuperado de:
http://www.ucu.edu.uy/sites/default/files/pdf/uruguay_decreto_PE_investigacion2008.pdf

Delors, J. (coord.). (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Etchebere, G. (2014). Guía de Curso. Año 2014 - Plan 2013. Prácticas y Ejecución de

Proyectos. Recuperado de:
http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/pr_60_etchebhere.pdf

Etchebhere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2008). *La Educación Inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2009). Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad. En E.G. Fernández-Abascal (coord.). *Emociones Positivas* (pp.229-246). Madrid: Pirámide.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29 (1), 1-6.
Recuperado de:
http://www.asociacionaccent.com/informa/textosdeestudio/text_habilidades_sociales_inteligencia_emocional.pdf

Fernández-Abascal, E.G. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. En (coord.) *Emociones Positivas* (pp.27-45). Madrid: Pirámide.

Fernández-Abascal, E. G (1999). Emociones y Salud. En E.G. Fernández-Abascal y F. Palermo. (coords.). *Emociones y Salud* (pp.5-17). Barcelona: Ariel. S.A.

Fernández-Abascal, E.G., y Jiménez, M.P. (2010). Psicología de la Emoción. En F.J. Domínguez, E.G. Fernández-Abascal, B. García, M.P. Jiménez, M.D. Martín (coords.). *Psicología de la emoción* (pp. 17-74). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Fernández-Berrocal, P., y Ruiz-Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436.
Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdf

Gildemeister, R., y Sánchez, V. (coords.).(2013). Estudio de educación inicial: un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad. Marco de Trabajo. Serie Investigaciones. Ministerio de Educación de Perú. Recuperado de:
http://www2.minedu.gob.pe/umc/Estudio_Educacion_Inicial/Marco_de_trabajo.pdf

- Giménez-Dasí, M., Ojeada, V., y Quintanilla, L. (2013). Dialogando sobre emociones con niños gitanos españoles de Educación Inicial. En Jiménez, M., Alonso, M. I., García, G., Marco, B. y Giménez-Dasí, M. Mejorar las competencias socioemocionales en niños gitanos: Una intervención a través de la Filosofía para Niños. *IX Jornadas de educación Emocional. Educación emocional y valores*. Barcelona, 13-16 marzo de 2013.
- Giménez-Dasí, M., y Quintanilla, L. (2009). "Competencia" social, "competencia" emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 359-373. Fundación Infancia y Aprendizaje, ISSN: 0210-3702
- Guil, R., y Guil-Olarte, P. (2007) Inteligencia Emocional y educación: Desarrollo de competencia socioemocional. En P. Fernández Berrocal y J.M. Mestre (coord.). *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.189-209). Madrid: Pirámide.
- Guil, R., Mestre, J.M. y Núñez-Vázquez. I. (2007). Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional. En P. Fernández-Berrocal y J. M. Mestre. (coords).(2007). *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.189-209). Madrid: Pirámide.
- Gurises Unidos. (2014). Siento luego aprendo. _Montevideo: Gurises Unidos-ReachingU
- Gutiérrez, P., y Villasante, T.R. (2006). Redes y conjuntos de acción: para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. En *Redes: revista hispana para el análisis de redes sociales* (Vol. 11, pp. 000-0). Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/redes/15790185v11/15790185v11a2.pdf>
- INEEd. (2014) Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. Resumen ejecutivo. Recuperado de: [http://ineed.edu.uy/sites/default/files/Resumen_ejecutivo_INEEd para Web.pdf](http://ineed.edu.uy/sites/default/files/Resumen_ejecutivo_INEEd_para_Web.pdf)
- INEEd. (s/f). Observatorio evaluación y educación socioemocional. [web]. Recuperado de: <http://ineed.edu.uy/observatorio-de-evaluacion-y-educacion-socioemocional>
- Jaramillo, L. (2011). Concepción de infancia. Zona Próxima, (8). Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1687/1096>
- Leonardi, J., Noble, M., Orecchia. L, Pérez, V., y Posse, P. (2014) Plan de Trabajo:

Despertares. Montevideo: Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Programa Primera Infancia y Educación Inicial. Intervenciones psicosocioeducativas en Centros de Educación Inicial. Udelar, Facultad de Psicología.

Ley N°18.331. (2009). *Habeas Data*. Presidencia de la República Oriental del Uruguay. CM/813. Recuperado de: <http://www.aua.org.uy/decreto414.pdf>

Moreta, R. (2012). Metodología cuasi-experimental en las ciencias psicológicas. Implicaciones teóricas, metodológicas y éticas, Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Sede Ambato. Recuperado de: http://www.puce.edu.ec/sitios/investigacion/ponencias-simposio/pdf/PON-Moreta_Rodrigo_Metodologia_experimental_ciencias_psicologicas.pdf

OMS. (1998). *Promoción de la salud: Glosario*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/beb68e02-9e99-490f-897f-792d1af6b783/glosario-pdf.pdf>

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.

Piergiorgio, C. (2007). Experimentos y cuasi-experimento. En *Metodología y técnica de investigación social* (pp. 134-138). Madrid: McGrawHill.

Rusell, B. (2006). ¿Qué es una emoción?. En R. Bisquerra, J. Redota y M. Obiols. *Emoción y conflicto: aprenda a manejar las emociones* (pp.23-52). Barcelona: Paidós.

Sapiro, E. (1997). Las cosas pequeñas pueden ser muy importantes. En *Inteligencia emocional de los niños* (pp.3-7). México: Vergara Editor S.A. Recuperado de: http://www.kiplingmorelia.edu.mx/PDF/LA_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_DE_LOS_NINOS.pdf

Unicef. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado en: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobreloderechos.pdf>

Unicef. (2014). Unicef en Uruguay 2014. Recuperado de: http://www.unicef.org/uruguay/spanish/informeAnual2014_uru.pdf

ANEXOS

Proyecto “Siento Luego Aprendo”⁴

Objetivo General

- Promover la incorporación de herramientas de trabajo que permitan a maestros y maestras fortalecer el desarrollo emocional y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar de niños y niñas que asisten a escuelas ubicadas en barrios de nivel socio económico desfavorable en Uruguay.

Objetivos específicos

- Capacitación y formación en Educación Emocional con maestros y maestras de los centros educativos que forman parte del proyecto.
- Diseño de la propuesta de intervención sobre Educación Emocional, dirigida a niños niñas y adolescentes en el aula a implementarse en el segundo año.
- Generación de una línea de base que dé cuenta de la situación inicial con respecto a educación emocional, datos demográficos y aprendizajes.

¿Qué entendemos por Educación Emocional?

Los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos:

- adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- identificar las emociones de los demás
- desarrollar la habilidad para regular las propias emociones
- prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas
- desarrollar la habilidad para generar emociones positivas
- desarrollar la habilidad de automotivarse
- adoptar una actitud positiva ante la vida..., etc.

Como se implementa el Proyecto:

- Estableciendo un compromiso entre sociedad civil organizada y Educación Primaria
- Se seleccionan 3 centros educativos – 2 donde se realizará la intervención/ 1 como grupo de control -
- Diseñando una propuesta de evaluación y monitoreo

Líneas de acción del 2014

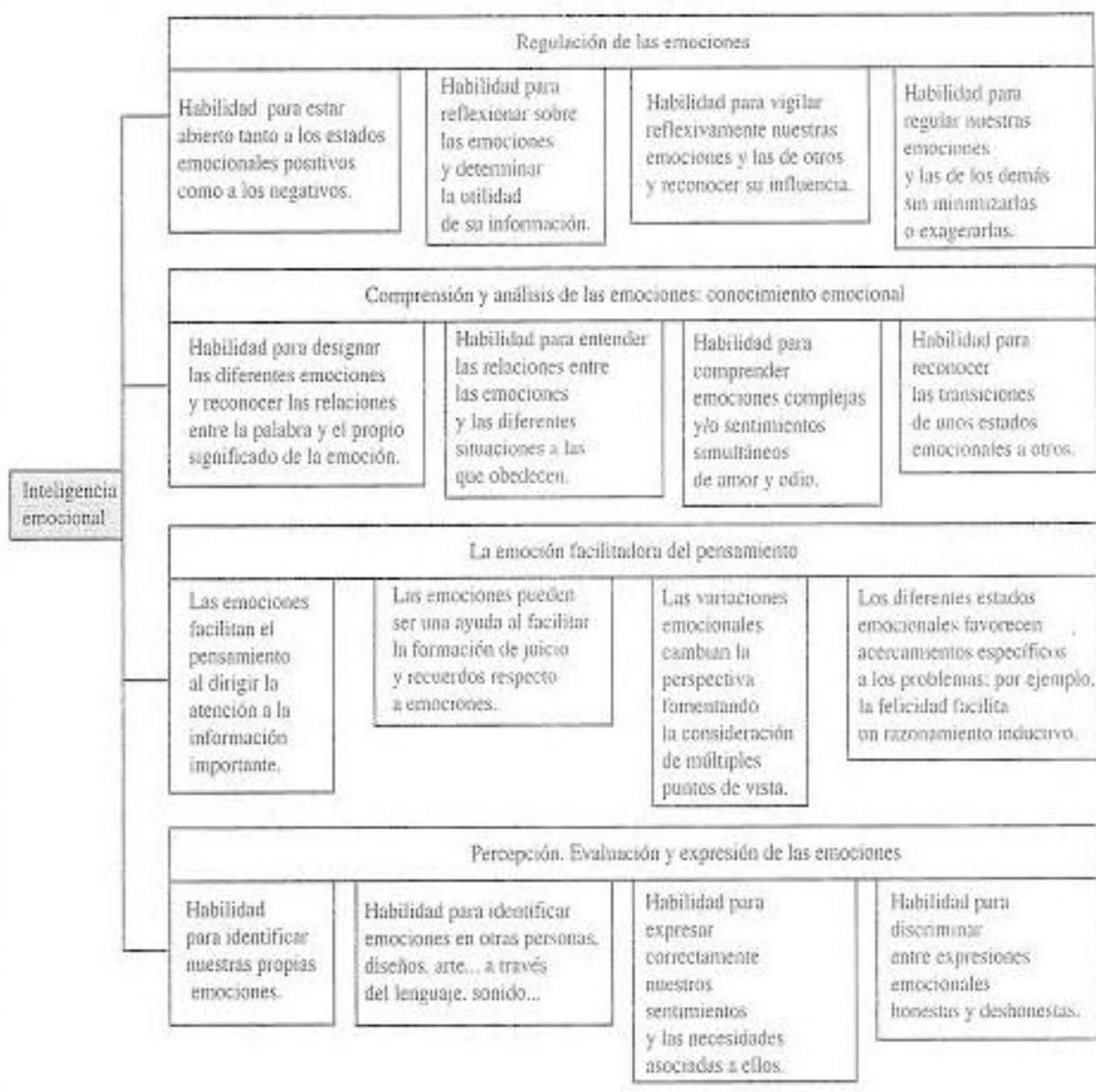
- Trabajo con equipo de Dirección
- Trabajo con colectivo docente y no docente

⁴ Extraído textual, de Gurises Unidos.(2014). Siento luego aprendo. Montevideo: Gurises Unidos-Reaching U.

- Aplicación de Pauta elaborada para relevar la percepción de niños y niñas de 3ª y 4to año y de los docentes del centro educativo en relación a la dimensión emocional

Líneas de acción del 2015

- Trabajo con equipo de Dirección.
- Instancias de formación con colectivo docente.
- Elaboración de Proyectos vinculados al trabajo de la dimensión emocional en el aula.



Modelo de inteligencia emocional (Mayer y Soloev, 1997)⁵

⁵ Extraído de Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2009). *Inteligencia Emocional, afecto positivo y felicidad*. En E.G. Fernández-Abascal (coord.). *Emociones Positivas* (p.235). Madrid: Piramide.

Affective Knowledge Test (AKT): La aplicación del AKT consiste en la presentación de historias en soporte visual, utilizando tres marionetas y cuatro caras de fieltro, una con cada una de las emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo. La primera tarea a evaluar es el etiquetado lingüístico, en donde la/el niña/o deberá nombrar cada una de las etiquetas lingüísticas asociadas a cada emoción; la investigadora preguntará ¿cómo está esta cara?, utilizando las cara de fieltro. La segunda tarea de identificación de la expresión emocional, la investigadora deberá preguntar: “de estas caras, ¿cuál está _____?” En esta tarea la/el niña/o deberá identificar la expresión facial que corresponde a cada etiqueta, a diferencia de la primera tarea, en donde la/el niña/o deberá producir la etiqueta verbal ella/él misma/o. La tercera tarea, evaluará la comprensión de la causalidad emocional, mediante la evaluación de situaciones atípicas y típicas representadas mediante las marionetas. En las situaciones típicas, se representa una situación en la cual la/el niña/o reaccionaría de la misma manera del personaje, por ejemplo: “Esta es Ana y su hermano Juan que se está comiendo un helado. Juan le da un poco de helado a Ana, y ésta dice “mmmh ¡qué bueno!”, ¿cómo crees que se sintió Ana cuando se come el helado?...” (Giménez-Dasí, Ojeada, y Quintanilla, 2013, p.13) La/el niña/o pasara a nombrar las emociones verbalmente, o señalando las caras de fieltro correspondientes.

Para evaluar las situaciones atípicas, se representaran situaciones en las cuales el personaje reaccionaría de modo emocionalmente contrario a la reacción esperable, por ejemplo: si la/el niña/o le gusta ir al Jardín,” (...) la marioneta representará esa situación pero expresará, por ejemplo, tristeza «Estos son Juan y su mamá que se van al colegio. Juan dice “A mí no me gusta nada ir al colegio. Echo de menos (extraño) a mi mamá y no quiero ir. ¡Mami!”. ¿Cómo crees que se siente Juan cuando va al colegio?».” (Giménez-Dasí, et al., 2013, p.14)

Para obtener la puntuación de la prueba, se utilizara las mismas medidas utilizadas por Giménez-Dasí, et al (2013), cada ítem se valoraran como acierto (1), error (0), el rango total de la prueba va de 0 a 18 puntos. Los componentes de etiquetado lingüístico de 0 a 4, de identificación de expresión emocional de 0 a 4. El componente de la comprensión de la causalidad emocional se realizaran 4 situaciones típicas y 6 situaciones atípicas, puntuando en un rango de 0 a 10 (0 a 4 situaciones típicas, 0-6 situaciones atípicas).⁶

⁶ En Giménez-Dasí, M., Ojeada, V., y Quintanilla, L. (2013). Dialogando sobre emociones con niños gitanos españoles de Educación Inicial. En Jiménez, M., Alonso, M. I., García, G., Marco, B. y Giménez-Dasí, M. Mejorar las competencias socioemocionales en niños gitanos: Una intervención a través de la Filosofía para Niños. *IX Jornadas de educación Emocional. Educación emocional y valores*. Barcelona, 13-16 marzo de 2013.

Programa de conocimiento emocional (Diseño tentativo)

Objetivo general

- Reforzar el vínculo de confianza y de afecto de las niñas y los niños entre sí, y con sus maestras/os.

Objetivo específico

- Brindar herramientas eficaces a las/os maestras/os, para el desarrollo de competencias emocionales y sociales de las niñas y los niños.

Metodología

El programa tendrá un diseño semi-estructurado, dejando márgenes a la improvisación, considerado éste, el diseño más adecuado para el trabajo en competencia emocional y social, ya que su flexibilidad permite adecuarse a las demandas de los grupos a intervenir. (Guil y Guil-Olarte, 2007)

El programa se desarrollara desde una metodología mixta, siendo su metodología vertebral es el taller. Considerando el trabajo en taller como: "... una modalidad operativa para el aprendizaje en tanto constituya un espacio posibilitador de la acción y la reflexión que promueve el pensamiento crítico y la capacidad de problematizar, accediendo a un esclarecimiento promotor de cambio." (Etchebehere, et al, 2008, p 152).

El diseño de las actividades del programa, deberá respetar las características propias de las niñas y los niños, su forma de aprender, sus diferentes ritmos de maduración, entre otros. En las actividades se utilizarán materiales adecuados para niñas y niños, así como metodología que impulse su desarrollo, como la expresión lúdica creativa (Dinello, 1989). Al mismo tiempo se tendrá en cuenta en el diseño de las actividades, los resultados pretest-postes, antes de la aplicación del programa, del grupo a intervenir. Cada actividad será detallada en una planilla en la cual se describe el bloque temático que aborda, objetivo, desarrollo, metodología, materiales a utilizarse, y evaluación.

Desde la metodología de taller, se articularan otras metodologías didácticas como el trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo o los grupos de discusión, siendo estas oportunas para que las niñas y los niños interactuar entre ellos dando espacio a la reflexión y discusión emocional. (Guil y Guil-Olarte, 2007)

Tomando como referencia la escala de participación de Hart (1993), la intervención del programa en el aula, pretende alcanzar un grado seis de participación de las niñas y los niños, y de de las/os mestras/os del grupo a intervenir. A pesar que el programa parta de un diseño previo realizado por la investigadora, las niñas y los niños, y las/os maestras/os serán consultados e involucrados en el diseño de las actividades a realizarse.

- Aprendizaje imitativo (Guil y Guil-Olarte, 2007):

El programa intenta integrar las situaciones cotidianas y problemáticas que atrevían el aula educativa, que día a día los niños observan o las imitan. Para esto, las educadoras tendrán durante la aplicación del programa un diario emocional del aula, en donde registrarán situaciones, disputas, conflictos emocionales que surgen diariamente en el aula, así como problemáticas que irrumpen el clima adecuado de aprendizaje. Para luego, integrarlas a las actividades a realizarse, tomándolas como situaciones de entrenamiento, para ensayar modos adecuados de resolver conflictos y /o gestión adecuada de las emociones.

Los bloques temáticos que aborda el programa son:

Emociones Primarias (EB):

- EB I _ Miedo, tristeza, enfado (1 sesión).
- EB II_ Alergia, sorpresa (+ EB I) (2 sesiones)

Objetivos:

- Identificar y reconocer cada una de las emociones básicas, en uno mismo y en otros.
- Etiquetado, expresión, regulación
- Reflexión sobre las causas y consecuencias.

Competencia socio-emocional: autoconocimiento

Emociones Secundarias (ES):

- ES I: vergüenza, culpa, orgullo, celos (+ EB I +EB II) (3 sesiones)

Objetivos:

- Identificar y reconocer cada una de las emociones secundarias en uno mismo y en otros.
- Etiquetado correcto.
- Expresión, regulación adecuada
- Reflexión sobre las causas y consecuencias.
- Reflexión sobre la ambivalencia emocional, capacidad de identificar emociones encontradas.

Emociones positivas y negativas (EPN):

- EPN +EB I+ EB II + ES II (3 sesiones)

Objetivos:

- Identificar y distinguir entre emociones positivas y negativas.
- Promover el pensamiento positivo para uno mismo y para los demás.
- Desarrollar la importancia de dialogar sobre nuestras emociones.

Competencias sociales (CS):

- CS + EMP +EMN (3 sesiones)

Objetivos:

- reflexión sobre estrategias para hacer amigos

- reflexión sobre los conflictos sociales.
- aprender a identificar y resolver problemas interpersonales.

Bibliología recomendada para el diseño de actividades:

López, E. (coord.)(2007). Educación emocional: Programa para 3-6 años. Recuperado de:
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xkhffON8yMC&oi=fnd&pg=PA5&dq=educaci%C3%B3n+emocional&ots=5VGbZphjGa&sig=dcwGgGIQ1sjSOxrK8oqNxQZImFs#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%20emocional&f=false>

Olmedo, M. (2009) Pautas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los primeros años de escolarización. En R. Cabello, N. Extremero, P. Fernández-Berrocal, R. Palmera, D. Ruiz-Aranda y J.M. Salguero (coords). Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (pp.451-455). Fundación Marcelino Botín.

Referencia Bibliográfica:

Dinello, R. (1989). Expresión lúdico creativa:(temas de educación infantil). Nordan Comunidad.

Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2008). La Educación Inicial. Perspectivas, desafíos y acciones. Montevideo: Psicolibros.

Guil, R., y Guil-Olarte, P. (2007) Inteligencia Emocional y educación: Desarrollo de competencia socioemocional. En P. Fernández Berrocal y J.M. Mestre (coord.). Manual de Inteligencia Emocional (pp.189-209). Madrid: Pirámide.

Hart. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Colombia: Nueva Gente.