Las emociones en la educación ecuatoriana

Ana Jaramillo Zambrano

Universidad de Buenos Aires

analijz89@gmail.com

Área de conocimiento: Psicología Educacional

Resumen

El desarrollo emocional en los contextos áulicos tiene gran incidencia en la formación integral de la persona, aún más si se lo procura a temprana edad. Las emociones son el eje central para el accionar, es decir que determinan la conducta del ser humano; si esto se lo aplica a la educación, determinamos que una educación llena de emoción positiva da cabida a un aprendizaje significativo y a la autorregulación emocional del sujeto que aprende. El objetivo de esta investigación es comprobar si se procura o no el desarrollo emocional en los niños y niñas del inicial de 3 a 4 años de edad, bajo el enfoque cualitativo y el *modelo interactivo* (Maxwell, 1996) siguiendo la metodología de la etnografía, acompañada de grabaciones de voz y observaciones a las ocho aulas de tres escuelas de Ambato – Tungurahua. El soporte teórico se basa en el enfoque sociocultural de Vygotski (1988), permitiéndonos considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial; y en el Interaccionismo Socio-Discursivo (Bronckart, 1990) que nos permite abordar la actividad de la enseñanza de la lengua en los contextos áulicos. Los resultados de esta investigación se centraron en que la mayoría de las docentes observadas sí procuran el desarrollo emocional en los niños, utilizando tonos de voz llenos de emoción positiva a través de las consignas de trabajo, facilitando el aprendizaje y la autorregulación emocional en los pequeños.

Palabras calve: Emociones, desarrollo emocional, contexto áulico, nivel inicial.

INTRODUCCIÓN

Dentro del campo académico es inevitable percibir la dinámica de las emociones como trasfondo del accionar de las personas que conforman la institución educativa. En el departamento de Consejería Estudiantil de una escuela de la ciudad de Ambato en Ecuador, siempre llegan situaciones académicas por parte de docentes, estudiantes, padres de familia y directivos solicitando ayuda, porque se encuentran sin herramientas para afrontar las emociones que implican los conflictos académicos. Estos conflictos se ven aún más acentuados en el contexto del nivel inicial, pues es un nivel de enseñanza reciente en Ecuador, por lo que las autoridades en educación del país, así como las autoridades institucionales formadores de docentes y los mismos docentes, se encuentran estudiando y orientándose sobre nuevos estilos y temáticas de abordaje con los niños y las niñas de 3 y 4 años de edad.

Los objetivos de esta investigación es conocer si se procura el desarrollo emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel inicial de 3 a 4 años de edad y caracterizar la interacción verbal entre las docentes y los niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos objetivos son estudiados desde el conocimiento de que las maestras y los niños se encuentran insertos en un medio ambiente, en una cultura y en una sociedad que determinan el manejo de las emociones de una manera específica, particularidad que le permite construir al docente un clima de enseñanza apto o no apto dentro del aula de clases.

Se trabajó con el enfoque sociocultural, sabiendo que tanto Vygotski (1926) y Maturana (1990) consideran que la emoción nace desde la palabra y que se realiza en el lenguaje y lo racional. Además, entienden a la persona como un individuo atravesado por un medio ambiente, por una cultura, dándole una particularidad exclusiva al entendimiento, vivencia y expresión de la emocionalidad en su educación. Se complementa este enfoque con el aporte teórico del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1997), para entender cómo el lenguaje interviene en la transmisión de la emocionalidad entre el docente y el estudiante. A demás, la interacción verbal se la estudió en base a los estudios de Riestra (2014) con respecto a las consignas de trabajo, afirmando que son los instrumentos mediadores en la interacción verbal entre el docente y los estudiantes.

La pertinencia de esta investigación radica en que poco se ha investigado sobre el desarrollo emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje en correlación al medio ambiente del docente y de los estudiantes de nivel inicial en Ecuador, demostrando que existe un campo investigativo nuevo y amplio dentro de la escuela ecuatoriana y las emociones. A raíz de lo que se plantea, se pretende discutir el desarrollo emocional desde el enfoque sociocultural junto con una mirada particular de las emociones en el contexto ecuatoriano. Y junto a esta discusión, guiarnos en base a la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo para entender el intercambio emocional por medio del lenguaje oral y escrito entre el docente y el estudiante.

DESARROLLO

Estado del arte

Investigaciones realizadas en Latinoamérica, Ramírez y Henao (2007), hacen énfasis en la importancia de establecer acciones educativas que posibiliten el incremento de conductas positivas en los niños/as, para el desarrollo social, socioafectivo y cognitivo. Dentro de la escuela, Parra (2010), sugiere la ocupación significativa como el juego y uso del tiempo libre como mediación para la educación del pensamiento y el desarrollo de la emocionalidad, pues apunta a que la emocionalidad tiene una influencia directa en desarrollo cognitivo de los pequeños. En esta mediación, el lenguaje y el idioma viene a representar un papel importante en la trasmisión de la emocionalidad, es por ello que Sales Cordeiro (1998), resalta la influencia de las transformaciones sociales a través de la acción, afirmando que el ser humano tiene acceso al mundo físico y social, y es la acción social la que da paso a que el mundo cobre sentido y se transforme en conocimiento y lenguaje en los niños/as. Además, Sales Cordeiro en otra de sus investigaciones (1998), abre un debate sobre el lugar de los géneros formales en la enseñanza de la lengua oral en el ciclo de educación infantil, resaltando que los géneros orales formales pueden ser un objeto en la enseñanza y el aprendizaje relevante en las clases de la primera infancia. Tomo estas investigaciones para entender la dinámica de la lengua en los procesos de formación cognitiva de los niños, cognición que va de la mano del desarrollo emocional de los mismos. En medio de esta convivencia social en la escuela, nacen dificultades en los procesos interpersonales, provocando problemas conductuales y académicos persistentes.

Un programa para mejorar la convivencia entre los estudiantes de primer grado por medio de una intervención multifactorial, incluyendo la enseñanza de solución de problemas interpersonales, valores humanos y control de las emociones fue promovido por Borges y Maturano (2009), obteniendo resultados positivos en el cambio conductual de los niños/as.

Enfocándonos en los docentes, Lousinha y Guarino (2013), resaltan el papel moderador de ciertas diferencias individuales como la sensibilidad emocional, la tolerancia a la incertidumbre y los estilos de afrontamiento en la relación estrés-salud de docentes universitarios, revelando que el estilo de afrontamiento emocional y la sensibilidad egocéntrica negativa, actúan como moderadoras de la relación entre el estrés y la salud percibida de los profesores.

En Argentina, el Instituto de Educación Superior Sara C. de Eccleston cuenta con un Espacio de Definición Institucional (EDI) dedicado a la orientación en lenguajes artísticos-expresivos. Bianchi (2009) da una propuesta educativa en la que los estudiantes puedan enriquecer su capacidad de tener recursos intelectuales, sensoriales, emotivos, etc., para crear y para significar lo creado. El arte se constituye como un sistema simbólico y es necesario alimentar en los

niños esas capacidades sensibles, perceptivas, afectivas y cognitivas y así formar sujetos con valores éticos y estéticos, con criterios propios de elección y decisión, con sentido crítico, con sensibilidad, con capacidad creativa, con respeto por las diferencias que trascenderán el campo de la educación para pasar a formar parte de otros órdenes de su vida.

A raíz de los análisis y observaciones de campo de Palamidessi (2015), afirma que los docentes de educación inicial tienen la gran misión de introducir a los niños en la sociedad ya que es el primer espacio social al que llegan después de su vínculo familiar. Asimismo, afirma que lo primero que aprenden los niños son los afectos, afectos que dan sentido a las palabras que los niños escuchan y emiten. Para este investigador el lenguaje es el principal código cultural para dar sentido y entender el mundo, concluyendo con que la mezcla de lenguaje y afectos es lo que forma la matriz para todos los aprendizajes posteriores.

En las investigaciones de Calmels (2015) sobre *El cuerpo en sus manifestaciones* resalta que el cuerpo es el soporte de la acción, de la expresión y la comunicación, convirtiéndose en una manifestación. Rescata la importancia de la función espejante del adulto para que el niño se mire en él y así se pueda corporizar, ya que, a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxias, el cuerpo cobra existencia. Así también asegura que el gesto y la actitud son expresiones de su estado emocional interno que al ser captado por el otro se convierte en un código de comunicación, y es por ello que las primeras comunicaciones con el otro son gestuales, actitudinales, donde la corporeidad está en juego, haciendo que el cuerpo se construya en relación a los otros.

Una experiencia desarrollada en un Jardín Maternal comunitario de la ciudad de Bariloche en relación al Proyecto institucional “Jugamos porque es la manera que tenemos de descubrir el mundo” (2012), es relatada por Milei (2016), afirmando que los docentes organizan escenarios lúdicos de aprendizajes para el despliegue del juego simbólico, exploratorio, para el disfrute, para crecer y aprender junto a otros. Rebagliati (1998), asegura que el niño puede aprender cotidianamente a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de encuentros vinculares y sociales como escenario fundante donde comienza a inscribirse su historia como sujeto social y también como sujeto de conocimiento.

Investigaciones realizadas en Ecuador destacan que la relación más importante en la vida del niño es con su madre o cuidador primario, determinando el molde biológico y emocional para todas sus relaciones futuras. Es así que Orozco y Paccha (2009), afirman que las maestras colaboran oportunamente en la formación integral del niño/a, viéndose responsables en ayudarles a adaptarse social y emocionalmente con el contexto que se encontrarán conviviendo durante un tiempo significativo de su vida. Por ello, el maestro debe gozar de un equilibrio emocional y conductual, ya que él es responsable de las situaciones conductuales que se crean en los procesos de aprendizaje, lo que el niño/a haga o sea capaz de manifestar, en base a sus propias emociones.

Por otro lado, Granda e Izquierdo (2011), sugieren metodologías, técnicas y recursos psicopedagógicos que ayuden a los estudiantes practicantes para la

docencia al mejoramiento y eficacia de su práctica profesional, cuyo objetivo es mejorar la estabilidad emocional en los niños de Primer Año.

Finalmente, Carrión y Quizhpe (2010) discute la apatía que expresan las maestras parvularias hacia los procesos de aprendizaje, teniendo que enfrentarse al rechazo de sus estudiantes a la metodología pasiva que implementan en clases.

En base al recorrido establecido, el aporte de la presente investigación a las discusiones expuestas se centra en dar una mirada más amplia y profunda sobre la importancia del emocionar para que el accionar de la enseñanza y el aprendizaje, sea significativo al momento de interactuar con los estudiantes por medio del lenguaje en los contextos áulicos. Con esto se desea abordar los objetivos con respecto al análisis de la interacción verbal entre docentes y niños a raíz de las consignas de trabajo y la identificación de si se procura el desarrollo emocional en los pequeños, destacando el papel fundamental del lenguaje para transmitir la emoción. En base a ello, se pretende generar un nuevo conocimiento sobre las emociones en el contexto educativo ecuatoriano, mismo que nutra desde el enfoque sociocultural y la perspectiva del interaccionismo socio discursivo a las discusiones mencionadas en este punto.

METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó con una muestra de 8 aulas de Nivel Inicial de 3 a 4 años de edad de tres escuelas del sector público de Ambato – Tungurahua en el periodo lectivo 2017 - 2018. Es decir, se contó con 8 docentes y 164 niños y niñas de 3 a 4 años de edad. Con la muestra establecida se realizaron observaciones no participantes con trascripción de la oralidad y análisis de los textos para sustentar la participación de los niños y niñas junto con las docentes durante la investigación.

A esta investigación se la planteó bajo los lineamientos de un diseño cualitativo que pertenece a un modelo interactivo porque involucra virajes hacia atrás y adelante entre diferentes componentes del diseño, evaluando las implicancias de los propósitos, teoría, preguntas de investigación, métodos y amenazas de validez de la investigación. Y es interactiva porque a pesar de ser una estructura determinada, dentro de ella está interconectada y flexible entre los componentes, pues se encuentran relacionados entre sí durante todo el análisis. En este modelo, “los componentes forman una totalidad integrada e interactuante con cada componente estrechamente ligado a varios otros, en lugar de estar ligados en una secuencia lineal o cíclica” (Maxwell, 1996, p.3).

El enfoque que se utilizó es el Sociocultural de Vygotski (1988) que hace énfasis en el desarrollo personal como una construcción cultural por medio de la interacción con otras personas de una determinada cultura a través de actividades sociales compartidas. Sobre la base de este enfoque, se pretende explicar las relaciones que se establecen entre la enseñanza y el aprendizaje con las emociones, entendiendo al lenguaje como base fundamental para el emocionar y posterior conversar, como líneas de reflexión teórica que guían la elaboración del entramado conceptual y las aproximaciones empíricas que se hace en la muestra planteada.

Al ser un enfoque sociocultural, no existen instrumentos prefigurados por lo que se requirió la propia exposición del investigador al mundo de la enseñanza de la muestra planteada. Y como mecanismos que se utilizaron para la investigación fueron las grabaciones de voz y la toma de notas escritas de las observaciones a las aulas participantes para que, de esta manera, se analice a modo más asertivo la entonación de los enunciados de docentes y niños y así distinguir la dinámica de las emociones entre ellos para conocer si se considera el desarrollo emocional en los pequeños.

Se empleó el método Etnográfico para abordar el objetivo de la investigación que corresponde a identificar si se procura o no el desarrollo emocional en los niños de 3 a 4 años de edad por medio del análisis de la interacción verbal de los docentes respecto de la emoción en la práctica profesional, pues este método permite elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen las personas que son objetos de estudio y no sólo reportando el objeto empírico de investigación -un pueblo, una cultura, una sociedad- sino que constituyen la interpretación/descripción problematizada sobre lo que el investigador vio y escuchó de algún aspecto de la "realidad de la acción humana" (Jacobson 1991:3; nuestra traducción [n.t.]. Citado en Guber, 2001. p.6).

El procedimiento metodológico empieza con la obtención de la autorización por parte de los señores directores de las tres Unidades Educativas en las que se dio la oportunidad de realizar la investigación. Una vez conseguido el permiso, se procedió a acudir a las observaciones en cada Inicial de la muestra seleccionada, conversando previamente con las docentes para comunicarles el propósito dentro del aula de clases, así como entregarles el documento legal firmado con la autorización de los rectores de las instituciones educativas. Inmediatamente empezaban la jornada de actividades en las que se grababan las voces y se iniciaba a tomar nota de lo que se observaba. Todo esto por cinco semanas, es decir que por aula se obtuvieron cinco observaciones. Una vez finalizadas las mismas, se dio paso con la trascripción textual de las clases, identificando las tonalidades de voces de las docentes cuando emitían las consignas y de los tonos de voz de los niños cuando respondían a la consigna de la profesora. Se fueron categorizando las consignas en base a los tonos alegre, colérico, cariño, sobrecogimiento, tristeza, orgullo y miedo y haciendo lo mismo con las respuestas de los niños a las consignas de las docentes. De esta manera, la información estaba lista para ser ingresada a los gráficos y poder observar a modo comparativo y general, la tendencia con la que se manejaban las emociones en la interacción verbal entre docentes y niños y saber si se procura el desarrollo emocional en el contexto áulico del Nivel Inicial de 3 a 4 años de edad.

RESULTADOS

Al ser una investigación cualitativa, se categorizó la información recolectada de las observaciones hechas en las aulas por momentos, consiguiendo que el análisis sea secuencial, sistemático y ordenado. Por lo tanto, en la jornada de actividades se distinguió el momento del "Saludo y ubicación en espacio y

tiempo", que se caracterizó por tener una interacción verbal fluida entre las docentes y los niños. Las actividades que se realizaban dentro de este momento se centraban en cantar, hacer mímicas y determinar la fecha, el día junto con el clima. Así también se hacía el reconocimiento de los compañeros que han asistido como los que no y se entablaban diálogos con respecto a las experiencias durante el fin de semana o del día anterior.

Los objetivos de esta investigación, como se los ha mencionado con anterioridad, es conocer si se procura el desarrollo emocional en los niños de 3 a 4 años de edad y caracterizar la interacción verbal entre las docentes y los pequeños a raíz de las consignas y los tonos de voz. El análisis se lo realizó mediante una tabla en la que se estipulan las consignas emitidas por las docentes con sus tonos de voz junto con las respuestas de los niños a las consignas con los tonos de voz de los pequeños. Haciendo un análisis general en comparación de las consignas emitidas por las docentes durante este momento y con respecto a la tarea "cantar", tenemos lo siguiente:

Aulas	**Consignas**	**Tono de voz**	**Respuesta niños**	**Tono de voz**
Aula 1	Vamos a cantar. Buenos días amiguitos ¿cómo están?	Tono de cariño	Buenos días amiguitos ¿cómo están? ¡Muy bien! Este es un saludo de amistad ¡Que bien! Haremos lo posible por ser buenos amigos ¿Cómo están amiguitos, cómo están? ¡Muy bien!	Tono de alegría
	Hoy día vamos a mirar a las ventanas y le vamos a preguntar. Ventanita, ventanita, ventanita del salón, yo te miro tú me miras y me dices qué clima ha hecho hoy.	Tono de cariño	Ventanita, ventanita, ventanita del salón, yo te miro tú me miras y me dices qué clima ha hecho hoy.	Tono de alegría
	Y le vamos a decir: sol solecito, caliéntame un poquito, por hoy y mañana por toda la semana.	Tono de cariño	sol solecito, caliéntame un poquito, por hoy y mañana por toda la semana.	Tono de alegría
Aula 2	Vamos a poner atención a la lista y cantamos.	Tono de cariño	Me gusta el azúcar me gusta el café, pero más me gusta el nombre de usted.	Tono de alegría
	Vamos a poner las manitos atrás. Saco mi manito la hago bailar, la cierro, la abro y la vuelvo a cerrar.	Tono de cariño	Saco mi manito la hago bailar, la cierro, la abro y la vuelvo a cerrar.	Tono de alegría.
	Vamos a cantarle al sol. El sol se ha escondido, no quiere salir, detrás de esa nube se ha puesto a dormir. Que salga que salga ese dormilón que venga a cumplir con su obligación.	Tono de alegría	El sol se ha escondido, no quiere salir, detrás de esa nube se ha puesto a dormir. Que salga que salga ese dormilón que venga a cumplir con su obligación.	Tono de alegría.
Aula 3	Vamos a catar. La lechuza, la lechuza hace chus hace chus,	Tono de cariño	La lechuza, la lechuza hace chus hace chus, todos calladitos como la lechuza	Tono de alegría.

	todos calladitos como la lechuza que hace chus, que hace chus.		que hace chus, que hace chus.	
	A ver cantamos: Doña semana tiene siete hijitos unos son bien blancos y otros son rojitos, lunes marte miércoles jueves viernes sábado domingo.	Tono de cariño	Doña semana tiene siete hijitos unos son bien blancos y otros son rojitos, lunes marte miércoles jueves viernes sábado domingo.	Tono de alegría
Aula 4	Les vamos a cantar a los dos: Dos ratoncitos vivos vienen bailando twist. Vino el gato negro, fijos los miró y al ratoncito Leonardo se lo comió.	Tono de cariño	Dos ratoncitos vivos vienen bailando twist. Vino el gato negro, fijos los miró y al ratoncito Leonardo se lo comió.	Tono de cariño
	Vamos a cantarle a la ventanita a ver quién ha salido hoy. Vamos a ver, vamos a ver, si el día está nublado o si ha salido el sol.	Tono de cariño	Vamos a ver, vamos a ver, si el día está nublado o si ha salido el sol.	Tono de cariño
Aula 5	Se ha olvidado, se ha quedado dormido, pero le vamos a hacer despertar cantándole: Sol solecito caliéntame un poquito.	Tono de alegría	Sol solecito caliéntame un poquito, hoy y mañana por toda la semana, lunes, martes miércoles, jueves, viernes.	Tono de alegría
	Vamos a cantar a la nube. Nube gorda, nube gorda, sal de ahí, sal de ahí.	Tono de alegría	Nube gorda, nube gorda, sal de ahí, sal de ahí.	Tono de alegría
Aula 6	Vamos a cantarle al sol.	Tono de cariño	Sol solecito caliéntame un poquito por hoy y mañana por toda la semana…	Tono de alegría
Aula 7	Ahora sí vamos a saludarnos. Saludar las manos, saludar las manos compañeros, las manos saludar.	Tono de alegría	Saludar las manos, saludar las manos compañeros, las manos saludar.	Tono de alegría
	Hoy día le vamos a cantar a la mariposita: Mariposita que estás en la cocina haciendo chocolate para la madrina. Potí potí, pata de palo, ojo de vidrio y nariz de guacamayo.	Tono de cariño	Mariposita que estás en la cocina haciendo chocolate para la madrina. Potí potí, pata de palo, ojo de vidrio y nariz de guacamayo.	Tono de cariño
Aula 8	Vamos a animarle al sol para que salga.	Tono de cariño	Sol solecito caliéntame un poquito, hoy y mañana por toda la semana.	Tono alegre

La tarea constituye a la consigna dada, promoviendo un accionar que debe ser cumplido por el niño o la niña en un tiempo estipulado (Riestra, 2010). Este accionar está determinado por la actividad y desde el interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1997) concibe al lenguaje como una actividad que media las otras actividades humanas y que se encuentran determinadas por la presencia de la emoción como respuestas fisiológicas ante los estímulos ambientales del contexto áulico en que se encontraban las docentes y los

pequeños. La tarea “cantar” que se repetía constantemente todos los días tenían la actividad de cantar junto a la docente al sol, la lluvia, la ventana, los ratones, la lechuza, la semana, la mariposa y para saludarse entre ellos, por medio de mímicas y coreografías características de cada una de las canciones.

La actividad viene a representar una organización social de los comportamientos (Leontiev, 1983. Referido en Bronckart, 1997) de los niños por medio del acceso a su medio ambiente que es su aula de clases, siendo susceptibles de construir desde los estímulos ambientales las representaciones del conocimiento y así cumplir con la tarea que se estipula a través de la consigna. El cantar y todo lo que implica esta tarea como recordar la canción, las mímicas o coreografías son actividades que los organizan en su medio de desarrollo, generado en ellos significaciones que les permiten interpretar su realidad y adaptarse a ella.

Las consignas emitidas en las clases están en íntima relación con la tarea y la actividad que se pretende que los niños las cumplan, es por ello que las consignas son un texto que organizan las acciones mentales de los niños, pues su formulación regulan, da un orden y guían las actividades a realizar para ser cumplidas. Por lo tanto, tienen la finalidad de aumentar el conocimiento en los pequeños, creando más ideas y representaciones mentales que les permiten irse adaptando a su medio de una manera más dinámica y atractiva.

El momento del “Saludo y ubicación en tiempo y espacio” era ideal para el conversar, expresando ideas y emociones con respecto a las experiencias vividas en casa y en todo el proceso del reconocimiento del día, la fecha y el clima. Los tonos de voz registrados en las observaciones por parte de las docentes demuestran la compleja tonalidad de conciencia con la que contaban para formular consignas que atrajeran la atención de los niños y así generar conocimiento en ellos. Estos tonos por la intensidad de la voz en cariño y en alegría facilitaron la comprensión de las consignas en los niños, permitiendo que las cumplieran. El tono de voz, más allá de estar determinado por la emoción de la docente y de los niños, se encontraba contextualizado por los factores ambientales del ambiente del aula en el que convivían los sujetos hablantes, es decir, que los niños empezaban a modular su voz debido a que la docente representaba para ellos una figura de autoridad, entendiendo que no pueden faltar al respeto a la maestra utilizando tonos de voz bañados de emociones negativas como ira, rabia, rencor, etc.

Las docentes utilizaron los tonos de voz en cariño y alegría como herramienta para facilitar la comprensión de las consignas, procurando la percepción de la dinámica con respecto al contexto de la docente para que los niños las entiendan y puedan cumplir con dichas consignas. Esta comprensión de la percepción del contexto les ayudaba a las maestras a darse cuenta cómo ellas están desenvolviéndose con los niños, identificando si su metodología es la adecuada para observar en los pequeños avances o retroceso en su desarrollo y así también, les ayudaban a los niños a darse cuenta de que están aprendiendo cada vez más, sintiéndoles más adaptados en el contexto social.
Los tonos de las docentes, ya sea en cariño o en alegría determinaban la compleja tonalidad de sus conciencias (Bajtín, 1979;1992), sirviendo de

contexto emocional y valorativo durante la comprensión del diálogo creativo que están teniendo con los niños por medio de las consignas de cantar.

En el concepto sobre el signo ideológico de Voloshinov (traducido en Bubnova, 2009) y que es analizado por Riestra (2010), plantea que el signo es la palabra que se encuentra en toda creación ideológica de la sociedad, constituyendo la esencia del discurso interno y la comunicación entre las personas, interacción que se encuentra determinada por las formas y los tipos de la comunicación discursiva. El discurso específico que se manejaba dentro de las aulas de clases fueron organizados por el factor social, dando los marcos comunicativos como las formas de comunicación de las docentes en un contexto de nivel inicial para niños de 3 a 4 años, teniendo este marco un repertorio particular y característico que expusieron las manifestaciones discursivas específicas, siendo percibidas a través de los sentidos por medio de códigos que estaban combinados entres signos y reglas y que fueron conocidos por las docentes y los niños, estableciendo una comunicación característica de estos grupos de personas dentro del contexto áulico. Estos signos estaban destinados a la expresión emocional en los niños como en la docente para que el aprendizaje sea significativo.

En todas las consignas se puede observar el signo físico siendo identificado por los sentidos de los niños y de las docentes durante la interacción verbal existente dentro del contexto áulico. Como ya se dijo, las consignas eran emitidas para cantarle al sol, a la nube, a la mariposa, a la lechuza, a la semana, a los ratones y a la ventana, pudiendo identificar dos signos físicos: el primero lo visual al identificar estos elementos (sol, nube, ventana, ratones, etc.); y el segundo es el cántico de la profesora, ya que ellas, por lo general empezaban a cantar antes que los niños, provocando en ellos que, por medio de su audición, canten al compás de la docente. Esta dinámica despertó en ellos reacciones fisiológicas, entendiendo que la emoción es parte del cuerpo humano y estas reacciones aumentaban o disminuían la capacidad de reacción de los pequeños (Vygotski, 2004) según el tono de voz que empleaban las docentes. El hecho de que esté nublado el día y que las docentes los animen a cantarle al sol, generó en ellos una emoción de alegría como respuesta fisiológica del cuerpo ante el estímulo externo que son las docentes. De igual manera cuando le cantaban a la mariposa para levantar los ánimos en ellos, a la ventana para que les ayude a identificar el clima, a los ratones para que les digan qué compañero no ha asistido a clases, a la lechuza para que les ayude a hacer silencio y a las manitos para que no hagan travesuras. Por lo tanto, el tono de voz que utilizaban les ayudaba a los niños a tener contacto con sus emociones, expresarlas y generar aprendizajes, definiendo una interacción verbal característica entre ellos.

De las emociones nacen las reacciones y toda emoción es un llamado a la acción o al rechazo de la acción, convirtiéndose en el organizador interno (Vygotski,1926/2005) que supedita a los niños y a las docentes a experimentar tensiones, excitaciones que estimulan o frenan tales o cuales reacciones. Es por ello, que cuando las docentes emitieron las consignas en tonos de cariño, los niños reaccionaban en alegría o la consigna fue formulada en alegría los niños respondían en alegría también, llegando a cumplir la consigna.

El desarrollo emocional se lo procura desde la interacción verbal entre las docentes y los niños, caracterizándolo por los tonos de voz en la consignas, creando el ambiente adecuado para que los niños accedan al acto de conocer, construyendo el sentido a través de la interacción entre todos quienes conformaban el aula de clases, identificando la emoción del otro y dejando expresar su propia emoción a través de la identificación de sí misma, entendiendo que cuando la docente emite consignas en un tono de voz que es agradable al sentir de los niños como el cariño y la alegría, ellos responden en esas mismas tonalidades. En este movimiento, el lenguaje se sitúa a nivel de texto oral, lo cual hace que accione en encadenamientos, pasando de un enunciado a otro y respondiendo a las tonalidades de voces con los que los enunciados son emitidos, pudiendo observar la dinámica de las tonalidades con las que son moduladas las voces de las docentes y de los niños, determinando el tipo de discurso del que habla Bronckart como “huellas cristalizadas de la acción del lenguaje” (Riestra, 2014.p.122). Mediante la interacción en el medio escolar, los niños utilizan al lenguaje como herramienta socialmente constituida para pensar.

El desarrollo emocional se lo procuró en el contexto áulico durante el momento analizado, en la medida en que las docentes ocupaban el rol de medidoras entre los estímulos ambientales y los niños, viéndose en la imperiosa necesidad de emocionar el contenido a ser trasmitido para el aprendizaje de los pequeños, creando en ellos un accionar en tonalidades de alegría y cariño. Y la razón por la que los niños reaccionaban en estas tonalidades con mayor frecuencia se debió a que las herramientas metodológicas como los cánticos, las coreografías y las mímicas, provocaban en ellos alegría y en menor veces cariño. Las docentes por lo general cantaban en tono de cariño, pero los niños reaccionaban en tono de alegría. Hay que tener en cuenta que el factor grupo influye en la retroalimentación constante de esta alegría, es por ello que cuando las docentes daban la consigna de cantar a todo el grupo ellos reaccionaban con alegría mientras que, si las profesoras le pedían a un sólo niño que cantara, él o ella se limitaban a copiar el tono de voz de la maestra con el que fue emitida la consigna. La “acción comunicativa” (Habermas, 1987. Citado en Bronckart, 2007, p.25) entre las maestras y los niños está regulada y mediatizada por verdaderas interacciones verbales, provocando entre ellos que nazca la diversión y fraternidad, pasando por un medio de negociación en que si los niños tiene actitudes tiernas, la docente responde con ternura, si la docente da la consigna con alegría, el niño responde con alegría y entusiasmo, si el pequeño no es dinámico o no obedece, la docente experimentará insatisfacción provocando tonos de voz de cólera para llamar la atención, etc. O si la docente emite una consigan en tono de cariño y los factores ambientales como la dinámica de grupo se presta para expresar alegría en los niños, se afianzará cada vez más esta interacción cariño – alegría. De este modo, en la especie humana empieza a negociar durante la comunicación, respondiendo claramente a lo dicho por otros, en su intensión y emoción. Cuando las docentes utilizaban la tonalidad de cariño en las consignas, lograban que los niños respondan a las actividades con distención y seguridad, sin miedo a equivocarse, construyendo un ambiente de aprendizaje ameno y agradable para ellos. El mecanismo educativo se encuentra sostenido por una

determinada organización del medio y cuando se pretende educar a las emociones, siempre se debe dar una reeducación de las mismas por medio de la modificación de la dirección emocional innata. Por eso, “si se desea provocar en el alumno las formas de conducta que necesitan, siempre se debe preocupar de que estas reacciones dejen una huella emocional en el alumno” (Vygotski, 1926/2005, p. 184). Ante lo dicho, las docentes utilizan el tono de cariño y de alegría cuando querían procurar el desarrollo del conocimiento en los niños, motivándolos a cantar de mejor manera y con mayor recordación del contenido de las canciones y de las mímicas; todo esto nos permite ver el manejo emocional que realizaban las docentes, desde su mundo interno para procurar el desarrollo emocional en los niños.

El momento del saludo era un espacio destinado para el conversar y la expresión emocional por medio de las canciones. Maturana (1990) afirma que “si logramos conversar las emociones cambian y el desacuerdo o se desvanece, o se transforma con o sin lucha en una discrepancia respetable” (p. 138), esto refiriéndose al enojo. A raíz de la acción del cantar, los niños entablaban diálogos amenos y distendidos con las docentes, permitiéndose expresar sus emociones de manera libre y fluida. Por lo tanto, el desarrollo emocional se lo cultivó en el conversar, en la expresión, en el entendimiento, en la racionalización de la emoción ligada al factor ambiental que lo desencadenó.

A raíz de todo este análisis se ve reflejado el cumplimiento del objetivo con respecto al desarrollo emocional, teniendo la certeza de que sí se lo procura en este nivel de enseñanza; y que la caracterización de la interacción verbal entre la docente y los niños radicó en la expresión emocional de las profesoras a raíz de las consignas emitidas. Los tonos de voz en emoción y la actividad del lenguaje en la interacción verbal docente-niños determinó la actividad social dentro del aula de clases, pues reguló el accionar emocional y el comportamiento de los pequeños en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

CONCLUSIONES

Los tonos de voz permitieron identificar la emocionalidad de las docentes en las consignas, así como en los tonos de voz en las respuestas de los niños. Esta interacción iba dando la pauta de si se procuraba o no el desarrollo emocional en los contextos áulicos del nivel inicial de 3 a 4 años.

La interacción verbal entre docentes y niños se caracterizó por la expresión de la emocionalidad a través de la actividad del leguaje que se daba a raíz de las consignas. La tarea “cantar” que se vio reflejada en todas las consignas emitidas por las docentes, determinaron la actividad de los niños desde el lenguaje. Es por ello que el estímulo ambiental generó reacciones fisiológicas en ellos, ocasionado que se produzca la emoción que era reflejada en el cántico que lo hacían junto a las docentes.

Las maestras eran quienes mediaban el accionar con los estímulos ambientales en los pequeños, siendo ellas la herramienta ideal para emocionar el ambiente de trabajo, consiguiendo de esta manera el desarrollo emocional en los pequeños, siendo el momento del Saludo el ideal para este cometido, utilizando los cánticos y conversaciones posteriores para ir creando un

ambiente ameno, cálido y de confianza y así captar la atención de los niños durante toda la jornada. Las consignas emitidas para cantar estaban llenas de emoción provocando que los niños se conecten con sus emociones, sin reprimirlas. Para ello, las docentes dejaban fluir sus emociones, convirtiéndose en el referente de expresión emocional de los niños. Con este accionar, las docentes determinaron una organización en el medio educativo, consiguiendo modelar la reacción emocional innata en los niños, ya que el objetivo no es que los niños se desborden emocionalmente por dejarles libres en su expresión, sino de ayudarles a que las canalicen por medio del reconocimiento, aceptación y de expresarlas verbalmente a través de conversaciones.

Desde el enfoque Sociocultural, los estímulos ambientales determinaron el accionar de los niños desde la reacción emocional, siendo ésta condicionada por la cultura y la historia del ambiente en el que han sido educados. Las docentes fueron las encargadas de mediar los estímulos ambientales con los niños en base al emocionar el contenido de las canciones que deseaban que aprendan, marcando una interacción verbal dinámica y llena de emoción, dando paso a la expresión emocional libre y fluida y a la vez contenida por parte de las docentes.

De esta manera, se determina que el desarrollo emocional sí se procura en el contexto de nivel inicial de 3 a 4 años, viéndose reflejado en la interacción verbal entre niños y docentes, en el modo en que se permitían conectar con sus emociones, conversarlas y expresarlas de manera libre y reguladas por las docentes. El desarrollo emocional radicó en que los niños funcionen en una emoción equilibrada como fue cariño y alegría, ya que ni la apatía ni el sentimentalismo son puntos ideales para el accionar de los individuos. Como resultado de esto, se generaron los sentimientos racionalizados como la curiosidad, el interés, el asombro, etc. El emocionarse y sorprenderse dentro de las aulas era parte de la rutina diaria en los pequeños, permitiendo expresar su emoción hacia los estímulos de su ambiente. La compañía de las docentes en este sorprenderse era genuina y también reguladora, convirtiéndose en las moderadoras emocionales en los niños, desarrollando su emocionalidad hacia el control y el equilibrio.

Mediante esta investigación se confirmó el sentir con respecto a la emoción en la educación, en cuanto al aspecto emocional visto a la par que el intelecto, ya que tienen la misma importancia y que deben constituir como el objeto central de la educación. La experiencia y la investigación han demostrado que la información receptada con emoción permite su recordación de manera más sólida, firme y prolongada a comparación de una información sin emoción. Es por ello que afectar el sentimiento al momento de comunicar algo, da paso al aprendizaje y la rápida recordación de ese contenido.

La satisfacción de saber que sí se procura el desarrollo emocional en los niños del inicial de 3 a 4 años, es un gran aliciente, sin embargo, el trabajo es largo en cuanto a concientizar a los demás niveles de educación sobre el permitir fluir la emoción en los contextos áulicos, aún más siendo conscientes del papel fundamental de la emoción a la hora de aprender.

BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, Mijail (1979) [1982]. El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bianchi, L. (2009). El por qué de una orientación en lenguajes artísticos-expresivos. *e-Eccleston Estudios Sobre el Nivel Inicial.* Recuperado de http://ieseccleston.caba.infd.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_item=84&wid_seccion=31

Borges, D.S., & Maturano, E. M. (2009, enero-abril). Aprendiendo a manejar conflictos: programas de intervención para el 1° año de la educación básica. *SciELO*. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2009000100004

Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y Didáctica de las lenguas.* Buenos Aires: Miño &Dávila.

Calmels, D. (1° cuatrimestre 2016). El cuerpo en sus manifestaciones. La función corporizante del adulto. *e-Eccleston Estudios Sobre el Nivel Inicial.* Recuperado de http://ieseccleston.caba.infd.edu.ar/sitio/upload/Revista_22.pdf

Carrión, C. & Quizhpe, M. (2010). Metodologías interactivas en el aprendizaje de la lecto-escritura de los niños del primer año de educación básica, en el centro infantil "José Alejo Palacios" Anexo a la Universidad Nacional de Loja. (tesis de pregrado). Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Recuperado de https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/7255/1/Carrion%20Cecibel%20-%20Quizhpe%20Moreira.pdf

Cordeiro Glaís, S. (1998). Ensino da linguagem oral na educação infantil: o lugar dos gêneros textuais formais. (Tesis de doctorado). Universidade de Genebra, Brasíl.

Cordeiro Glaís, S. (1998). Da ação à linguagem na interação criança-criança: um processo de construção. (tesis de doctorado). PUC, São Paulo.

Granda, N. & Izquierdo, I. (2011). *La mediación pedagógica de los estudiantes de la carrera de psicología infantil y educación parvularia y su incidencia en la estabilidad emocional en los niños de primer año de educación básica del jardín de infantes "José Alejo Palacios" anexo a la Universidad Nacional de Loja, periodo 2009-2010. Lineamientos alternativos.* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Recuperado de https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/8080/1/Nancy%20del%20Roc%C3%ADo%20Granda%20Samaniego.pdf

Guber, R. (2001). La Etnografía Método, Campo y Reflexividad. Recuperado de https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf

Lousinha, A., & Guarino, L. (2013). Diferencias individuales como moderadoras de la relación estrés-salud en docentes universitarios. *PePSIC*. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-448x201300010000

Maturana, H (1990). Desde la biología a la psicología. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B71Wk1zZZv0BRTcxR1VyM1JHNHc/view

Maxwell, J. (1996). Qualitative Research Design. An Interactive Approach. Traducción de María Luisa Graffigna. Recuperado de http://www.catedras.fsoc.uba.ar/guemure/bibliografia/Maxwell1.pdf

Milei, A. (1° cuatrimestre 2016). Anidando escenas en el jardín maternal. *e-Eccleston Estudios Sobre el Nivel Inicial.* Recuperado de http://iesecclestón.caba.infd.edu.ar/sitio/upload/Revista_22.pdf

Orozco, M. & Paccha, J. (2009). *El apego a los padres y su influencia en el desarrollo emocional de los niños y niñas del primer año de educación básica del jardín de infantes "José Miguel García Moreno", de la ciudad de Loja, periodo 2008- 2009.* (tesis de pregrado). Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Recuperado de https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/3199/1/OROZCO%20MAR%C3%8DA%20-%20PACCHA%20JUDITH.pdf

Palamidessi, M. (2015). Propósitos y Arquitecturas Básicas de dos Procesos de Formación: Ideas para Pensar la Formación Docente. *e-Eccleston Estudios Sobre el Nivel Inicial.* Recuperado de http://iesecclestón.caba.infd.edu.ar/sitio/upload/Revista_22.pdf

Parra-Esquivel, E. I. (2010). La ocupación significativa como mediación para la educación del pensamiento y del desarrollo de la emocionalidad. Recuperado de http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/rt/printerFriendly/14364/39448

Ramírez Nieto, L. A., & Henao López, G. C. (2007). Descripción de rendimiento en aspectos cognitivos, conativos y emocionales de un grupo de niños con baja estimulación ambiental. *Redalyc.* Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/4077/407748997004.pdf

Riestra, D. (2010) *La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en las didácticas de las lenguas*. En Riestra (comp.), *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos epistemológicos.* Buenos Aires: Miño y& Dávila.

Bubnova, T. (2009). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Vygotski, L. (2004). Teoría de las emociones. Madrid: Akal

Vygotsky, L. (1926). Psicología Pedagógica. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B71Wk1zZZv0Bb3Z0aDRqdF9Ycjg/view

Vygotsky, L. (1934). Pensamiento y Lenguaje. Recuperado de http://educarteoax.com/blog/wp-content/uploads/2016/01/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky.pdf