

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR-MATRIZ

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**TESIS DE GRADO PREVIA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MÁGISTER EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**GUÍA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL
MOVIMIENTO Y EXPRESIÓN CORPORAL**

MARÍA SOLEDAD PÉREZ NOVOA

DIRECTORA: MGTR. CLAUDIA BRAVO CASTAÑEDA

QUITO, OCTUBRE 2017

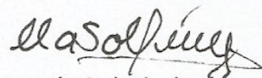
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, María Soledad Pérez Novoa, C.I.171676318-8 autor del trabajo de graduación intitulado: **“Guía Pedagógica de Educación Emocional a través del Movimiento y Expresión Corporal”**, previa a la obtención del grado académico de **MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN** en la Facultad de **Ciencias de la Educación**:

- 1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
- 2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 25 de octubre de 2017



María Soledad Pérez Novoa
C.I.171676318-8

DIRECTORA:

Mgtr. Claudia Jenny Bravo Castañeda

LECTORAS:

Mgtr. Diana María Calderón Salmerón

Mgtr. Johanna Anabel Herrera Segarra

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que estuvieron presentes durante el proceso de estudio de la maestría, involucradas de una u otra manera. A los profesores que compartieron desinteresadamente su experiencia con nosotros, a los compañeros con quienes compartimos agradables momentos, a mi directora de tesis por su apertura y asistencia, y a mi familia por el acompañamiento, su apoyo y paciencia, en especial a mi esposo y mi madre.

Resumen

Debido a la constante aparición de conflictos socio-emocionales, desórdenes conductuales, casos de acoso escolar y otros problemas relacionados con el ámbito educativo, se evidencia la necesidad de continuar fortaleciendo la educación socio-emocional en las escuelas. Para solventar dicha necesidad, esta investigación de carácter proyectivo, ha iniciado con el diagnóstico del nivel de desarrollo socio-emocional y los principales conflictos de esta índole que ocurren en las instalaciones de Primero de Educación General Básica del Colegio Privado del Distrito 17D03 del Norte de Quito, a través de un Diseño de Campo, contemporáneo transeccional, realizado durante el año lectivo 2016-2017. Como objetivo final, se presenta una Guía Pedagógica de Educación Emocional, que ofrece herramientas, actividades prácticas y estrategias para contribuir al manejo de los conflictos más recurrentes y al desarrollo de ciertas competencias emocionales en los niños. Aprovechando los beneficios de la psicomotricidad y la expresión corporal en el desarrollo infantil y en la expresión y comprensión de emociones, la guía integra diferentes lenguajes expresivos, centrándose principalmente en el movimiento como generador de estos aprendizajes.

Palabras clave: *Inteligencia emocional, educación emocional, competencias emocionales, psicomotricidad, expresión corporal, danza, juegos simbólicos, juegos dramáticos*

Abstract

Due to the constant presence of social-emotional conflicts, behavioral disorders, *bullying* and other problems related with the educational field, it is necessary to continually empower social-emotional education at schools. In order to do so, this field research initiated diagnosing the level of social and emotional development, as well as the most outstanding related conflicts, in Kindergarden students from Quito's 17D03 District Private School during the 2016-2017 school year. The final goal is to present an Emotional Education Pedagogical Guide, that includes tools, activities and strategies to support conflict management and promote the development of emotional competences in children. Regarding the benefits of psychomotricity and body language in the expression and comprehension of emotions, the current guide displays *movement* as the prime learning resource.

Keywords: *Emotional Intelligence, emotional education, emotional competences, psychomotricity, body language, dance, symbolic play.*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
1 CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	4
1.2 OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICO	8
1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
2 CAPÍTULO II: FORMULACIÓN TEÓRICA.....	11
2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	11
2.1.1 Importancia de la educación socio-emocional en la educación.....	11
2.1.2 El trabajo afectivo-emocional a través del movimiento y la expresión corporal.....	13
2.2 BASES TEÓRICAS.....	15
2.2.1 Desarrollo integral del niño de 3 a 7 años.....	15
2.2.1.1 Desarrollo psicomotriz.....	15
2.2.1.2 Desarrollo cognitivo.....	17
2.2.1.3 El juego y el desarrollo infantil.....	20
2.2.2 El desarrollo socio-emocional.....	22
2.2.2.1 El desarrollo de las emociones.....	23
2.2.2.2 La inteligencia emocional y la educación emocional.....	25
2.2.2.3 El desarrollo del juicio moral.....	30
2.2.3 La psicomotricidad y la expresión corporal en el ámbito educativo.....	32
2.2.3.1 Tipos y estilos de aprendizaje en el ámbito educativo.....	32
2.2.3.2 La intervención psicomotriz en la práctica educativa.....	35
2.2.3.3 Procesos didácticos de expresión corporal en la práctica educativa.....	38
2.3 BASES LEGALES.....	42
2.3.1 La organización del sistema educativo ecuatoriano.....	42
2.3.2 El Currículo Nacional Ecuatoriano.....	43
3 CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	45
3.1 DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	45
3.1.1 Tipo de investigación	45
3.1.2 Diseño de investigación	45
3.1.3 Temporalidad	46
3.2 UNIDAD DE ESTUDIO	46
3.2.1 Población y Muestra	46
3.2.2 Escenario	47
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN....	47
3.4 TÉCNICA DE ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	47
3.4.1 Operacionalización de variables	48
4 CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	49
4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	49

4.1.1	Resultados de encuestas realizadas a los docentes de Primero de Educación General Básica	49
4.1.2	Resultados de entrevista realizada a orientadora de la Sección de Preescolar. ...	64
4.1.3	Resultados de grupo focal realizado con los niños de dos paralelos de Primero de Educación General Básica	67
4.2	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	70
4.2.1	Análisis de las encuestas realizadas a los docentes de Primero de Educación General Básica	70
4.2.2	Análisis de las entrevistas realizadas a la Orientadora de la Sección de Preescolar	74
4.2.3	Análisis del grupo focal con niños de dos paralelos de Primero de Educación General Básica	75
4.2.4	Conclusiones generales de la investigación de campo.....	76
5	CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	78
5.1	GUÍA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO Y EXPRESIÓN CORPORAL	78
5.1.1	Presentación de la Guía Pedagógica.....	78
5.1.2	Enfoques y principios pedagógicos para el desarrollo de la guía	83
5.1.3	Ubicación de la guía pedagógica en el Mapa Curricular	86
5.1.4	Objetivo General	88
5.1.5	Contenidos	88
5.1.6	Recomendaciones para docentes.....	130
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	133
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
	ANEXOS.....	141

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Técnicas e instrumentos	47
Tabla 2.	Operacionalización de Variables.....	48
Tabla 3.	Tipos de conflictos- Paralelo 1.....	68
Tabla 4.	Tipos de conflictos- Paralelo 2.....	69
Tabla 5.	Inserción de la Guía Pedagógica en el modelo trans-disciplinario del PEP.....	88

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Concurrencia del egocentrismo.....	49
Gráfico 2. Concurrencia de la timidez para expresar emociones.....	50
Gráfico 3. Concurrencia del poco control de los impulsos.....	50
Gráfico 4. Concurrencia de la poca tolerancia a la frustración.....	50
Gráfico 5. Concurrencia de la falta de habilidades sociales.....	51
Gráfico 6. Concurrencia de la malinterpretación de emociones.....	51
Gráfico 7. Capacidad para reconocer y nombrar emociones	52
Gráfico 8. Capacidad para expresar emociones.....	52
Gráfico 9. Capacidad para auto-regular emociones	53
Gráfico 10. Capacidad para generar empatía.....	53
Gráfico 11. Capacidad para intercambiar ideas y sentimientos con sus pares.....	54
Gráfico 12. Capacidad para equiparar sus necesidades con las de otros	54
Gráfico 13. Importancia del trabajo de autoconciencia emocional.....	55
Gráfico 14. Importancia del trabajo de regulación emocional.....	56
Gráfico 15. Importancia del trabajo de empatía.....	56
Gráfico 16. Importancia del trabajo de automotivación y autoestima.....	57
Gráfico 17. Importancia del trabajo de habilidades sociales.....	57
Gráfico 18. Guías de educación emocional en Preescolar.....	58
Gráfico 19. Frecuencia del empleo de danza y expresión corporal en el aula.....	59
Gráfico 20. Frecuencia del trabajo de comunicación no verbal.....	60
Gráfico 21. Frecuencia del empleo de juego dramático en el aula.....	61
Gráfico 22. Efectividad de la danza y expresión corporal en el trabajo emocional	62
Gráfico 23. Interés por recibir una guía de educación emocional a través del movimiento y expresión corporal.	63

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias o habilidades socio-emocionales en el individuo es tan importante como el desarrollo físico, cognitivo e intelectual. Dichas habilidades se expresarán en todos los ámbitos y situaciones que una persona enfrentará en su vida, proporcionándole estrategias y formas de auto-comprenderse, expresarse e interrelacionarse de manera efectiva. Por esto, y por la estrecha relación que existe entre el bienestar emocional y el desempeño académico, es necesario que las instituciones educativas continúen fortaleciendo sus métodos y programas de educación socio-emocional, contribuyendo además a la disminución de problemas como la depresión estudiantil o el acoso escolar.

El presente trabajo de investigación surge de una gran consideración como docente hacia la situación emocional del estudiante; una gran preocupación por su lado afectivo-relacional y la constante necesidad de crear climas emocionales aptos para la auto-motivación y el aprendizaje. Estos factores motivaron la búsqueda de herramientas y estrategias efectivas para trabajar habilidades emocionales en el aula, a través de actividades lúdicas e interesantes para el contexto infantil.

La experiencia personal con el trabajo corporal, la danza y la expresión artística, junto con los enormes beneficios experimentados a nivel de auto-conocimiento y expresión, dirigieron la búsqueda de recursos hacia el área de la psicomotricidad y la expresión corporal. La interacción del cuerpo con el entorno y la exploración del movimiento son importantes, no sólo para el desarrollo físico, la concepción espacio-temporal y la concepción del esquema

corporal, sino para el desarrollo socio-emocional. Lo que se genera a través del cuerpo proporciona vivencias y aprendizajes significativos, que trascienden hacia niveles emocionales e interrelacionales.

Partiendo de aquellas motivaciones, se presenta a continuación una investigación de campo, de carácter proyectivo, realizada en las instalaciones del Colegio Privado del Distrito 17D03 del Norte de Quito en el área de Primero de Educación General Básica, que explora la situación de desarrollo socio-emocional de los niños y los recursos usados por los docentes en el aula, para finalmente proponer una Guía Pedagógica de Educación Emocional a través del Movimiento y la Expresión Corporal.

En el primer capítulo se expone el problema relacionado al aumento de conflictos de carácter social y emocional en el ámbito educativo y la situación actual de la institución frente a ello. Posteriormente se exhibe la justificación para realizar el presente trabajo y sus objetivos. En el segundo capítulo se ofrece una gran variedad de información de interés para el trabajo, la misma que ha sustentado y contribuido a la elaboración de la guía. Se analizan trabajos de investigación que anteceden a éste, que resaltan la importancia de implementar programas de educación socio-emocional a nivel educativo, así como los beneficios del movimiento y de la expresión corporal/artística en este ámbito, con ejemplos de intervenciones y procesos didácticos. Además, se han recopilado teorías e información valiosa en cuanto al desarrollo del niño en todos sus ámbitos.

En el tercer capítulo se describe el tipo y diseño de investigación, junto a las unidades de estudio, técnicas de análisis y recolección de datos. Con estos datos, se procede al cuarto capítulo, en donde se exponen los resultados y se realiza un exhaustivo análisis de los

mismos. Finalmente, se presenta en el capítulo cinco la guía pedagógica en sí, que cuenta con una presentación inicial, una descripción de su enfoque y principios pedagógicos, la inserción de la misma dentro de la malla curricular de la institución, sus objetivos, contenidos y recomendaciones para padres y docentes. La guía comprende el objetivo final de este trabajo de investigación, pretendiendo involucrar y guiar a los niños, padres y docentes en la tan importante y continua tarea de la educación emocional.

1 CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Para empezar con un análisis a nivel general, se menciona a Bernard (2011), psicólogo australiano y creador de programas de Aprendizaje Socio-Emocional, quien afirma que actualmente existe gran preocupación a nivel mundial sobre el aumento de problemas de salud mental en niños y adolescentes en todo el mundo, los mismos que se evidencian dentro y fuera del ámbito escolar. Consisten en problemas de tipo emocional y de comportamiento tales como la depresión, el abuso de sustancias, desórdenes conductuales, desórdenes alimenticios, acoso escolar, entre otros. En el Ecuador, existen datos que apuntan al crecimiento de la violencia física y psicológica a nivel estudiantil y el deterioro de la salud mental en estudiantes. Un fenómeno del que actualmente se habla mucho es el *acoso escolar*. Se sabe que éste ha crecido en los establecimientos educativos ecuatorianos, y aunque aún no existen cifras reales según el Ministerio de Educación, es una situación que preocupa a las autoridades del país sudamericano. El acoso y la violencia escolar, incluyendo el maltrato físico, social y psicológico, no distinguen etnia, condición social ni edad. Según Román, M y Murillo, J. (2011), el 56.27% de los estudiantes en varias escuelas del Ecuador (urbanas, rurales, públicas y privadas) declaran haber sido víctimas de maltrato escolar. Un 28,84% declaran haber sufrido amenazas o insultos, un 21,91% maltrato físico, y la cifras ascienden con el porcentaje de robos a nivel escolar.

El Colegio del Distrito 17D03 es una institución de carácter privado que refleja también la existencia de conflictos socio-emocionales así como casos de acoso escolar. En Marzo del 2017, se realizó una encuesta a todos los docentes sobre el acoso escolar en la Institución.

El 12.5 % de los docentes respondió que existe un nivel alto de acoso, el 43% afirmó que hay un nivel regular, y el 25% indicó que bajo. De entre ellos, expresaron que el tipo de acoso más alto es el verbal, seguido del psicológico. Cabe recalcar que dicha encuesta se la realizó a los docentes de toda la Institución, y posteriormente se hizo un seguimiento de los resultados por cada sección. Dentro de la sección de Preescolar, los docentes de Primero de Educación General Básica -grado en el cual se basa el presente trabajo de investigación- expresaron que a esta edad aún no suele evidenciarse el acoso escolar como tal (el mismo que debe ocurrir sistemáticamente y repetidas veces durante un período de tiempo), pero sí se evidencia en muchos casos la falta de integración social, niños aislados, falta de empatía o consideración por las emociones de otros, baja tolerancia a la frustración y falta de autonomía en toma de decisiones de carácter social e interpersonal. Reconocen que dichos conflictos, con un tratamiento inadecuado, podrían llegar a generar problemas más graves en edades más avanzadas.

Debido a la creciente necesidad de fortalecer la educación socio-emocional en los estudiantes, dicho colegio ha ido adoptando procesos y programas de fortalecimiento de valores, desarrollo holístico del estudiante y resolución de conflictos. Por un lado, hace dos años el Colegio adoptó el programa del Bachillerato Internacional para Años Primarios (PEP). Dicho programa exige a los docentes de Primero de EGB cumplir con una serie de estándares para la formación integral del estudiante, incluyendo el desarrollo de atributos como el ser solidarios, de mentes abiertas, reflexivas y equilibradas. Además, se deben trabajar varias habilidades, entre ellas las habilidades sociales, habilidades de autocontrol y de comunicación. Por otro lado, el colegio ha adoptado también programas de resolución de conflictos sociales en las secciones de primaria y preescolar, que han dado excelentes resultados y son usados por los docentes de manera regular y estratégica. Es decir, los

docentes y estudiantes de Primero de Educación General Básica, se encuentran constantemente trabajando en este tipo de competencias y habilidades socio- emocionales. El colegio ha reconocido la importancia de fortalecer el trabajo en este ámbito, generando talleres y charlas entre los docentes, en donde se ha reconocido la necesidad de generar un poco de integración y concordancia respecto al manejo socio-emocional. Sin embargo, en la actualidad, los programas aplicados trabajan más las competencias sociales, pero no se evidencia un lenguaje común o estrategias compartidas para el manejo de todas las habilidades específicamente emocionales.

Por otro lado, y considerando el gran aporte de las artes hacia el desarrollo y expresión emocional, se debe observar y analizar el área la de educación artística en el colegio. Como se recalca en el Currículo Nacional Ecuatoriano reformado en el año 2016, la educación artística “está conformada por varias disciplinas o lenguajes, entre los que cabe mencionar las artes visuales, la música, el teatro, la expresión corporal y la danza, la fotografía, el cine y otras modalidades artísticas vinculadas a lo audiovisual” (Currículo Nacional, p.47). A pesar de que constantemente se dice que la educación artística debe ser tratada de manera integral, conjugando varios lenguajes, esta integración suele ser débil en muchas instituciones y difícilmente se llevan a la práctica todos estos lenguajes. En el caso del Colegio del Distrito 17D03, y específicamente para Primero de EGB, la educación artística se limita solamente a dos lenguajes: artes visuales y música. Lenguajes artísticos como la danza y la expresión corporal se trabajan dentro de la materia de música principalmente (1 hora a la semana), y en las otras materias se trabajan a criterio del docente de forma irregular, integrándose o no con actividades de expresión dramática y juego simbólico.

El Colegio del Distrito 17D03, cuenta también con el área de Educación Física, cuyas actividades contemplan los factores físico-motrices, habilidades motrices y factores perceptivo-motrices, como la percepción del propio cuerpo y del entorno físico. Algunos autores, como Gil-Madrona (2014), expresan que la educación a través del área físico-motriz, debería buscar el desarrollo global del niño y eso implica trabajar también el factor afectivo-relacional, en donde el niño pueda reflejar sus estados de ánimo, sus tensiones y sus conflictos. Si bien es cierto que durante las clases de Educación Física los niños expresan sus comportamientos más genuinos a través del movimiento y se generan todo tipo de relaciones sociales e incluso conflictos, debido a la corta duración de la hora escolar y el corto tiempo que estos docentes se ven con sus alumnos (una hora a la semana), el docente no tiene tiempo de enfocar y dirigir sus actividades motrices específicamente al desarrollo emocional, destinar tiempo para trabajar el área afectiva, ni los niños para reflexionar sobre sus vivencias. Por consiguiente, los niños se benefician de la educación física en muchas áreas de su desarrollo, pero no existe un planteamiento formal que permita desarrollar el área socio-emocional a través de un enfoque integrador de movimiento, auto-percepción y expresión corporal.

En conclusión, como en cualquier institución educativa, se vive a diario conflictos de carácter socio-emocional, casos de acoso escolar, depresiones y ansiedad. El Colegio del Distrito 17D03 da mucha importancia a los programas de carácter social y emocional, pero no cuenta con una guía o programa definido para educar las competencias emocionales específicamente. Los docentes han expresado que les gustaría realizar más actividades creativas, exploratorias, lúdicas y que impliquen movimiento con los niños, pero la cantidad de requisitos por cumplir, han dificultado la creación y definición de este tipo de actividades. A pesar de que se realizan muchas actividades que promueven el desarrollo de habilidades

sociales, no se han realizado proyectos o programas con un enfoque integrador de movimiento, auto-percepción y expresión corporal para el desarrollo emocional.

1.2 OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICO

Objetivo General

Desarrollar una guía pedagógica de educación emocional a través del movimiento y expresión corporal para estudiantes de Primero de EGB del Colegio del Distrito 17D03 del Norte de Quito.

Objetivos Específicos

-Diagnosticar la situación actual de desarrollo socio-emocional en los niños de Primero de EGB en el Colegio del Distrito 17D03 del Norte de Quito durante el año lectivo 2016-2017.

-Analizar la frecuencia de utilización del movimiento, la danza, y la expresión corporal como estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes de aula de Primero de Educación General Básica del Colegio del Distrito 17D03 del Norte de Quito en el año lectivo 2016-2017.

-Diseñar una guía pedagógica estructurada para trabajar el movimiento, la danza y la expresión corporal en el aula como estrategias y recursos didácticos para la educación emocional.

1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Por el aumento de casos preocupantes en la infancia y adolescencia, como el acoso escolar, depresión, problemas de salud mental, etc., Bernard (2011) afirma que en las últimas dos décadas, y dentro del ámbito educativo, se ha enfatizado mucho el promover el bienestar estudiantil, la salud mental y el desarrollo positivo. Las escuelas y colegios se visualizan como ambientes apropiados y responsables para fomentar ese desarrollo, y deben volverse entornos seguros, cuidando de manera afectiva y solidaria a sus estudiantes y las relaciones entre los mismos.

En la actualidad, se sabe que el desarrollo de la inteligencia emocional y de las habilidades y competencias socio-emocionales son tan importantes como el desarrollo cognitivo y racional. El desarrollo de dichas competencias favorecerá las relaciones interpersonales, disminuirá la conflictividad, ayudará a resolver situaciones de estrés, ansiedad, depresión o violencia y consecuentemente, mejorará el rendimiento académico y el bienestar estudiantil. Se ha demostrado que una base sólida de habilidades sociales y emocionales está muy relacionada con el logro académico. El reconocimiento y respeto hacia nuestras emociones y las de los demás nos permitirá manejar mejor los conflictos sociales, y en la escuela, contribuir en la organización social y el aprendizaje.

Sumado a la responsabilidad de procurar el bienestar social y académico que tiene el Colegio del Distrito 17D03, como cualquier institución educativa, también tiene la responsabilidad de cumplir con los lineamientos del Bachillerato Internacional. Al finalizar su estudio sobre el bienestar socio-emocional en colegios del BI, Cooker, L., Bailey, L., Stevenson, H. y Joseph, S. (2016), ofrecen algunas recomendaciones para todos los colegios de su

comunidad. La primera recomendación consiste en estar permanentemente *conscientes* sobre el bienestar socio-emocional y priorizarse en las escuelas de igual manera que los objetivos académicos. La segunda recomendación implica *movilizar el currículo* hacia este fin. Los autores indican que hay muchas formas de enfocarse en el bienestar a través del currículo, pero éstas deben necesariamente enfatizarse. Es en este punto en donde los docentes de Primero de EGB del Colegio del Distrito 17D03 se beneficiarían de una guía estructurada de educación emocional, capaz de enfatizar, definir y compartir estrategias y actividades para incorporarse a nivel curricular.

Adicionalmente, la educación a través del arte conlleva grandes beneficios para actividades sensibilizadoras de índole socio-emocional. Sin embargo, los diversos lenguajes del arte que también incluyen la danza y la expresión corporal, no han sido muy explorados dentro de las aulas de Primero de EGB de dicho colegio. Es necesario que los docentes propongan situaciones que permitan explorar el movimiento y la expresividad gestual y corporal, ampliando las posibilidades de expresión, creatividad y comunicación infantil. Por ello, existe la necesidad de aportar con conocimiento y guías prácticas relacionadas con estos lenguajes para el desarrollo afectivo-emocional. Esto estaría en concordancia con uno de los objetivos del Currículo Nacional (*O.ECA.2.7*), al que también debe incorporar el Colegio del Distrito 17D03 para el subnivel Elemental de EGB: “*Expresar y comunicar emociones e ideas a través del lenguaje sonoro, visual y corporal*” (Currículo Nacional, p.52). En definitiva, el movimiento y la expresión corporal creativa son recursos artísticos que propician la percepción integradora de todo el cuerpo, cuyas vivencias integran la parte emocional-afectiva junto con la lógica y la cognición, contribuyendo al desarrollo global y holístico del estudiante.

2 CAPÍTULO II: FORMULACIÓN TEÓRICA

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1 Importancia de la educación socio-emocional en la educación.

En las últimas décadas, los estudios sobre el desarrollo de competencias emocionales aplicadas al ámbito educativo han proliferado, y han aparecido términos como la *Educación Socio-Emocional (ESE)* que abarcan estrategias educacionales sistemáticas diseñadas para cultivar habilidades de conciencia social y personal, regulación de emociones, toma de decisiones responsables y manejo de relaciones sociales (Hagelskamp, C., Brackett, M., Rivers, S. y Salovey, P., 2013). Existen varias investigaciones y varios artículos que demuestran la importancia y efectividad de los programas de desarrollo Socio-Emocional en las instituciones educativas, su repercusión en el aprendizaje, y los logros cuando se ejecutan a través de lenguajes artísticos.

Hagelskamp et al (2013), describen en su artículo *Improving Classroom Quality with The Ruler Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes*, cómo diseñaron e implementaron el programa de acercamiento a la Educación Socio-Emocional “THE RULER” en Estados Unidos. Su objetivo era mejorar la calidad de las interacciones en el aula para, consecuentemente, mejorar la organización del aula, la instrucción y el aprendizaje. El programa fue el resultado de una investigación proyectiva basada en el modelo de inteligencia emocional y enfocada en desarrollar el reconocimiento de emociones en uno mismo y en los demás, comprensión de las causas y consecuencias de las emociones,

nombramiento de emociones a través del vocabulario y su expresión y regulación. El programa, que se desarrolló para estudiantes desde kínder hasta octavo grado, proporcionó unidades curriculares y herramientas prácticas con instrucciones. Tras dos años de estudios, se demostró que el programa THE RULER afecta la calidad emocional, instruccional y organizacional del aula. Los resultados “apoyan la noción de que los programas de ESE son iniciativas poderosas para mejorar la calidad de los entornos de aprendizaje” (Hagelskamp, Carolin et al. 2013, p.11) y apoya la noción de que la calidad emocional de las interacciones dentro del aula son la base para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para resaltar nuevamente los beneficios a nivel escolar de programas de trabajo socio-emocional, se encuentra el proyecto del psicólogo australiano Bernard, creador del programa “You Can Do It”, el mismo que se ha aplicado en varios colegios de Australia desde el año 2005 y se ha convertido en un modelo adoptado por otros colegios y escuelas en otras partes del mundo. En su artículo *The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships*, Bernard (2011) explica cómo logró alcanzar su objetivo de elevar el bienestar estudiantil enfocándose principalmente en el desarrollo de cinco aspectos: seguridad y confianza, persistencia, organización, convivencia y adaptación emocional. Luego de implementarse el programa, se realizaron estudios midiendo el nivel de bienestar estudiantil (sentimientos positivos y estrés), enseñanza y aprendizaje (efectividad del docente, empatía del docente, motivación, conexión, seguridad) y las relaciones sociales de los estudiantes. Los resultados reflejaron un impacto positivo del programa en la escuela. El autor afirma que el programa tuvo un efecto en las actitudes y auto-percepciones de los estudiantes, demostrando que las competencias sociales y emocionales enseñadas a través del programa YCDI contribuyen a desenlaces positivos en los jóvenes.

2.1.2 El trabajo afectivo-emocional a través del movimiento y la expresión corporal.

A través de su artículo *Reflexiones sobre la concepción del cuerpo y del movimiento para una educación integral de la primera infancia*, Gutiérrez y Castillo (2014) presentan una serie de reflexiones sustentadas en estudios de neuropsicología del desarrollo humano, sobre la importancia de integrar el movimiento en la educación buscando el desarrollo psico-físico –social del niño. Tras un análisis exhaustivo de cómo fue cobrando importancia la motricidad para otros fines aparte del deportivo o terapéutico, poniendo como ejemplo el nacimiento de la psicomotricidad y sociomotricidad, proponen a los docentes considerar la *Expresión Corporal* en educación infantil como “una dinámica pedagógica que favorece la creación, la autorregulación y la toma de decisiones que favorece el crecimiento” (Gutiérrez y Castillo, 2014, p.40). A través de ella, los niños logran hacer de su cuerpo un medio de expresión, de comunicación y de creación.

Molina (2014) indica que las prácticas educativas deben aprovechar el movimiento corporal, ya que en el cuerpo es donde se integra armónicamente lo físico y lo psíquico. A través del movimiento corporal, el vínculo entre el acto y el pensamiento es sumamente estrecho y se afianza el conocimiento y el aprendizaje significativo. Es decir, las representaciones corporales que crea el niño, junto con las representaciones mentales, están interrelacionadas y a su vez, generan emoción. Se habla, por lo tanto, de una vivencia biológica, emocional, psíquica y social que permite fortalecer los valores en el aula y generar conocimiento. En su artículo *El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego*, Molina (2014) explica que a través de las experiencias corporales, el niño adquiere consciencia sobre sí mismo y construye su propia identidad a través de varios niveles: el cuerpo *percibido*, el

cuerpo *vivenciado* (el de las vivencias) y el cuerpo *conocido* (construido a partir de una relación más síquica y tras la introspección). De esta manera, el niño descubre que “sus posturas, gestos y descargas motrices producen un efecto transformador en el ambiente en el que vive” (Molina, 2014, p.74) y a su vez, adquiere más control sobre el mismo.

Las artes, en general, proporcionan herramientas eficaces para el trabajo socio-emocional. La *National Endowment for the Arts* en Estados Unidos, dirigió un estudio investigativo bibliográfico con el interés de identificar cómo las artes afectan la salud socio-emocional, las destrezas cognitivas, funciones motoras y la calidad de vida en general (Menzer, 2015). El estudio se centró en la infancia temprana (del nacimiento hasta los ocho años) y en el desarrollo socio-emocional. Menzer (2015) afirma que el período de la infancia temprana es una etapa crítica en la cual desarrollan destrezas cognitivas y socio-emocionales influyentes en el éxito futuro. Indica que aún se sabe poco sobre qué tanto pueden contribuir las artes al desarrollo de habilidades socio-emocionales, sin embargo, afirma que han aparecido varios artículos y estudios que dan luces sobre un impacto positivo de las artes en ellos. La autora cita varias investigaciones realizadas entre los años 2000 y 2015 que comprueban la eficacia de las artes en este ámbito, como la disminución de comportamientos disruptivos en niños tras clases de drama, mejores capacidades de autorregulación emocional en grupos con participación musical activa (incluyendo danza y canto) y mejor expresión emocional en niños que tienen contacto con la música y la danza (Menzer, 2015, pp.7-9).

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 Desarrollo integral del niño de 3 a 7 años.

Varios autores han clasificado el desarrollo cognitivo, intelectual, psicológico y motriz del niño a través de diferentes etapas. Considerando que la evolución y el ritmo de desarrollo de cada niño es diferente y consiste en un proceso continuo –más no segmentado-, se tomará en cuenta los datos comprendidos en la etapa de entre 3 a 7 años de edad. Esto permitirá tener una comprensión global del proceso de desarrollo, permitiendo analizar el comportamiento de los niños de 5-6 años con miras hacia etapas previas y generando luces hacia etapas futuras.

2.2.1.1 Desarrollo psicomotriz.

Para empezar, se hablará del desarrollo poniendo énfasis en la experiencia motriz y corporal. Sin embargo, se hablará de la *psicomotricidad*, teniendo en cuenta que los aspectos funcionales del cuerpo y los aspectos afectivo-emocionales no pueden comprenderse por separado (Iglesias, 2015). La intervención psicomotriz terapéutica y educativa se basa en las habilidades motrices y el movimiento para fijar nuevas habilidades en las personas. El profesor J. De Ajuriaguerra (1970 citado por Iglesias 2015) distingue tres grandes etapas en el desarrollo psicomotor: la psicomotricidad de la primera infancia (de los 0 hasta los 3 años), la etapa de discriminación perceptiva (de los 3 hasta los 7 años) y la etapa de la representación mental y del conocimiento del propio cuerpo (de los 7 a los 12 años).

A nivel general y según Henry Wallon (Iglesias, 2015), la psicomotricidad de la primera infancia está marcada, los primeros meses de vida, por la impulsividad motriz, gestos explosivos y *movimientos reflejos*. A partir de los seis meses de edad aparece el *estadio emocional*, en donde las reacciones del niño dejan de ser puramente fisiológicas y empiezan a ser regidas por las emociones en respuesta a factores externos sociales. El *estadio sensoriomotor* (1-2 años) se caracteriza por la exploración de los objetos de su entorno y la actividad tónico-postural, junto a la investigación espacial gracias a la cual aprende a situarse en relación al espacio exterior. Posteriormente entra al *estadio proyectivo* (2-3 años), marcado por la representación de su pensamiento a través de gestos, palabras y movimiento. En este estadio desarrolla mucho su equilibrio y control postural. La etapa de la primera infancia es muy significativa en la estructuración de la personalidad, la percepción del esquema corporal (que continuará afianzándose en la siguiente etapa) y la experiencia del “cuerpo vívido”.

La etapa de la *discriminación perceptiva*, y de interés para este trabajo de investigación, va desde los 3 hasta los 7 años de edad. Según Defontaine (1977 citado por Iglesias 2015), esta etapa se caracteriza por tres aspectos principales: el perfeccionamiento de la motricidad global, la evolución de la percepción del propio cuerpo y el acceso al espacio orientado (Iglesias, 2015, p. 32). Según Campo (2009), los niños adquieren mayor capacidad muscular, pulmonar y esquelética, por lo que mejoran sus habilidades motoras y motrices. Los movimientos del niño son mucho más controlados y equilibrados, lo que se refleja incluso en sus gestos. Esta coordinación se evidencia en el movimiento más controlado de sus manos y dedos, mejorando significativamente su motricidad fina. Se va estableciendo progresivamente la dominancia lateral. Aunque a los 5-6 años de edad la mayoría de niños ya utilizan predominantemente una mano sobre otra, y ya son capaces de tomar conciencia

sobre la parte derecha e izquierda de su propio cuerpo, se les dificulta reconocer la parte derecha e izquierda en los otros.

Lo más importante de la etapa de la discriminación perceptiva, según Iglesias (2015), es “la evolución que se produce en la formación del esquema corporal” (p.31). Luego de la experimentación motriz de la etapa de la primera infancia, el niño, ya con su postura controlada y su espacio postural definido, empieza a establecer un conjunto de relaciones con el mundo exterior. La consolidación y utilización del lenguaje le permite, por un lado, nombrar todas las partes del cuerpo y equipararse a los datos visuales y quinestésicos. Por otro lado, permite la comprensión de nociones espaciales como cerca-lejos, arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, etc., las mismas que lo ayudan a ubicarse dentro de su contexto y espacio. El niño empieza a comprender el concepto de lateralidad al reconocer los lados de su cuerpo a partir de un eje central. De esta manera, va adquiriendo conciencia de la organización corporal. Aproximadamente a la edad de 5 años, el niño es capaz de traducir esta comprensión espacial incluso al reconocimiento de otras formas y figuras como las geométricas. En general, durante esta etapa, el punto de referencia del niño para orientarse en el tiempo y en el espacio es su propio cuerpo y difícilmente escogerá otras referencias o perspectivas para ello (Iglesias, 2015). El esquema corporal formado “es el núcleo central de la personalidad y a partir de él se organizan los comportamientos, conductas y todos los conocimientos” (Nista-Piccolo, 2015, p.41).

2.2.1.2 Desarrollo cognitivo.

La etapa de la *discriminación perceptiva*, descrita por Iglesias (2015) y analizada anteriormente, se equipara con la etapa *pre-operacional* definida por Jean Piaget, biólogo,

psicólogo y creador de la epistemología genética. A través de sus estudios, Piaget describe detalladamente el desarrollo intelectual-cognitivo y cómo los niños perciben la realidad. En etapas anteriores, la inteligencia sensorio-motora del niño le permitía ligar hechos o acciones, una a una, conforme van sucediendo. Se le dificultaba separar los *significantes* (un objeto, una imagen o una palabra) de los *significados* (una representación mental del objeto, por ejemplo, cargada de una función dada culturalmente). Pero el paso al pensamiento pre-operacional está marcado por la *función simbólica*, es decir, la capacidad de reconocer y diferenciar los significantes de los significados. El niño es capaz de interpretar objetos, hechos o acciones simbólicas y de *representar* mentalmente la realidad. Adicionalmente, aparece la imitación diferenciada (la imitación en la ausencia del modelo), el dibujo y la consolidación del lenguaje (Leliwa y Scangarello, 2016). Es capaz de comprender una serie completa de hechos separados de manera global, “recordar el pasado, representar el presente y anticipar el futuro en un acto organizado y breve” (Flavell, 1987 citado por Leliwa y Scangarello, 2016, p.107).

El pensamiento del período pre-operacional viene acompañado del egocentrismo propio de la edad. El niño tiene dificultad para comprender la perspectiva de otro, y en las edades más tempranas no siente aún necesidad de justificar sus razonamientos ante otros. Dicho pensamiento tiende a operar con imágenes concretas de la realidad, recordando en su cabeza sucesiones de hechos reales y de experiencias individuales, a lo que Piaget se refería como *realismo* (Flavell, 1982, p.176). Adicionalmente, suelen centrar su atención en un rasgo o característica de un objeto (lo que llamaba *centración*), pero difícilmente consideran otros rasgos que podrían interferir en el comportamiento de este objeto. Es decir, el pensamiento es concreto, basado en percepción real e inmediata, un poco estática y poco flexible.

Los diversos experimentos de Piaget demostraron que los niños en edad preescolar, a pesar de que ya reconocen la conservación de los objetos, aún tienen dificultades en comprender la variación de conceptos como la cantidad, lógica, espacio y tiempo. En cuanto a cantidad, es difícil para ellos entender, por ejemplo, que conceptos como el peso y el volumen también tienen conservación así se altere su forma (Flavell, 1982). En cuanto a la lógica de clasificación de objetos, Piaget indica que a los tres años empiezan a clasificarlos de acuerdo a características físicas evidentes (como formas o tamaños), pero a la edad de 5 ½ a 7 años, el niño ya clasifica grupos de objetos “sólo sobre la base de semejanza de atributos” (Flavell, 1982, p.326) e incluso es capaz de crear subgrupos dentro de ellos.

Ahora bien, la etapa pre-operacional dura alrededor de cinco años y abarca distintos niveles de desarrollo. Piaget distingue tres etapas dentro de este período (Flavell, 1982, p.104): comienzos del pensamiento representacional (2-4 años), representaciones o intuiciones simples (4-5 ½ años), representaciones o intuiciones articuladas (5 ½ a 7 años). Pasados los cinco años, el niño va adquiriendo más capacidades de razonamiento, las estructuras rígidas e irreversibles de su pensamiento se van abriendo, se hace más capaz de “descentrar” su atención hacia otros rasgos importantes. Empieza a regular y corregir su pensamiento tomando en cuenta hechos o acciones que le resulten diferentes a su posición inicial. Se vuelve capaz de reflexionar mejor sobre causas y efectos, y articular un suceso con otro.

Tras haber hecho un análisis general sobre las etapas de desarrollo, especialmente descritas por Piaget, se debe mencionar que si bien las etapas forman un cuadro amplio del desarrollo, estudios posteriores han demostrado que los detalles específicos no siempre son correctos. Howard Gardner (1993) revela que los lineamientos generales descritos por Piaget son muy interesantes pero en la realidad las etapas se logran de forma más continua, y afirma que

“hay pruebas de que los niños pueden conservar el número, clasificar consistentemente y abandonar el egocentrismo desde los tres años de edad” (Gardner, 1993, p.51). Por otro lado, Gardner busca ampliar sus estudios sobre el desarrollo y la inteligencia más allá de los símbolos lingüísticos, lógicos y numéricos (en los cuales se enfocó Piaget), abarcando símbolos musicales, corporales, espaciales y personales. Considera además, que muchos de los logros y dominios de las personas son alcanzados a diferentes niveles y ritmos dependiendo de la cultura y de las necesidades sociales.

2.2.1.3 El juego y el desarrollo infantil.

El aparecimiento del juego simbólico (como lo llama Piaget) y el juego dramático (como lo llama Vigotsky) es un factor muy interesante dentro de esta etapa. El juego es una representación de su realidad y vale mencionar que el niño de esta etapa “no distingue con claridad el juego y la realidad como ámbitos cognoscitivos diferentes” (Flavell, 1982, p.179). El juego es su realidad autónoma, y la forma en que éste se desarrolla da claves, a su vez, sobre el nivel cognoscitivo del niño.

Iglesias (2015) habla de diferentes niveles de simbolización en el juego dependiendo de las diferentes etapas de maduración del niño. En un primer nivel clasifica a todos los juegos sensoriomotores (trepar, saltar, dar vueltas, caer, balancearse, etc.) que involucran, a su vez, los juegos de construcción/destrucción, de persecución, de omnipotencia, de devoramiento, de identificación con personajes ideales y de identificación con el agresor. Iglesias (2015) indica que estos son juegos de *reaseguramiento* y, a través de ellos, el niño “se asegura con relación a aspectos carenciales en su proceso de crecimiento personal” (Iglesias, 2015, p.46). Estos juegos aún no evidencian todavía una comprensión ni organización clara del “yo

corporal”, pero constituyen una *primera identificación* que el niño hace con el otro. Es decir, el niño asumirá el papel de un personaje que se construirá gracias a la presencia de otro personaje. Este tipo de juegos sensoriomotores aparecen en las etapas iniciales de la infancia, pero se mantienen a lo largo de ella.

En un segundo nivel, Iglesias (2015) habla de *juegos de identificación* con diferenciación de roles según su medio social y cultural, en donde el personaje puede permanecer existiendo aún separado del otro. Los juegos de aparecer/desaparecer, escaparse y ser cogido o esconderse y ser encontrado son parte de este nivel como juegos *pre-simbólicos*, en donde el niño puede tomar conciencia de su cuerpo momentáneamente sin la presencia del otro, pero necesita antes haber construido previamente su propia imagen gracias a la presencia de éste. Esta etapa puede situarse cronológicamente alrededor de los dos años. Los juegos *simbólicos*, que aparecen más tarde (2 a 6 años), también son parte de los *juegos de identificación* pero se diferencian de los anteriores por que el niño es capaz de simbolizar a otro en su ausencia y fuera de contexto; el jugar “a como si fuese...” con la conciencia de “no serlo” (Iglesias, 2015, p.54). En el tercer nivel habla de los juegos *reglados*, lo que implica tener ya cierta capacidad de *descentramiento*, de comprensión de normas sociales y de la habilidad de ponerse en el lugar del otro. Se debe recordar que Piaget ubicaba los primeros indicios de *descentramiento* alrededor de los cinco años de edad.

Como se mencionó anteriormente, el punto de referencia del niño para la comprensión espacio-temporal es su propio cuerpo, y asimismo, el pensamiento viene de experiencias individuales, por lo que se habla de una etapa egocéntrica. Sin embargo, los juegos de roles que empiezan a surgir al final de la etapa pre-operacional lo ayudan a experimentar las vivencias de otras personas de su entorno y superar la etapa egocéntrica. Hacia los siete años

en adelante, el niño irá entrando definitivamente en la etapa de *descentramiento*, en donde será capaz de separarse de su propio cuerpo y visualizarlo como un elemento quinestésico diferenciado (Iglesias, 2015). Podrá escoger otras referencias para situarse en el tiempo y espacio, comprendiendo que el espacio tiene leyes, dimensiones y distancias ajenas a las suyas, en donde el cuerpo se sitúa como un objeto más. Así empezará a comprender conceptos como la edad, el tiempo y el espacio.

Para finalizar la descripción de las etapas de evolución y desarrollo mencionadas, vale recalcar que en los niños “el potencial de acción depende de las oportunidades que tengan de vivenciar experiencias variadas” (Lení y Wey, 2015, p.27). El medio ambiente y las posibilidades de interrelación que tengan con otros definitivamente modificarán y marcarán su ritmo y tendencia de desarrollo, por lo que difícilmente se puede hablar de un proceso de evolución lineal.

2.2.2 El desarrollo socio-emocional.

Para comprender el desarrollo socio-emocional, se deben analizar conceptos como la inteligencia emocional, las competencias o capacidades emocionales, la educación emocional y el desarrollo del juicio moral como la expresión de la mente racional y emocional frente a las normas sociales. Dentro de este capítulo se analizarán dichos conceptos y los aspectos más relevantes dentro de la edad comprendida entre 3 y 7 años.

2.2.2.1 El desarrollo de las emociones.

Es importante comprender que los centros emocionales en el ser humano se ubican en el *sistema límbico*, la zona cerebral ubicada en la base inferior de la glándula pineal responsable de los instintos, la memoria involuntaria y las emociones. Es aquí donde se generan los sentimientos, pero es en la neocorteza cerebral donde se comprenden, comparan, se clasifican y se crean los vínculos entre las personas. La neocorteza “permite la sutileza y complejidad de la vida emocional, como la capacidad de tener sentimientos respecto a nuestros sentimientos” (Goleman, 1996, p.31). Esto demuestra que la capacidad de comprender las emociones depende del nivel de desarrollo de la neocorteza cerebral, y a su vez, los innumerables circuitos cerebrales que entrelazan las zonas emocionales con todas las partes de la neocorteza demuestran el “poder inmenso de los centros emocionales para influir en el funcionamiento del resto del cerebro...incluidos sus centros de pensamiento” (Goleman, 1996, p.31).

La amígdala es la estructura límbica encargada de las emociones, por un lado, de dar una respuesta emocional a cualquier situación –incluso antes que la neocorteza- y por otro, de registrar el clima emocional de las situaciones y crear los *recuerdos emocionales*. Esta respuesta inmediata de la amígdala indica que el comienzo fisiológico de una emoción puede empezar incluso antes que una persona reconozca lo que está sintiendo (transpiración, agitación, etc.) e incluso las emociones no reconocidas pueden influir en la forma de actuar (Goleman, 1996). Una vez que la reacción se concientiza y se registra en la neocorteza, se pueden manejar o modificar los sentimientos y evaluar la situación.

El desarrollo emocional está ligado, por un lado, al conocimiento que se va adquiriendo en un determinado contexto y, por otro, a la maduración biológica y neurológica. Hay competencias emocionales, como la empatía y la autorregulación, que empiezan a desarrollarse en la infancia (Goleman, 1996). A la par, el niño va desarrollando las habilidades sociales, experimentando las *emociones sociales* y sentimientos como la inseguridad, la humildad, los celos, la envidia, el orgullo y la confianza. Goleman (1996) explica que los problemas emocionales en los grados más inferiores de la escuela son el sentirse objeto de burla, el ser desplazados o el apareamiento de miedos y dudas. Las emociones sociales que se van incrementando, indican que el niño es capaz de sentir ya que ha alcanzado la capacidad de compararse con otros. Esta capacidad es en realidad una capacidad cognitiva y a la edad de cinco años, los niños se encuentran inmersos en el mundo de las *comparaciones sociales*.

Saarni (1999) expresa que el desarrollo emocional de los niños entre 2.5 y 5 años se relaciona principalmente con la interacción social. Explica que a la comunicación con otros ayuda a la evaluación y conciencia de sus propios sentimientos y emociones, así como a entender las transacciones sociales y los comportamientos sociales esperados. Crece el comportamiento simpatético hacia sus pares y su capacidad para percibir las emociones de otros. Aprenden a imitar comportamientos expresivos a través de juegos de roles y adquieren conciencia de que expresiones faciales falsas pueden confundir a otros sobre las verdaderas emociones.

Adicionalmente, Vásquez (2007) también resalta algunos aspectos que caracterizan las etapas evolutivas emocionales de los niños. La etapa ubicada alrededor de los 5-6 años suele caracterizarse por un gran sentimiento positivo de sí mismo, sus ganas de hacerse notar y de

valerse por sí mismo. Aparece la diferenciación entre emociones internas y las que muestran externamente, siendo capaces de ocultar emociones reales. Aún existe la incapacidad de reconocer que una situación pueda provocar emociones contradictorias o ambivalentes, aunque ya pueden reconocer que una situación genere dos tipos diferentes de emociones pero una precediendo a la otra. Los niños se encuentran en un aprendizaje progresivo de aprender a controlar la frustración y la ansiedad. Desde los 4-5 años, muchos niños ya exhiben comportamientos de autorregulación emocional como el coger un juguete y ponerse a jugar para olvidarse de algún incidente emocionalmente negativo. Los niños suelen pedir ayuda cuando se encuentran desbordados por emociones negativas. Hasta los 6-7 años suelen ser sus padres y pasado esta edad suelen dirigirse también a sus amigos y pares para consuelo y ayuda. A su vez, el control emocional va condicionado por la cultura y el comportamiento de sus modelos.

2.2.2.2 La inteligencia emocional y la educación emocional.

Se sabe que las respuestas emocionales son inmediatas y eso ocasiona que las personas reaccionen con la amígdala antes de procesar bien la información de lo que está ocurriendo. La educación emocional implica lograr desarrollar varias capacidades y habilidades para tener más control sobre las emociones y ser menos vulnerables a las perturbaciones del cerebro emocional. Rafael Bisquerra, psicopedagogo español, define a la educación emocional como un “*proceso educativo, continuo y permanente*, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2012). Bisquerra afirma que se trata de un proceso continuo que, en el ámbito

educativo, debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico y que incluso debe seguirse trabajando en la edad adulta.

Exclusivamente, la educación emocional implica trabajar la *inteligencia emocional*. La definición de la inteligencia emocional y de las competencias emocionales, han variado un poco con el transcurso del tiempo y de acuerdo al autor. Goleman (1995) considera a la inteligencia emocional como un conjunto de características para resolver con éxito problemas de la vida, como la habilidad para auto-motivarse, controlar el impulso, regular el humor o mostrar empatía. El autor describe que las destrezas emocionales incluyen “el autoconocimiento, la identificación, expresión y el manejo de los sentimientos, el control de los impulsos y las gratificaciones demoradas, y el manejo del estrés y la ansiedad” (Goleman, 1995, p.298). El modelo de Goleman expuesto en su libro *Inteligencia Emocional* (1995, p.31), agrupa estas competencias emocionales en cinco dimensiones:

- El conocimiento de las propias emociones
- La capacidad de controlar las emociones (autorregulación)
- La auto-motivación
- El reconocimiento de las emociones ajenas (la capacidad de la empatía)
- El control de las relaciones interpersonales

Para Bar-On (2010, 2006), la inteligencia emocional es “un conjunto de competencias y habilidades que determinan cuán efectivamente los individuos se entienden, comprenden a otros, expresan sus emociones y afrontan las demandas de la vida cotidiana” (Fragoso, 2015, p.7). Estos dos autores presentan modelos de competencias emocionales *mixtas* ya que han

integrado varias destrezas, competencias y habilidades, considerando rasgos afectivos, motivacionales, sociales y cognitivos.

Por otro lado, existe el modelo propuesto por Salovey y Mayer (1990), el mismo que tiene base en el enfoque cognitivo. En dicho enfoque, explica Fragoso (2015), la mente humana está compuesta fundamentalmente por *cognición, afecto y motivación*. Salovey y Mayer proponen un modelo de la inteligencia emocional considerando únicamente la cognición y el afecto, más no la motivación (como lo hacen otros autores). Además, este modelo no habla de competencias (las cuales, según los autores, existen sólo cuando se ha alcanzado cierto nivel de logro), sino habla de *habilidades básicas de inteligencia emocional*. Salovey y Mayer consideran cuatro habilidades principales con las subhabilidades respectivas (Fragoso, 2015, p.8):

1. ***Percepción, valoración y expresión de las emociones:*** *Cómo las personas identifican las emociones y su contenido, en ellos y en otros.*

Subhabilidades:

- a) *Identificar emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios.*
- b) *Identificar emociones en otras personas, formas de arte, sonidos, apariencia y comportamiento.*
- c) *Expresar emociones adecuadamente*
- d) *Discriminar la adecuada o inadecuada, honesta o deshonesto expresión de emociones.*

2. ***Facilitación emocional del pensamiento:*** *Usar las emociones para procesos cognitivos, creatividad y resolución de problemas.*

Subhabilidades:

- a) *Priorizar el pensamiento basado en sentimientos*
- b) *Usar emociones para facilitar el juicio y la memoria*
- c) *Cambiar estados emocionales para cambiar de perspectiva*
- d) *Usar diferentes estados emocionales para abordar los problemas*

3. ***Comprensión de las emociones:*** *Conocer cómo se procesa la emoción y cuáles son y qué significan.*

Subhabilidades:

- a) *Etiquetar y nombrar emociones, reconocer relaciones entre ellas y las palabras.*
- b) *Expresar emociones en función de relaciones con determinadas situaciones.*

- c) *Entender emociones simultáneas y ambivalentes.*
- d) *Reconocer transiciones entre emociones como el paso del enojo a la satisfacción.*

4. Regulación reflexiva de las emociones: *Reflexionar sobre los estados emocionales, tanto positivos como negativos.*

Subhabilidades:

- a) *Estar abierto a todo tipo de sentimientos.*
- b) *Atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción.*
- c) *Reconocer y monitorear las emociones en uno mismo, evaluando que tan puras, importantes o razonables son.*
- d) *Manejar y controlar las emociones en uno mismo y en otros, sin reprimirlas ni exagerarlas.*

Una vez establecidas y analizadas las habilidades o competencias deseadas para trabajar la *inteligencia emocional*, se evidencia la necesidad de crear programas de educación o *alfabetización emocional*. Goleman (1996) indica que muchas veces los niños guardan sus sentimientos para sí mismos y no los expresan. Por ello es necesario tener un espacio en donde se encuentren consigo mismo, se comprendan y reflexionen sobre su relación con los demás. Para ello, el autor expone algunos ejemplos y recomendaciones sobre programas y cursos de *alfabetización emocional*. En un programa de este tipo, es importante empezar con el reconocimiento de las emociones más básicas, como la felicidad o el enojo. Estas emociones básicas se trabajan en grados inferiores, y conforme avanzan en edad, se tratan otros sentimientos más complejos como los celos, el orgullo y la culpa. Las lecciones que consideran posturas corporales y expresiones faciales y su concatenación con los sentimientos son efectivas para esto, y según sostiene Goleman (1995), muchos conflictos se ocasionan por la mala lectura de expresiones faciales, la malinterpretación de mensajes, que quizás son neutrales, pero se les otorga otro significado. Por otro lado, es importante empezar en grados inferiores con el control de las emociones, ya que “la carencia de esta capacidad hace que los niños tengan particular dificultad en prestar atención a lo que se está enseñando, fracasando en el aprendizaje y en las calificaciones” (Goleman, 1996, p.320).

Goleman (1996) señala que “el óptimo desarrollo de un programa de alfabetización emocional se da cuando comienza tempranamente, cuando es apropiado a cada edad, se lo sigue a lo largo de toda la etapa escolar, y aúna los esfuerzos de la escuela con los de los padres y los de toda la comunidad” (Goleman, 1996, p.323). Adicionalmente, el autor indica cuáles son los *ingredientes activos* de un programa efectivo; es decir, los elementos clave a tratar. Entre ellos, encontramos los siguientes:

Habilidades Emocionales: Identificación y designación de sentimientos, expresión de sentimientos, evaluación de la intensidad de los sentimientos y conocimiento de la diferencia entre sentimientos y acciones.

Habilidades de Conducta: No verbales como comunicarse a través del contacto visual, de la expresividad facial, del tono de voz, de los gestos, etc. Verbales como hacer pedidos claros, responder eficazmente a la crítica, resistirse a las influencias negativas, escuchar a los demás, participar en grupos positivos de pares.

Habilidades cognitivas: Lectura e interpretación de señales sociales.

En definitiva, existen ciertas diferencias en cuanto a la organización de las habilidades o competencias relacionadas con la inteligencia emocional según el autor, pero todas empiezan por el auto-conocimiento y percepción de emociones, en uno mismo y en los demás, considerando también la autorregulación y la empatía. Unos modelos se expanden más que otros hacia los enfoques motivacionales y de habilidades sociales e interpersonales, pero sea cual sea la habilidad o competencia, se sabe que “dependen en gran medida de la estimulación del ambiente para manifestarse” (Fragoso, 2015, p.13).

2.2.2.3 El desarrollo del juicio moral.

En cuanto al desarrollo del juicio moral, presente en la resolución de conflictos de índole social, existe el enfoque cognitivo-evolutivo que defiende la idea de que el desarrollo del juicio moral está muy relacionado con el nivel de desarrollo cognitivo. La teoría piagetiana, por ejemplo, habla de estadios o etapas basados en el desarrollo de estructuras de razonamiento para el desarrollo moral. Los niños pequeños se encuentran en la fase de la *heteronomía moral*, en donde las reglas y el sentido de justicia vienen dado desde afuera, funcionan independientemente de él, y sentirá la obligatoriedad de cumplirlas, siguiendo la autoridad, sin importar las circunstancias. Piaget demostró además, que los niños no consideran la intencionalidad como un elemento determinante en la moralidad (Elorrieta-Grimalt, 2012). Posteriormente, entran a la etapa de la *autonomía moral*, en la que, luego de interiorizar las reglas, se dan cuenta que pueden modificarlas y actuar bajo sus propios criterios. Elorrieta-Grimalt (2012) enfatiza que para pasar de la *heteronomía moral* a la *autonomía moral* se requiere superar el pensamiento egocéntrico, y para superar esta etapa es necesario tanto el desarrollo cognitivo como las experiencias de interacción social con los demás.

Lawrence Kohlberg es uno de los autores contemporáneos más representativos en el desarrollo del juicio moral, quien reconoce la existencia de seis etapas (divididas en tres niveles) para su desarrollo. El primer nivel es el *preconvencional*, en el cual se aborda los problemas a partir de los propios intereses, teniendo en cuenta las propias necesidades (Vincent-Medina, 2016). Este nivel es propio de la infancia, en donde los niños actúan principalmente en pos de las consecuencias que tenga su acción, pudiendo ser un castigo o una recompensa. En el segundo nivel, llamado *convencional*, las personas se sienten parte

de un grupo colectivo y reconocen lo que este grupo espera de ellas, por lo tanto, sus decisiones toman en cuenta los deseos, aspiraciones y demandas de los demás. Por último, el nivel *postconvencional*, la persona es capaz de diferenciar sus valores y principios de los de la sociedad y construir sus propios principios. Este nivel implica tener en cuenta otros puntos de vista para lograr construir o acatar principios morales universales.

De interés para este trabajo es el nivel *preconvencional*, que indica el razonamiento moral de los niños. Incluidos en este nivel se encuentran los dos primeros estadios. El de la “moralidad heterónoma” se caracteriza por que el cumplimiento de normas está condicionado por el miedo al castigo y porque existe un poder superior en las personas vistas como autoridades. Es un punto de vista egocéntrico que no considera los intereses de los demás. En el segundo estadio, el del “individualismo, fines instrumentales e intercambio”, el niño actuará para satisfacer sus propios intereses aunque reconociendo que los otros también tienen intereses distintos, lo cual genera conflictos pero puede llegar a pactos o acuerdos. Este nivel estaría equiparado con el nivel *pre-operatorio* de Piaget. Posterior a éste viene el estadio tres, de las “expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal”, en donde la persona actúa según lo que esperan los demás de él, pretendiendo ser bueno ante los ojos de los demás. Aquí el individuo ya es consciente de los sentimientos y expectativas compartidas y es capaz de situarlos por encima de sus propios intereses.

Conjuntamente al análisis de la teoría de Kohlberg, vale recordar que existen algunas críticas a su teoría, que aluden al hecho de que no se han considerado diferencias e influencias de tipo social y cultural para el desarrollo moral. Quienes defienden este punto, afirman que el tipo de interacciones sociales a las que se exponga el individuo le permiten cada vez más situarse en la perspectiva del otro y eso influirá mucho en el desarrollo de su juicio moral.

Además, la mayoría de las personas a quienes él estudió eran hombres, por lo que existen varias críticas feministas al respecto. Una aseveración interesante del autor, es que el papel del educador consiste en presentar dilemas y formular preguntas para que sea el mismo educando quien razone y forme su juicio moral. Es el propio razonamiento del estudiante el que irá formando sus juicios (Elorrieta-Grimalt, 2012). En definitiva, los niños en la etapa preconventional (según Kohlberg) y pre-operatoria (según Piaget) presentarán dificultad en situarse en la perspectiva de otro y actuar según los intereses de los demás. Sin embargo, el trabajo del educador y las experiencias de aprendizaje proporcionadas influyen en el desarrollo del juicio moral, incentivándole a reconocer las necesidades e intereses de otros, actuar de manera más reflexiva, y mejorar las relaciones interpersonales.

2.2.3 La psicomotricidad y la expresión corporal en el ámbito educativo.

En este subcapítulo, se analiza el movimiento y la expresión corporal como actividades generadoras de aprendizaje dentro del ámbito educativo. En primer lugar, se analizarán los tipos y estilos de aprendizajes incitados en el ámbito educativo y los procesos cognitivos involucrados en ellos. Posteriormente, se reflexionará sobre la intervención psicomotriz y la expresión corporal como lenguajes promotores de estos aprendizajes, sus características, metodologías, procedimientos y estrategias de intervención didáctica.

2.2.3.1 Tipos y estilos de aprendizaje en el ámbito educativo.

Leliwa y Scangarello (2016) exponen una clasificación sobre los tipos de aprendizaje, recordando que en la práctica éstos no existen ni se manifiestan de manera independiente.

El *aprendizaje motor* involucra todas las actividades que implican el uso de los músculos de manera coordinada y eficaz, desde actividades de motricidad fina hasta actividades de motricidad gruesa. Es importante, según afirman las autoras, que el docente conozca la madurez física, motriz, mental y social de sus estudiantes para ejecutar las actividades. El *aprendizaje asociativo* requiere del uso de la memoria y consiste en memorizar, asociar ideas y destacar relaciones. El *aprendizaje conceptual* es más complejo; implica desarrollar conceptos y generalizaciones y es fundamental el uso y comprensión de la palabra. El *aprendizaje creador* se ejecuta cuando la persona busca respuestas variadas para enfrentar una situación determinada. El *aprendizaje reflexivo* lleva a la indagación para buscar soluciones, resolver situaciones y organizar los datos significativamente. Conlleva a la crítica reflexiva y a la argumentación. El *aprendizaje memorístico* se observa en la capacidad de recordar datos, fechas, medidas y acontecimientos. El *aprendizaje por descubrimiento* lleva al estudiante a descubrir el material por sí solo, y por último, el *aprendizaje significativo* se produce cuando la persona es capaz de captar y conectar un nuevo conocimiento a sus conocimientos previos.

Según Piaget, todos los aprendizajes comienzan a partir de un estado de *desequilibrio*. El *desequilibrio* ocurre cuando una persona se halla en una situación de inadaptación o no comprensión. El sujeto buscará los medios para solucionar esta situación, guiado por una tendencia al equilibrio y a la adaptación. Se ajustará a la realidad a través de la *asimilación* (incorporar información nueva a esquemas previamente construidos) y la *acomodación* (modificar los esquemas y las estructuras cognitivas). En este proceso intervendrán factores como la *maduración* (cambios biológicos), *la transmisión social* y el tipo de *actividades* de exploración, manipulación y acción que se realicen. Todos los tipos de aprendizaje están, además, condicionados por el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado. Partiendo de estas

premisas sobre el desarrollo intelectual y la construcción del conocimiento, desarrolladas e impulsadas por Piaget, el docente deberá plantear actividades que conjuguen los distintos tipos de aprendizajes mencionados, que provoquen un estado de desequilibrio en los estudiantes, estimulando la necesidad de descubrimiento, motivando la curiosidad del niño y guiándolo a la reflexión de sus acciones.

Vale recalcar también que existe otro factor muy importante para el aprendizaje y éste es la interacción de los objetos sociales. Este factor es muy defendido en la teoría de Lev Vigotsky, quien afirma que el aprendizaje es el resultado de la interacción social. Leliwa y Scangarello (2016) explican que Vigotsky ha definido dos tipos de funciones psicológicas: las de orden inferior (naturales, dadas por lo genes, explícitas al momento de nacer) y las de orden superior (adquiridas y desarrolladas por la interacción social). Éstas últimas, siendo las que se deben estimular en el ámbito educativo, se desarrollan en dos momentos. El primero es social; es decir, todos los aprendizajes se originarán en el mundo interpersonal y a nivel *interpsicológico*, para luego en un segundo momento, a través de un proceso de internalización, volverse individual, personal e *intrapsicológico* (Leliwa y Scangarello, 2016). Por ello, Vigotsky afirma que “el conocimiento es el resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos...” (Leliwa y Scangarello, 2016, p.128). Para Vigostky, el aprendizaje no está tan condicionado por el nivel de desarrollo cognitivo (como defendía Piaget), sino por la estrecha interrelación del sujeto con su medio social.

Como referencia a los estilos de aprendizaje, se analizará la Teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Howard Gardner. Como el mismo autor afirma, la clasificación de las inteligencias no es idéntica a los estilos, mas guardan cierta relación de especificidad

(Gardner, 1993). Al formular su teoría, Gardner afirmó la existencia de siete tipos de inteligencias: la *inteligencia lingüística* (capacidad para utilizar el lenguaje para expresar y comprender significados complejos), la *inteligencia lógico-matemática* (habilidad de calcular, cuantificar, razonamiento lógico, elaborar hipótesis y operaciones matemáticas complejas), la *inteligencia espacial* (pensar en forma tridimensional, percibir imágenes, recrearlas, transformarlas y transportarlas por el espacio, codificar gráficos), la *inteligencia corporal-kinestésica* (manipular objetos, coordinar músculos, equilibrio físico, rapidez, sensibilidad al tacto), la *inteligencia musical* (percibir tono, melodía, ritmo y entonación), la *inteligencia interpersonal* (entender a las personas, interrelacionarse, liderar, organizar, comunicar, resolver conflictos) y la *inteligencia intrapersonal* (la capacidad de entenderse a uno mismo, reconocer fortalezas y debilidades y establecer objetivos personales). Posteriormente, Gardner añadió la *inteligencia naturalista* y la *inteligencia espiritual*. A través de este modelo, el autor reconoce varias capacidades humanas y por ende, en lo que a la práctica educativa respecta, se plantea la necesidad de reconocer en los estudiantes sus diversas habilidades y potencialidades y abordar el conocimiento a través de distintos estilos de aprendizaje.

2.2.3.2 La intervención psicomotriz en la práctica educativa.

La educación psicomotriz forma parte de la educación, como un trabajo dirigido a la exploración del movimiento y al descubrimiento del propio cuerpo. En este sentido, no importa la condición física de cada estudiante ni se aplica la repetición de ejercicios mecánicos hasta dominarlos, como solía estar planteada la educación física y motriz en el pasado. Por el contrario, la educación a través del movimiento debe despertar las

capacidades creativas de los niños, debe ayudarlos a relacionarse con el mundo y siempre estar integrada a otros conocimientos y contenidos disciplinares (Lení y Wey, 2015).

Iglesias (2015) explica que la práctica psicomotriz utiliza las herramientas que el niño naturalmente usa para su desarrollo, como el juego. A continuación, y como introducción a la intervención psicomotriz, se expondrá un ejemplo del proceso de intervención desarrollado por Iglesias, que ha servido de utilidad tanto en la práctica educativa como en la práctica terapéutica. A continuación se presenta una sesión de trabajo dividida en cinco tiempos:

1. Ritual de Entrada: A manera de transición entre el mundo de “afuera” y la sesión que vamos a iniciar.

2. Espacio y tiempo para el juego sensoriomotor:

Existen algunos tipos de juego que se pueden emplear en esta etapa. El uno es *el juego de reaseguramiento*, en donde se pretende que el niño exprese a través de su cuerpo y movimiento sus emociones. Se centra mucho en las sensaciones internas y el tono muscular. Se compone de actividades que involucran equilibrios/desequilibrio, caídas, rodamientos, arrastres, correr, saltar, escalar, dar vueltas, etc. Se usan mucho los juegos de oposición como “construir/destruir, aparecer/desaparecer, perseguir o ser atrapado, llenar/vaciar... Son juegos que tienen que ver con la vivencia de los límites, de la contención.” (Iglesias, 2015, p. 41). Por otro lado, existen los juegos clasificados según las *etapas presimbólica y simbólica*, las mismas que ya se definieron anteriormente. La *etapa presimbólica* involucra juegos de aparecer y desaparecer o escaparse y perseguir, en donde el niño tiene una identidad corporal diferenciada. La *etapa simbólica* incluye los juegos de roles y la organización del espacio y el tiempo para el juego, adaptando objetos o personas a

la realidad interna. El niño es capaz de simbolizar a otros en su ausencia y de ambientar su propio contexto. Se trabaja la comunicación verbal y no verbal, la representación del cuerpo a través de la pintura, modelaje, la reproducción gestual, etc. Respecto a las capacidades operativas de los niños en relación a los objetos, Iglesias (2015) asegura que se trabaja en un nivel *objetivo* en relación al objeto (es decir, reconocer y analizar las características objetivas del objeto), luego la capacidad de investir el objeto con un valor simbólico, y la utilización de un objeto como un intermediario de la relación con los demás.

3. *Espacio y tiempo para el cuento:* La lectura del cuento en esta etapa pretende contener toda la energía y emociones liberadas durante la etapa del juego, suspender la acción motriz para llegar a la actividad psíquica y a la movilidad del pensamiento.

4. *Espacio y tiempo para la expresión plástica y verbal:*

Se trabaja la expresión de las emociones y pensamientos del niño a través del dibujo, modelaje, lenguaje verbal, etc., cuyos productos son formas más simbolizadas y socializadas.

5. *Ritual de salida:* *Facilitar el paso hacia el mundo externo nuevamente.*

Iglesias (2015) afirma que la intervención psicomotriz en la práctica educativa debe estar adherida y alineada a cumplir los objetivos y contenidos de las áreas que suelen tratarse en la etapa de Educación Infantil. Los cambios tónico-musculares, posturales y exploración del movimiento acompañan a todas las áreas. Según la etapa madurativa, habla de la utilidad de los juegos simbólicos, juegos de roles o juegos de expresión y de creación, que les permiten vivenciar su cuerpo y las relaciones con los demás. Como parte del descubrimiento personal, propone trabajar los sentimientos y las emociones, por un lado, manifestando sus propias emociones e intereses a través de la palabra, la expresión corporal y el gesto, y por otro lado,

reconociendo las manifestaciones emocionales de sus compañeros, describiéndolas y comparándolas a las suyas propias.

2.2.3.3 Procesos didácticos de expresión corporal en la práctica educativa.

Las propuestas educativas deben estar planteadas para la formación integral del niño, por lo tanto, “el lenguaje hablado y escrito no puede condicionar la propuesta educativa, sino hay que dar importancia a otras posibilidades como el movimiento, los juegos, el dibujo, las expresiones teatrales, la música, el gesto o la danza” (Lení y Wey, 2015, p.19). Luego de haber examinado los procesos de intervención psicomotriz, se profundizará en procesos de intervención más específicos para los lenguajes artísticos como lo son la expresión corporal, la danza y el teatro. El *lenguaje expresivo corporal y dramático* despliega una diversidad de actividades, implicando y estimulando aspectos comunicativos, afectivos, motrices y cognoscitivos. En expresión corporal y dramática, por ejemplo, se crean movimientos, personajes, conflictos, situaciones. Puede combinarse con la expresión musical que involucra sonidos, melodías, ritmos, y traducirse a la expresión plástica y visual que recrea imágenes, dibujos, volúmenes (Álvarez, J. 2012). Todos conllevan a la representación simbólica de ideas y pueden trabajarse de manera individual o grupal. Por ello, y haciendo referencia a los tipos de aprendizaje antes mencionados, a través de estos lenguajes se evidencia un aprendizaje *motor, creador, reflexivo*, un aprendizaje de *descubrimiento* que a su vez permite la comprensión de conceptos. A su vez, estos lenguajes estimulan y contribuyen al desarrollo de varios tipos de inteligencias: la inteligencia *espacial*, la inteligencia *corporal-kinestésica*, la inteligencia *musical*, la inteligencia *interpersonal* e *intrapersonal*. Constituyen lenguajes integradores, que despiertan varios aspectos y

calidades de la naturaleza humana y “contribuyen al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida” (Bassols, M. 2012, p. 13).

En el ámbito educativo, el trabajo eficaz con los diversos lenguajes artísticos deberá seguir un proceso didáctico y estratégico. Cortada, Ll. (2012), presenta propuestas didácticas de expresión corporal impartidas en sesiones y módulos en donde trabajan tres ámbitos principalmente. En primer lugar, están las experiencias corporales que involucran trabajo tónico, muscular, respiratorio, motor, gestual, rítmico y espacial, e involucran la búsqueda y exploración de diferentes formas y calidades de movimiento. Es importante en estas experiencias el redescubrir las formas de las diferentes partes del cuerpo y experimentar con sensaciones de equilibrio, desequilibrio, caída, velocidad, etc. Lení y Wey (2015) sostienen que la *segunda infancia* (3-6 años) es la mejor etapa para trabajar actividades rítmicas involucrando la percepción corporal y memorización. En segundo lugar, se crean experiencias para conectar con el mundo interno de las emociones e ideas. La actitud indagadora del facilitador es básica, la misma que incentivará a los estudiantes a reconocer y encontrar sus emociones, recuerdos y vivencias. En tercer lugar, se trabaja la expresión simbólica de estas ideas.

Haciendo referencia a la expresión simbólica, cabe recalcar la importancia de la simbolización en la expresión corporal, ya que “las sensaciones, las vivencias o ideas se expresan más fácilmente asociadas a analogías simbólicas” (Cortada, Ll. 2012, p.44). El profesor o facilitador puede despertar la imaginación recurriendo a imágenes simbólicas que pueden fomentar la exploración del movimiento (ej., moverse como un pez), usando analogías y asociando recuerdos a los movimientos. El educador deberá utilizar la imaginación y la fantasía para situarse en distintos lugares y situaciones. Además, es muy

efectivo crear un contexto de ficción para atenuar los verdaderos deseos, temores o emociones y promover la libre expresión. A través del juego, los niños pueden experimentar comportamientos y acciones diferentes sin miedo a represalias o fracasos. La transformación del ambiente, la creación de personajes y de diversas historias da lugar a un juego organizado. El carácter lúdico en las actividades de expresión corporal es fundamental cuando se trabaja en educación infantil. Además, el placer en los niños, responsable de convertir las experiencias de aprendizaje en *aprendizaje significativo*, está en el simple hecho de jugar.

Para complementar los ámbitos del trabajo de expresión corporal mencionados (corporal, emocional y expresión simbólica) y su carácter lúdico, existen también otras características y recomendaciones para su aplicación en la práctica educativa. Cortada, Ll. (2012) manifiesta que, a diferencia de la expresión corporal en las artes escénicas, en el ámbito educativo no se enfocan en la técnica, sino en la expresión corporal espontánea, libre y creativa. Lení y Wey (2015) concuerdan con la importancia de la espontaneidad, afirmando que es un derecho de los niños el reaccionar, el seguir sus propios impulsos y así saltar o danzar, mas no enseñarlos a “marchar”. Es el facilitador quien deberá, a través de su interacción, generar orden, comprensión y creatividad en una realidad que es generalmente diversa y caótica. Es muy importante, además, la capacidad de improvisación, poder actuar a partir de la dinámica que se dé en las relaciones sociales durante los procesos y trabajar para conseguir un clima afectivo relacional. Asimismo, durante las sesiones de expresión corporal, los autores resaltan la importancia del paralinguaje, el tono de voz, la intensidad, la velocidad, el ritmo, la expresión del rostro y la gestualidad del cuerpo, los mismos que aportan un 93% en la comunicación de un mensaje frente al 7% que aporte el lenguaje en sí (Serrano, S., 2012). Ponen énfasis especial en el sentido del tacto, el mismo que favorece la

producción de endorfinas que son relajantes y junto a los gestos armoniosos, mejora las relaciones interpersonales. Por otro lado, los autores recomiendan empezar trabajando en la exploración y descubrimiento personal, lo cual facilitará a la persona a abrirse a los otros poco a poco. Posteriormente se puede empezar a trabajar propuestas de relación con pareja, y finalmente con el grupo entero. Es importante estimular en los procesos la selección, elección y ordenación de ideas, en donde interviene la verbalización, escritura o dibujo, otorgando sentido y permitiendo la toma de conciencia. Otras veces, para potenciar la toma de conciencia, se puede trasladar la experiencia corporal a la danza o al teatro, creando secuencias de hechos o acciones.

Al hablar de expresión corporal se hará referencia también a la *expresión dramática*, es decir, al trabajo de creación a través del juego dramático. El mismo no pretende una representación elaborada del espacio ni actores virtuosos, más bien, requiere de “jugadores” que intervendrán a partir de un tema. La intervención podrá ser gestual o verbal y necesitará de ciertas reglas. La primera, deberá crearse un espacio de ficción diferente al real. Para niños pequeños, Álvarez (2012) recomienda tener un espacio diferenciado físicamente como una alfombra o tarima en donde se podrá “jugar”. Segundo, el juego debe darse respetando la voluntad compartida de todos los jugadores. Las sesiones de juego dramático, según Álvarez (2012), se estructuran a partir de los elementos que lo conforman: *el personaje, el objeto, el espacio y el conflicto*. El *personaje* permite trabajar la expresión del cuerpo. *El objeto* – elegido estratégicamente- sirve para manipularse, establecer relación cuerpo-objeto y otorgarle usos reales o fantasiosos. El *espacio* se representará con la imaginación y se recrea con acciones reales del cuerpo. En el *conflicto*, se pueden trabajar contrastes (amor/odio, risa/llanto, rigidez/flexibilidad).

Finalmente, para completar un proceso de intervención educativa a través de la expresión corporal y el movimiento, se debe considerar y definir la evaluación de los procesos. La evaluación está relacionada con todos los procesos pedagógicos y deberá reflejar las necesidades del educando, así como sus avances y habilidades adquiridas. Como recomendaciones para los procesos evaluativos, Lení y Wey (2015) proponen identificar las dificultades, tensiones y necesidades, sistematizar los avances conseguidos, establecer nuevos caminos y construir formas de comunicación objetivas y claras.

2.3 BASES LEGALES

2.3.1 La organización del sistema educativo ecuatoriano

Según se detalla en el artículo 344 de la Constitución de la República del Ecuador, el Sistema Nacional de Educación involucra a las *instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso* educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica, y bachillerato.

El Estado ejerce la rectoría del sistema educativo, y todas las prácticas educativas en el Ecuador están regidas principalmente por las políticas nacionales del mismo. Éstas se describen detalladamente en la Constitución del Ecuador reformada en el año 2008. La Constitución presenta a la educación como un derecho constitucional y un área prioritaria dentro de las políticas públicas. Asimismo, para control y unificación de todo el sistema educativo, en marzo del 2011, el Estado publicó la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), la misma que regula todas las prácticas educativas del Ecuador. Después del Estado,

se encuentra la Autoridad Educativa Nacional, que viene a ser el Ministerio de Educación. A éste, le corresponde “asegurar el cumplimiento cabal de las garantías y derechos constitucionales en materia educativa” (LOEI, artículo 25). Para ello, el Ministerio de Educación se encuentra dividido en coordinaciones, direcciones, subsecretarías y viceministerios.

2.3.2 El Currículo Nacional Ecuatoriano

El cuarto inciso del artículo 19 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece que la Autoridad Educativa Nacional debe “diseñar y asegurar la aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, en sus diversos niveles: inicial, básico y bachillerato”. Este currículo podrá complementarse con las especificidades de cada comunidad o institución educativa. El mismo está organizado por áreas de conocimiento, y entre ellas se encuentran la *Educación Cultural y Artística* y la *Educación Física*.

Dicho Currículo, reformado en el año 2016, afirma que la Educación Cultural y Artística es un área “facilitadora de espacios para la expresión, la creatividad y el desarrollo emocional”, además “generadora de espacios de inclusión que contribuyen al desarrollo armónico e integral de los estudiantes” (Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria, p.42). Asimismo, todas las áreas del conocimiento insertas en el Currículo Nacional, deben contribuir al perfil de salida de Bachillerato que el Ministerio de Educación ha establecido para los estudiantes. En él se describe “una actitud de tolerancia y resiliencia, así como habilidades emocionales y personales que les permitan comprenderse y comprender al otro, y aceptar y respetar la diversidad” (Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria, p.44).

El desarrollo de programas o guías de desarrollo socio-emocional a través del movimiento y expresión corporal están acordes y enmarcados dentro del marco legal Institucional. Específicamente, el segundo inciso del artículo 10 del Reglamento General A La Ley Orgánica De Educación Intercultural del 19 de junio de 2012 señala que: *“Las instituciones educativas puede realizar propuestas innovadoras y presentar proyectos tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, siempre que tengan como base el currículo nacional; su implementación se realiza con previa aprobación del Consejo Académico del Circuito y la autoridad Zonal correspondiente”*.

3 CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

3.1.1 Tipo de investigación

El tipo de Investigación a realizarse es de carácter proyectivo, ya que la elaboración de una guía pedagógica de educación emocional a través del movimiento y expresión corporal es una propuesta para contribuir al manejo de problemas de carácter social y emocional en los niños, y comprende el objetivo final de la investigación. El producto de este tipo de investigación es una guía práctica, que propone actividades y estrategias para uso exclusivo de los docentes hacia el desarrollo de habilidades emocionales en sus estudiantes. La guía, a su vez, es un *proyecto de acción*, establecido después de observar las acciones y situaciones que se dan en el contexto, realizar un trabajo exploratorio y descriptivo, y establecer propuestas y acciones.

3.1.2 Diseño de investigación

La investigación se la realiza en el Colegio Privado del Distrito 17D03 del Norte de Quito, en la sección de Preescolar con estudiantes, docentes y orientadores de Primero de Educación General Básica. Ya que se recolecta información en dicha institución, de antecedentes que ocurren dentro y fuera de las aulas, y las fuentes de recolección de datos comprenden los mismos estudiantes, docentes, psicólogos y psicopedagogos, el Diseño de la Investigación es un *Diseño de Campo*. Sin embargo, las fuentes documentales y

bibliográficas, comprendidas en el marco teórico, hacen que el diseño del proyecto se presente como un *Diseño de fuente mixta*.

3.1.3 Temporalidad

El presente proyecto de investigación es un *diseño contemporáneo transeccional*, realizado durante el transcurso del año lectivo 2016-2017.

3.2 UNIDAD DE ESTUDIO

3.2.1 Población y Muestra

La *Población* comprende estudiantes de Primero de Educación General Básica del Colegio Privado del Distrito 17D03 del Norte de Quito. El grado comprende 150 estudiantes, aproximadamente la mitad de género masculino y la mitad femenino, divididos en 6 paralelos de 25 estudiantes cada uno. La *muestra* tomada para la fase de recolección de datos del proyecto es una *muestra probabilística* que comprende dos paralelos; es decir, 50 estudiantes. Por otro lado, en todo el grado existen 12 profesoras de aula (2 por clase), una psicopedagoga para programas de apoyo y una psicóloga en el departamento de orientación. Adicionalmente, hay dos profesoras para la materia de Educación Física, una para la materia de Arte, dos para la materia de Español y una para la materia de Música. En total, son 19 personas en calidad de docentes y la recolección de datos a nivel de docencia se realizó en el 100% de la población.

3.2.2 Escenario

El escenario consiste en las instalaciones de Primero de Básica del Colegio Privado del Distrito 17D03 del Norte de Quito. El trabajo de investigación se lo realizó en las aulas de Primero de EGB y en las oficinas del departamento de orientación.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Tabla 1. Técnicas e instrumentos

Técnica	Instrumento
Revisión documental	Matriz de categorías.
Entrevista a psicóloga de la sección Preescolar	Entrevista individual de preguntas abiertas
Encuestas a docentes de Primero de EGB	Encuesta de preguntas cerradas
Grupo Focal	Lista de Cotejo.

3.4 TÉCNICA DE ANÁLISIS DE RESULTADOS

Ya que los factores a investigarse comprenden tipos de conflictos socio-emocionales en niños, clima emocional del aula percibido y expresado por parte del docente, aplicación de estrategias de manejo socio-emocional y realización de actividades didácticas psicomotrices y de expresión corporal, se aplican métodos de análisis de resultados correlacionales y se hace un análisis de componentes principales, ya que todos los eventos están conectados y funcionan como una unidad.

3.4.1 Operacionalización de variables

Tabla 2. Operacionalización de Variables

Objetivos Específicos	VARIABLES	Definiciones nominales	Dimensiones	Indicadores
1. Diagnosticar la situación actual de desarrollo socio-emocional en los niños de Primero de EGB en el Colegio del Distrito 17D03 del Norte de Quito durante el año lectivo 2016-2017.	1. Habilidades socio-emocionales presentes en niños de Primero de EGB y conflictos socio-emocionales más recurrentes.	1. Las competencias emocionales comprenden el reconocimiento de emociones, la empatía, la autorregulación, la conciencia social y habilidades interpersonales. Los conflictos son causados por falta de las mismas. Van desde faltas de respeto y autocontrol, agresividad, ausencia de límites, etc.	1. Dimensión pedagógica y psicológica.	1. Lista de cotejo del Grupo Focal. 2. Entrevista a orientadora de Preescolar. 3. Encuestas realizadas a los docentes de Primero de EGB.
2. Analizar la frecuencia de utilización del movimiento, la danza y la expresión corporal como estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes de aula de Primero de Educación General Básica del Colegio del Distrito 17D03 del Norte de Quito en el año lectivo 2016-2017.	2. Actividades de danza y expresión corporal realizadas dentro de las aulas, y el conocimiento sobre estas disciplinas.	2. Expresión es una recreación de una realidad, un sentimiento o un pensamiento a través de recursos y/o productos como la materia, la música o el movimiento y expresión corporal.	2. Dimensión pedagógica.	2. Encuestas realizadas a los docentes de Primero de EGB.
3. Diseñar una guía pedagógica estructurada para trabajar el movimiento y la expresión corporal en el aula como estrategias y recursos didácticos para la educación emocional.	3. Guía pedagógica de educación emocional a través del movimiento y expresión corporal.	3. Una guía pedagógica es un conjunto articulado y coherente de actividades orientadas a alcanzar uno o varios objetivos. Generalmente se estructura con objetivos, enfoque pedagógico, contenidos y actividades.	3. Dimensión pedagógica y didáctica.	3. La guía pedagógica estructurada, detallada y redactada.

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

4 CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

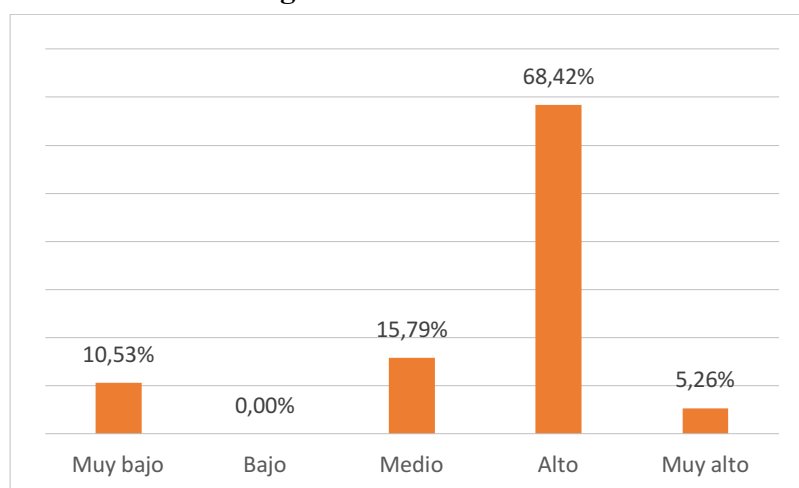
4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1.1 Resultados de encuestas realizadas a los docentes de Primero de Educación General Básica

Resultados de la Pregunta 1.-

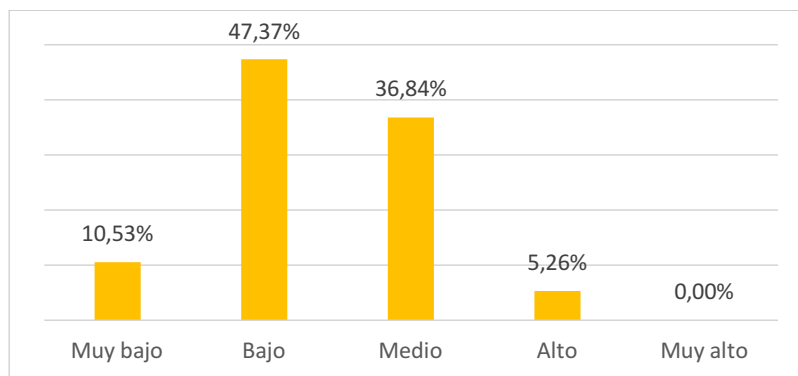
Califique (5: muy alto – 1: muy bajo) el nivel de concurrencia de las siguientes situaciones generadoras de conflictos socio-emocionales en el transcurso del presente año escolar en los niños de Primero de EGB:

Gráfico 1. Concurrencia del egocentrismo



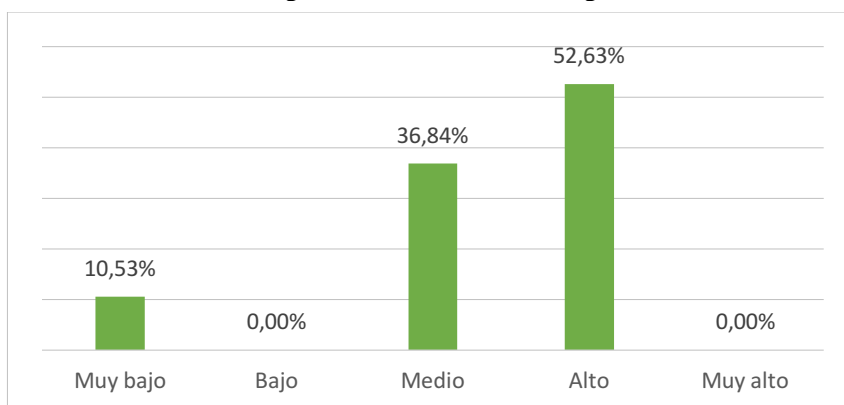
Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

Gráfico 2. Concurrencia de la timidez para expresar emociones

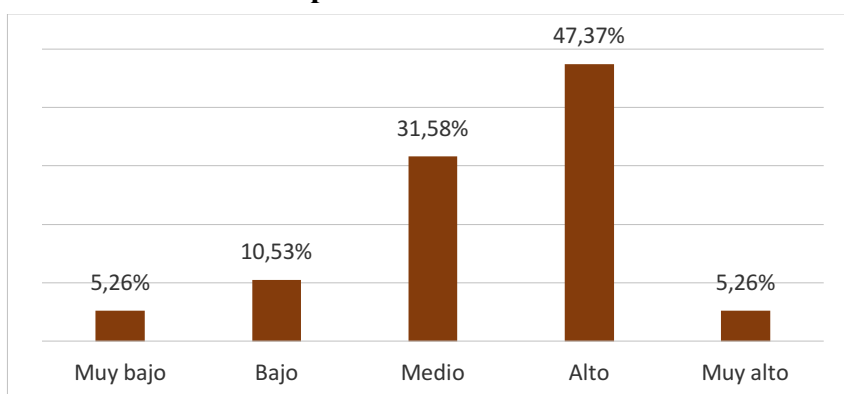
Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

Gráfico 3. Concurrencia del poco control de los impulsos

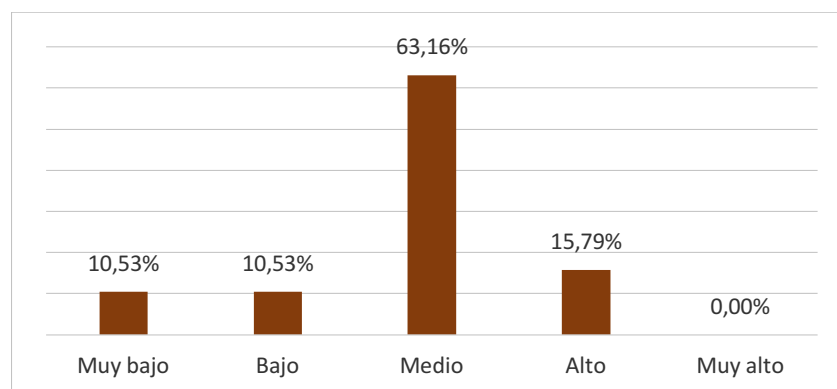
Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

Gráfico 4. Concurrencia de la poca tolerancia a la frustración

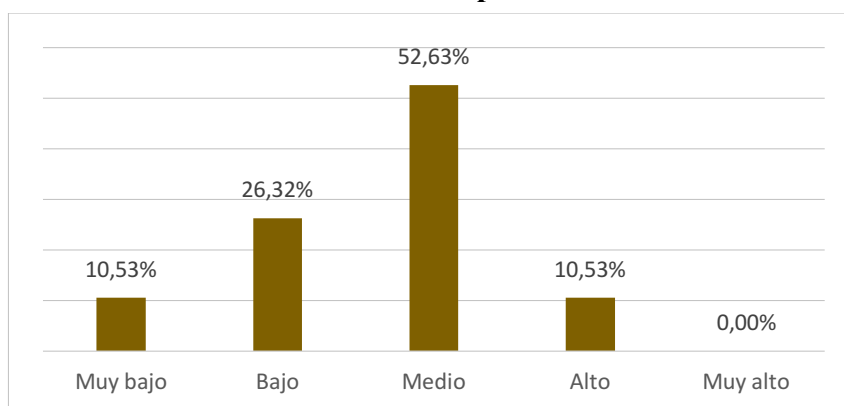
Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

Gráfico 5. Concurrencia de la falta de habilidades sociales

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

Gráfico 6. Concurrencia de la malinterpretación de emociones

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

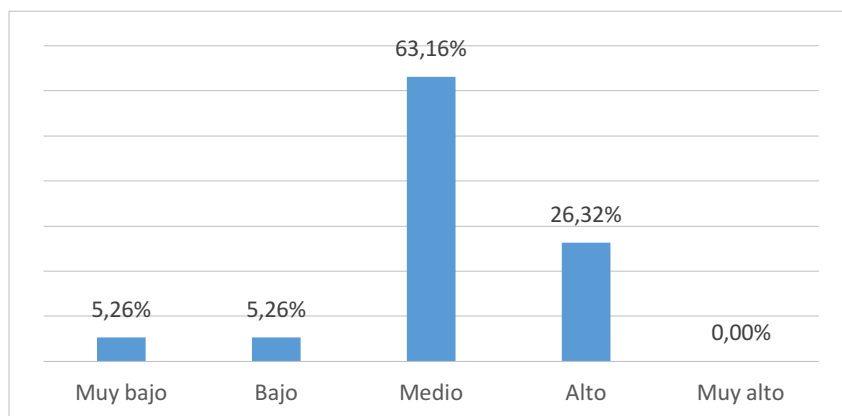
El alto grado de egocentrismo, y la incapacidad para ubicarse en la perspectiva de otros, es el principal causante de conflictos socio-emocionales, calificado como “alto” por el 68.42% de los docentes, y como “muy alto” por el 5.26%. Un 47.36% de los docentes afirma que la *timidez para expresar emociones* es un causante de “bajo” nivel para dichos conflictos, y un 36.84% afirma que “medio”. El *poco control de los impulsos*, según el 52.63% de los docentes, tiene un nivel “alto” y un 36.84% opina que un nivel medio. Un 47.36% afirma que la *poca tolerancia a la frustración* tiene un nivel “alto”, un 5.26% “muy alto”, mientras que un 31.57% afirma que tiene

un nivel “medio”. La *falta de habilidades sociales*, según un 63.16%, tiene una concurrencia de nivel medio y un 15.78% afirma que un nivel “alto”. El 52.63% afirma que la *malinterpretación de emociones* causa conflictos a nivel “medio” y un 26.31% a un nivel “bajo”.

Resultados de la Pregunta 2.-

Según su experiencia como docente, califique (5: muy alto – 1: muy bajo) de manera general la capacidad de los niños de Primero de EGB para:

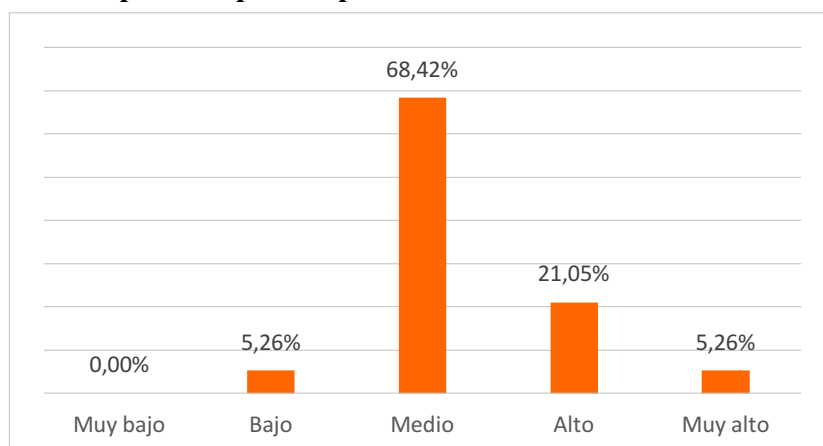
Gráfico 7. Capacidad para reconocer y nombrar emociones



Fuente: Investigación realizada

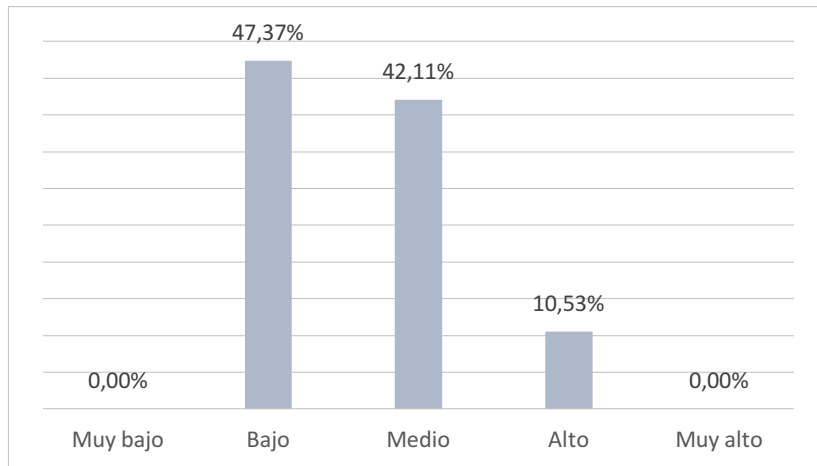
Elaborado por: María Soledad Pérez

Gráfico 8. Capacidad para expresar emociones



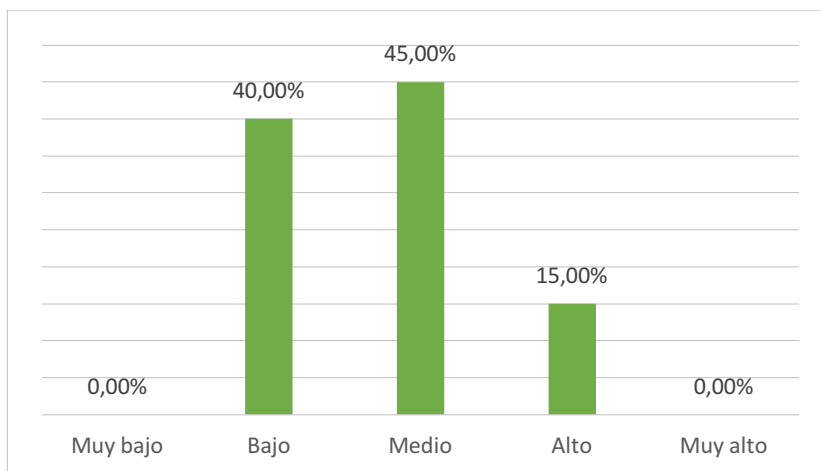
Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

Gráfico 9. Capacidad para auto-regular emociones

Fuente: Investigación realizada

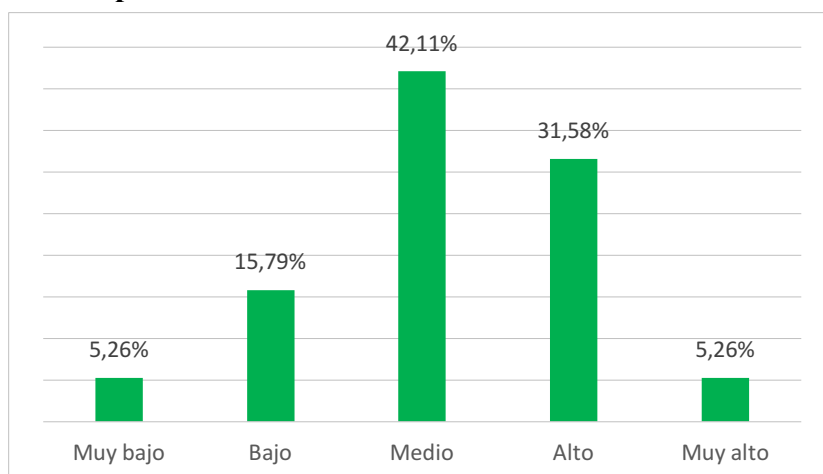
Elaborado por: María Soledad Pérez

Gráfico 10. Capacidad para generar empatía

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

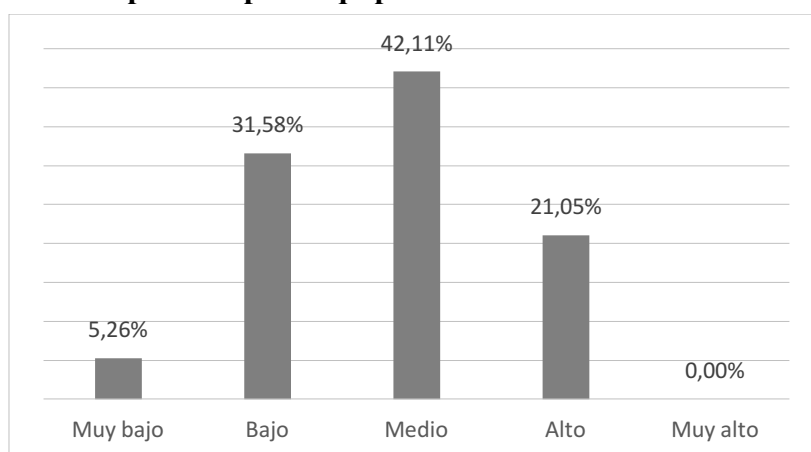
Gráfico 11. Capacidad para intercambiar ideas y sentimientos con sus pares



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

Gráfico 12. Capacidad para equiparar sus necesidades con las de otros



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

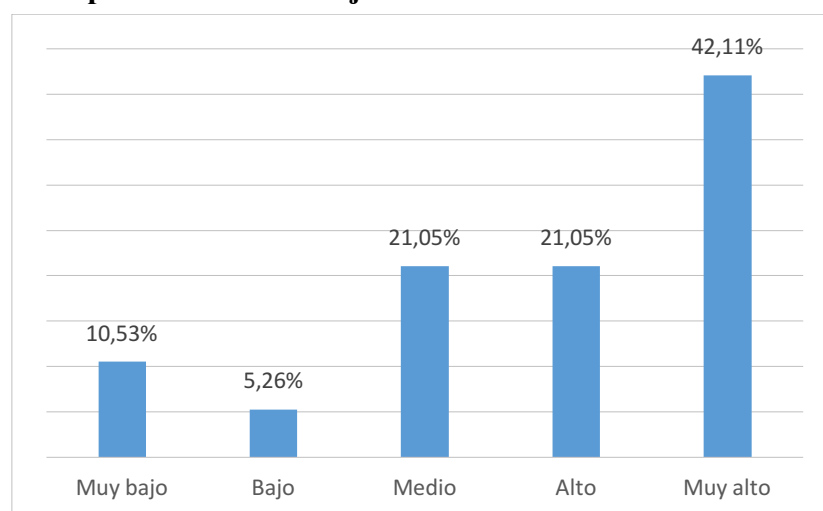
Un 63.15% de los docentes expresa que los niños tienen una capacidad “media” para *reconocer y nombrar emociones*, mientras un 26.31% expresa que un nivel “alto” y un 10.52% lo ubican en nivel “bajo” y “muy bajo”. La capacidad de los niños para *expresar emociones*, según el 21.05% de los docentes es alta y el 68.42% afirma que “media”. Por otro lado, la mayoría de docentes expresa que capacidad de *auto-regular emociones* tienen un nivel “medio” según el 42.11% y un nivel “bajo” según

un 47.36%. Apenas 2 personas expresaron que la autorregulación es alta. Asimismo, la capacidad para generar *empatía* es “media” (según un 47.36%) o “baja” (según un 42.10%). La capacidad para *intercambiar ideas o sentimientos* con sus pares es “alta” según un 36.84% y “media” según un 42.10%. Un 5.26% expresa que “muy alta” y la misma cantidad de docentes que “muy baja”. Por último, la capacidad de *equiparar sus necesidades con las de los demás* es “alta” según el 21.05%, media según el 42.10% y baja según el 36.84%.

Resultados de la Pregunta 3.-

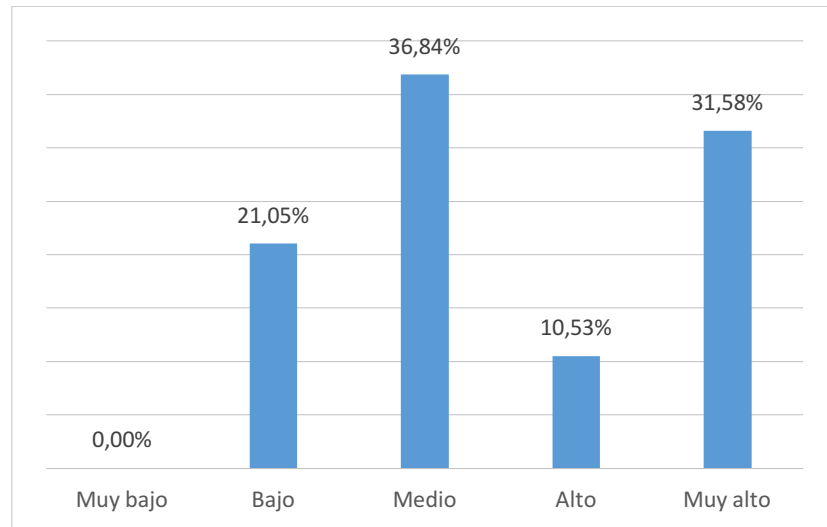
Considerando el nivel de desarrollo socio-emocional de los niños de Primero de EGB y el tipo de conflictos sociales más comunes, enumere según el orden de importancia (5: muy alto, 1: muy bajo) las destrezas/competencias emocionales que considera más importante trabajar en los niños:

Gráfico 13. Importancia del trabajo de autoconciencia emocional

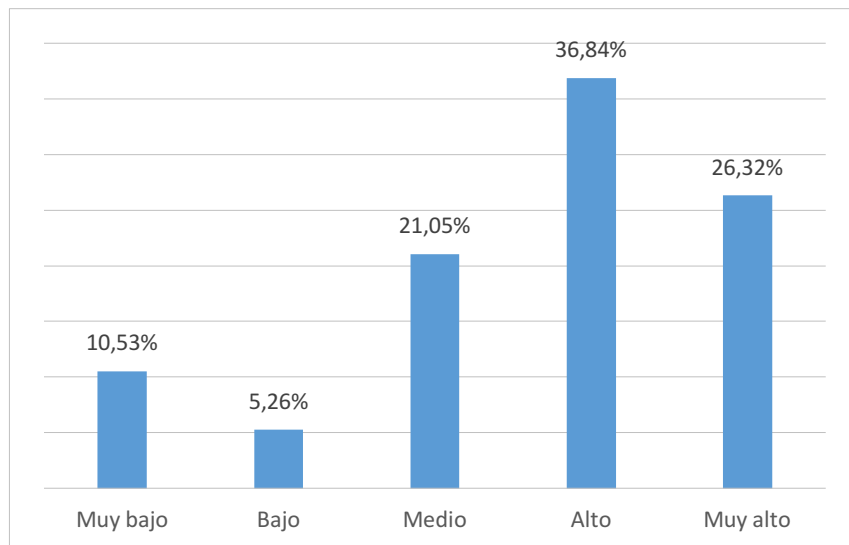


Fuente: Investigación realizada

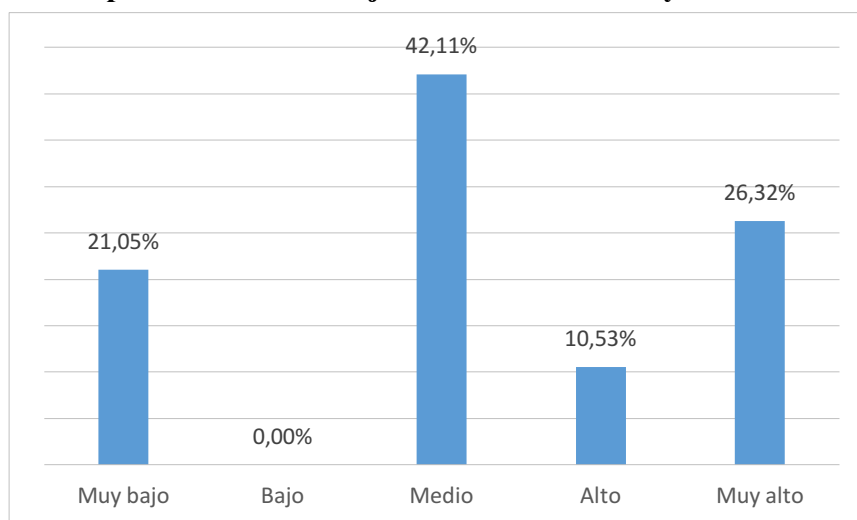
Elaborado por: María Soledad Pérez

Gráfico 14. Importancia del trabajo de regulación emocional

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: María Soledad Pérez

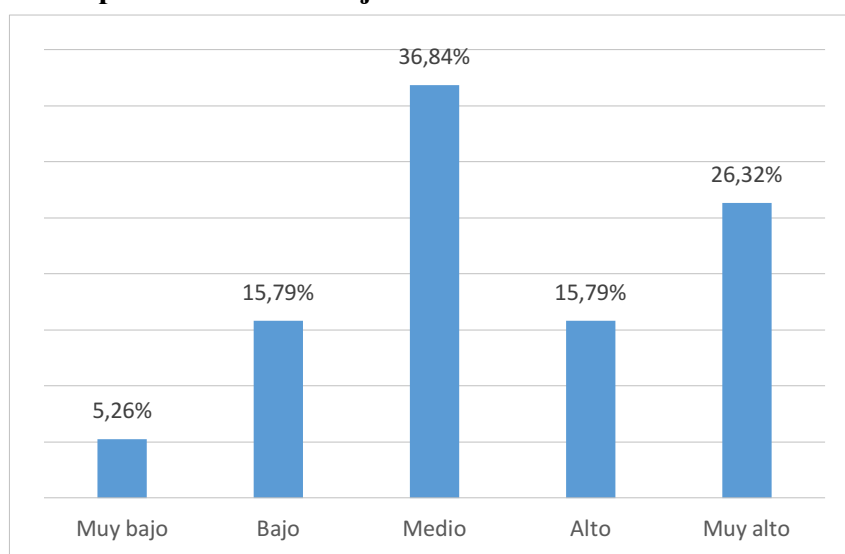
Gráfico 15. Importancia del trabajo de empatía

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: María Soledad Pérez

Gráfico 16. Importancia del trabajo de automotivación y autoestima

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

Gráfico 17. Importancia del trabajo de habilidades sociales

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

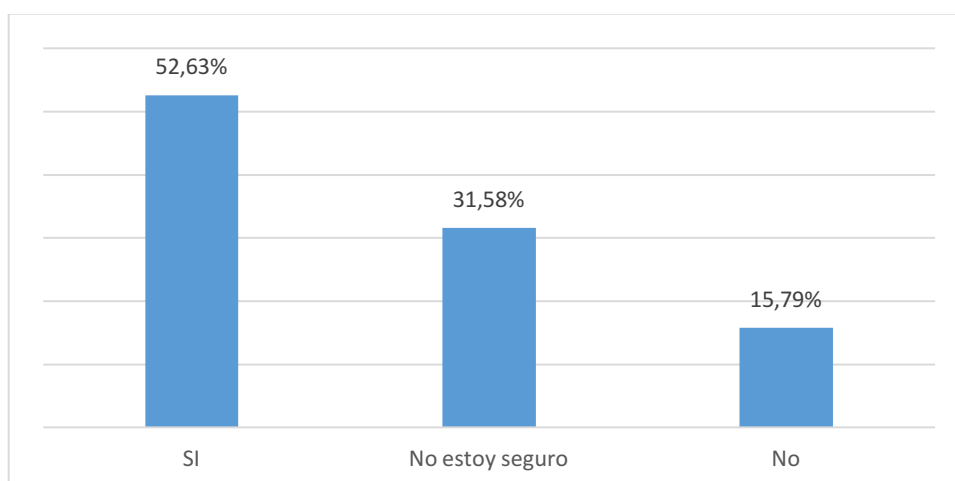
La *auto-conciencia emocional* es calificada con importancia “muy alta” y “alta” según el 42.10% y 21.05% de los docentes respectivamente. El 31.57% consideran “muy alta” la importancia de trabajar la *regulación emocional*, el 10.52% “alta” y el 36.84% “media”. La mayoría de docentes califican a la *empatía* con importancia

“muy alta” y “alta” (26.31% y 36.84% respectivamente). La *automotivación* y *autoestima* tiene importancia “muy baja” según el 21.05%, “media” según el 42.10% y “muy alta” según el 26.31%. Asimismo, las *habilidades sociales* son calificadas con importancias “media” según el 36.84% de los docentes, “muy alta” según el 26.31% y “alta” según el 15.78%.

Resultados de la Pregunta 4.-

¿Cuenta la sección de Preescolar con algún programa o guía definida para desarrollar específicamente competencias emocionales en los niños?

Gráfico 18. Guías de educación emocional en Preescolar



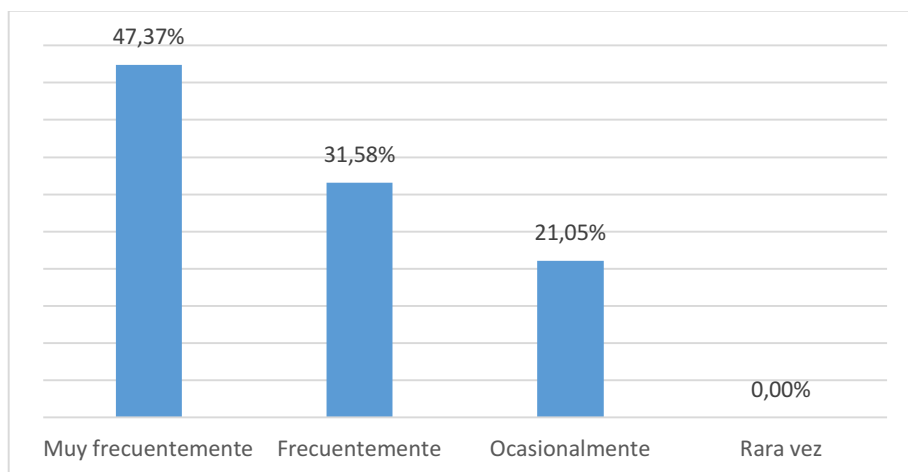
Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

El 52.63% afirma que sí existe un programa de desarrollo de competencias emocionales, mientras que el 31.57% no está seguro de su existencia y el 15.78% expresan que no existe ningún programa para el desarrollo de competencias emocionales específicamente.

Resultados de la Pregunta 5.-

¿Con qué frecuencia realiza actividades de danza/baile y expresión corporal en el aula con el propósito de enseñar conceptos?

Gráfico 19. Frecuencia del empleo de danza y expresión corporal en el aula

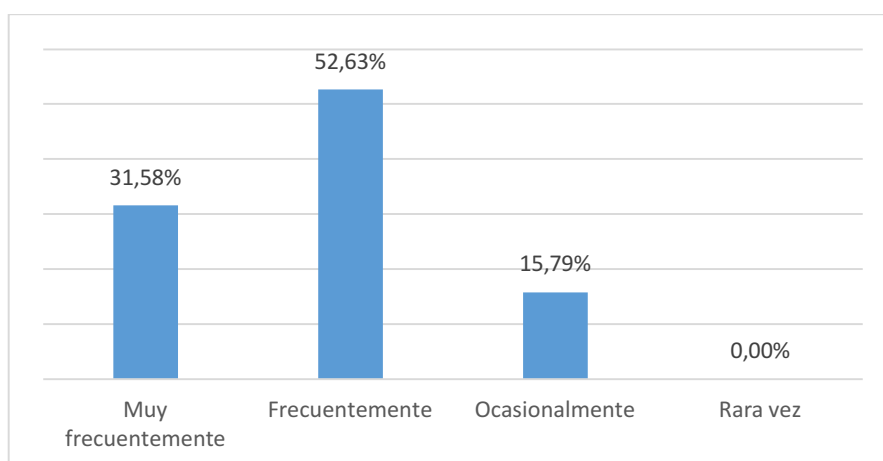
Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

El 47.36% utiliza danza y expresión corporal en el aula al menos una vez por semana, el 31.57% utilizan estos recursos 1 o 2 veces al mes, mientras que el 21.05% los utilizan 3 o 4 veces al año.

Resultados de la Pregunta 6.-

¿Considera que ha trabajado en el aula, de manera intencional y explícita, habilidades de comunicación no verbal con los niños (expresividad facial, contacto visual, expresión gestual, interpretación de señales corporales, etc.)?

Gráfico 20. Frecuencia del trabajo de comunicación no verbal

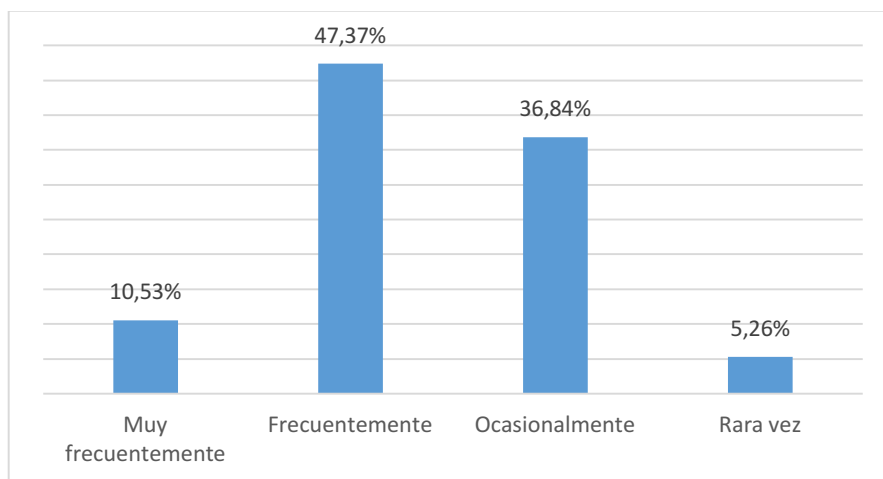
Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

El 31.58% trabaja, al menos una vez por semana, habilidades de comunicación no verbal. El 52.63% afirma que trabaja una o dos veces al mes, mientras que el 15.78% trabaja 3 o 4 veces al año.

Resultados de la Pregunta 7.-

¿Con qué frecuencia realiza actividades de juego dramático o juego de roles con algún propósito ligado al plan de estudios?

Gráfico 21. Frecuencia del empleo de juego dramático en el aula

Fuente: Investigación realizada

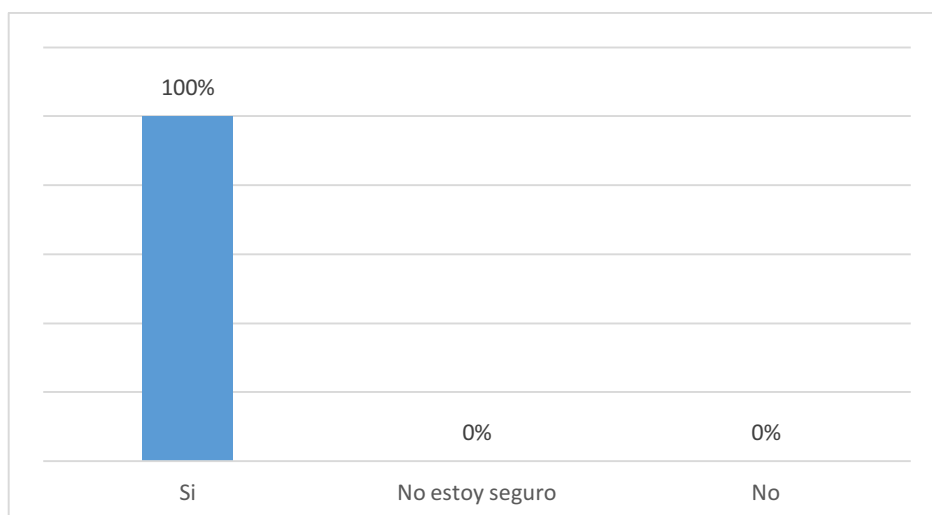
Elaborado por: María Soledad Pérez

El 10.53% incluye los juegos de roles como parte de sus actividades una vez por semana. El 47.37% lo hace 1 o 2 veces al mes, mientras que el 36.84% los realiza ocasionalmente, es decir 3 o 4 veces al año. El 5.26% incluye estas actividades rara vez.

Resultados de la Pregunta 8.-

¿Considera que las actividades como la danza y la expresión corporal ayudan al manejo, comprensión y expresión de emociones?

Gráfico 22. Efectividad de la danza y expresión corporal en el trabajo emocional



Fuente: Investigación realizada

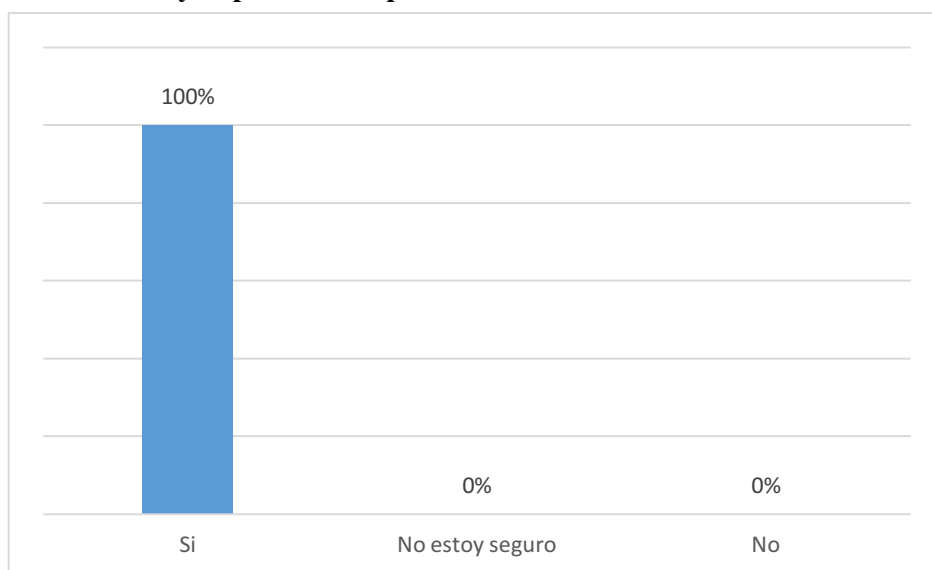
Elaborado por: María Soledad Pérez

El 100% de los encuestados respondió que sí consideran que la danza y la expresión corporal ayudan al manejo, comprensión y expresión de emociones.

Resultados de la Pregunta 9.-

¿Cómo docente, le interesaría recibir una guía de educación emocional para niños a través de la danza y expresión corporal y la incorporaría en sus planificaciones?

Gráfico 23. Interés por recibir una guía de educación emocional a través del movimiento y expresión corporal.



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

El 100% de los encuestados respondió que sí estarían interesados en recibir una guía de educación emocional a través de la danza y expresión corporal y podrían incluirla en sus planificaciones.

4.1.2 Resultados de entrevista realizada a orientadora de la Sección de Preescolar.

Fecha: 30 de Junio 2017

1. ¿Cuáles considera usted que son las emociones básicas, reconocidas por los niños de kínder, de las que están conscientes, pueden nombrarlas y son capaces de identificar en ellos y en otros?

Ira, la primera. La tristeza...son las primeras que reconocen.

2. Según su experiencia, ¿cuáles son los conflictos de carácter social más recurrentes en los niños de kínder?

Lo que yo veo, cada vez más, es una falta de estrategias de relación social. Los niños están muy centrados en sus intereses, y todos quieren ser el primero de la fila, todos quieren llamar la atención. Por eso habíamos trabajado tanto en la empatía porque hay una dificultad para ver al otro. Entonces dicen lo que sienten sin darse cuenta que al otro le duele o le lastima. Están muy sensibles. Los padres les hemos sensibilizado mucho a cualquier situación de los amigos, entonces se resienten con mucha facilidad, no saben cómo resolver el problema, se resienten y se aíslan.

¿Usted ve alguna diferencia a lo largo de los años?

Abismal. Sí, súper grande. Porque ha cambiado la educación. Los papás ahora somos sobreprotectores, que nada les llegue, que nada les duela. A los papás ahora les cuesta aceptar las cosas de los hijos, y a ellos por ende les cuesta también aceptar errores. Siempre la culpa es del otro. Siempre se sienten ellos lastimados cuando son ellos los que lastiman primero.

3. ¿Cuál de las siguientes emociones sociales cree que los niños de kínder experimentan y con qué frecuencia? (frecuencia 5: alta – 1: baja)

celos 4	envidia 1	culpabilidad 0	orgullo 0	admiración 3	vergüenza 3
-------------------	---------------------	--------------------------	---------------------	------------------------	-----------------------

4. ¿Cuál ha sido el de nivel concurrencia de las siguientes situaciones generadoras de conflictos socio-emocionales (5: alto – 1: bajo) en el transcurso del presente año escolar en los niños de Primero de EGB?

__5__ Alto grado de egocentrismo e incapacidad de ubicarse en la perspectiva del otro

__4__ Timidez o inseguridad para expresar emociones

__5__ Poco control de los impulsos

__5__ Poca tolerancia a la frustración o ansiedad

__5__ Falta de habilidades sociales e interpersonales

__3__ Malinterpretación de las emociones o intenciones de otros.

Otros: Falta de autocontrol, centrados en sus intereses, poco tolerantes a la frustración.

5. De las siguientes competencias emocionales, ¿cuál cree que es necesario trabajar con los niños de kínder, especificando orden de importancia?

-Auto-conciencia emocional (reconocimiento de emociones, nombrar emociones)

-Regulación emocional (autocontrol, expresión de emociones, afrontar situaciones)

-Empatía (Reconocer emociones en los demás)

-Automotivación y autoestima

-Habilidades sociales básicas (interacción con los demás, buena comunicación, etc.)

Creo que las cinco debes trabajar en conjunto, todas son importantes y todas están correlacionadas. Si no reconoces las emociones, no puedes regularte. Las cinco van al mismo nivel. Todo ayuda a la interrelación con los demás y por ende, te da automotivación y autoestima.

Si yo quisiera empezar con un ejercicio o actividad empezaría por: Reconocimiento de emociones.

¿Qué crees que es más fácil para los niños, reconocer las emociones en otros o en uno mismo? Creo que primero debes reconocer en ti mismo. Pero tal vez es más fácil el espejo de ver en el otro para identificar lo que sabe.

6. ¿Existe en la sección de preescolar algún lineamiento definido (compartido por todas las profesoras) o programa para desarrollar específicamente las competencias emocionales en los niños?

Ahora trabajamos todo un poco, todo lo que es *Kelso's choice* y el *Circle of courage* con expresión de emociones. Hemos ido un poco cambiando cada año y buscando. El año anterior trabajamos más en la empatía, este año no tanto. Veíamos una incapacidad en los niños de darse cuenta las emociones de los otros y por eso quisimos abordar la empatía. Este año nos centramos más en estrategias sociales y resolución de conflictos.

7. ¿Qué opina sobre los programas existentes en la sección de preescolar de resolución de conflictos y manejo socio-emocional? ¿Los considera suficientes o deficientes y realizaría algún cambio o recomendación para ejecutarlos?

A mí me gusta mucho *Kelso's Choice* porque es concreto. Vemos que desde que usamos este programa, los niños ya tienen instrumentos y herramientas para poder parar los conflictos. A veces funciona, a veces no, pero ya intentan parar. Yo creo que ayudan estos programas pero esto es algo que hay que seguir evaluando y viendo qué pasa. Por ejemplo, cada dos o tres años hacemos encuestas y vemos que está pasando y se definen qué

programas se necesitan. Es algo que necesita evaluación permanente e ir complementando constantemente.

8. ¿Según su experiencia, cuáles son las recomendaciones, estrategias o actividades que usted sugiere para trabajar el desarrollo de competencias emocionales en el aula?

Yo creo que algo básico es trabajar con los papás, porque todo este desarrollo viene por parte de la casa. Nosotros podemos complementar, pero es todo este tipo de educación que reciben los niños desde la casa que dificulta su relación con los demás. Si un niño va a la casa y dice “me dijo gordo” siempre ven al otro como culpable y no le dan al niño la capacidad para resolver el problema o aceptar las diferencias. Es algo fundamental trabajar esto de las habilidades sociales porque ahora es una debilidad en los niños. No saben cómo ganarse a la gente. No tienen ese límite social. Además se ha perdido la motivación hacia el aprendizaje. Los niños vienen aquí a jugar. No tienen esa visión de futuro que había antes. Esas dos cosas se han perdido mucho: habilidades sociales y motivación hacia el aprendizaje. Hoy en día los niños andan tan resentidos, porque siempre el mundo les agrede. Y no se dan cuenta que ellos pueden cambiar esa situación, resolver o agravar el problema.

4.1.3 Resultados de grupo focal realizado con los niños de dos paralelos de Primero de Educación General Básica

El grupo focal consistió en un conversatorio dirigido por las docentes de aula de dos paralelos, en donde se abordó el tema de los sentimientos y la resolución de conflictos. Los docentes pidieron a los niños que hablaran sobre los problemas que ocurren en su comunidad escolar, qué es lo que les molesta y no les gusta y que expresen si lograron o no encontrar una solución. El día que se realizó el grupo focal asistieron 22 niños en el paralelo 1 y 23 en el paralelo 2. Todos quisieron participar con ansias.

Tabla 3. Tipos de conflictos–Paralelo 1

Estudiante No.	Tipo de conflicto:		Evidencia de egocentrismo: Incapacidad para ubicarse en la perspectiva de otros, dificultad para comprender y respetar las necesidades ajenas.	Evidencia de falta de autorregulación 1: Poco control de los impulsos, reacciones poco premeditadas, producto de emociones fuertes. Violencia o agresividad.	Evidencia de falta de autorregulación 2: Estados emocionales negativos ante cierta situación, dificultad para auto-	Falta de habilidades sociales: Saludar, despedirse, pedir disculpas, decir por favor, agradecer, aguardar turnos, dialogar, escuchar y resolver los conflictos efectivamente.	Otros:
	Conflictos socioemocionales:	Conflictos descrito:					
1	Me molesta un niño del kínder 3 en el bus diciendo cosas feas.	Le dije para! no me gusta".	x				
2	Me molesta cuando me persiguen mis amigos y me dicen cosas que yo no quiero.	A veces trato de ignorarles y me voy a otro juego.	x				
3	Me molesta un niño que no me respeta la fila del fútbol y me persigue cada vez.	No	x			x	
4	Yo tenía un mejor amigo que me empezó a molestar y en el recreo me perseguía.	No	x				
5	Un día, yo y la Bárbara estuvimos jugando y nos peleamos por qué juego jugar, ella quería uno y yo otro.	Hicimos por turnos.	x				
6	Un amigo del bus me molesta y me dice cosas feas.	No	x				
7	Mi hermano siempre se pelea en la cama conmigo por el control remoto.	No				x	
8	En mi casa mi fiaña se cogió mis marcadores permanentes y yo le arranché porque son míos.	Luego encontré otro juguete y le cambié.				x	
9	Peleamos porque yo tenía su muñeco y él mi juguete y no me quería dar.	Luego cambiamos.				x	
10	Me molesta cuando me dicen que no estoy educada.	Le ignoré.	x				
11	Me molesta cuando me quitan mi puesto en la fila.	No				x	
12	No me gusta cuando me dicen que no van a ser mis amigas.	No	x				
13	Nos peleamos porque no quieren jugar a lo que yo digo	No	x			x	
14	Me molesta cuando mi amiga se va en el recreo con otra.	No	x				
15	No me gusta cuando no me prestan las cosas.	No				x	
16	Me molesta cuando me dicen "chiquito".	No	x				
17	Me molesta cuando me empujan y me pegan.	No		x			
18	Cuando yo estoy bravo y me molestan	No	x				
19	No me gusta cuando me dicen que no quieren jugar conmigo en el recreo.	No	x				
20	Cuando me dicen cosas feas como apodos.	No	x				
21	Me molesta cuando no me prestan las cosas.	No				x	
22	Cuando no me dejan jugar con ellos.	Jugué con otro.	x				

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

Tabla 4. Tipos de conflictos–Paralelo 2

Estudiante No.	Tipo de conflicto:		Evidencia de egocentrismo: Incapacidad para ubicarse en la perspectiva de otros, dificultad para comprender y respetar las necesidades ajenas.	Evidencia de falta de autorregulación 1: Poco control de los impulsos, reacciones poco premeditadas, producto de emociones fuertes. Violencia o agresividad.	Evidencia de falta de autorregulación 2: Estados emocionales negativos ante cierta situación, dificultad para auto-	Falta de habilidades sociales: Saludar, despedirse, pedir disculpas, decir por favor, agradecer, aguardar turnos, dialogar, escuchar y resolver los conflictos efectivamente.
	Conflictos socioemocionales:	Conflicto descrito:				
1	Me molesta cuando estoy jugando con un amigo y viene alguien y me quita mi amigo.	No	x			
2	Me molesta cuando hago algo con mucho esfuerzo y vienen y me destruyen.	No	x			
3	No me gusta cuando me llaman por apodos.	No	x			
4	Me molesta cuando no quieren jugar conmigo a lo que yo quiero.	No	x			x
5	Me molesta que me culpen cuando no fui yo el que hizo algo.	No			x	
6	Cuando me dicen que “ya no son mis amigos” me molesta.	No	x			
7	Nos sabemos pelear por las pelotas de fútbol.	No		x		x
8	No me gusta cuando en el fútbol eligen “buenos” contra “malos”.	No	x			
9	Me molesta cuando me dicen que ya no quieren ser mis amigas.	No	x			
10	Pelemos porque no me prestan las cosas, nos quitamos.	No		x		x
11	No me gusta que me digan que ya no quieren ser mis amigas.	No	x			
12	Me molesta cuando me patean.	Le dije “para”.		x		
13	No me gusta que me espíen.	No	x			
14	Me molesta cuando me dicen que “no quiero ser nunca tu amiga”.	No	x			
15	Me molesta que me hagan sentir mal cuando ya me siento mal.	No	x			x
16	Me dicen que soy malo en fútbol y me pegan por quitarme la pelota.	No	x	x		
17	No me gusta que me aplasten en el fútbol por quitarme la pelota.	No	x	x		
18	No me gusta cuando no me escuchan y se tapan los oídos.	No	x			
19	Me saben perseguir en recreo y eso no me gusta.	No	x			
20	Me molesta cuando me pegan y me tocan así molestando.	Digo “para, eso no me gusta”.	x	x		
21	No me gusta cuando no quieren jugar mis juegos.	No	x			x
22	Me molesta cuando me dicen que no quieren salir conmigo en el recreo.	Jugué con otro amigo.	x			
23	Me molesta cuando me dicen cosas feas.		x			

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

Los resultados evidencian que la mayoría de conflictos (75.5%) están relacionados con un alto grado de egocentrismo. El 17.7 % reflejan baja capacidad de autorregulación, incluyendo el poco control de los impulsos o poca tolerancia a la frustración. Asimismo, otro 28.8% evidencia la falta de habilidades sociales. Existen conflictos, que por su naturaleza, reflejan baja capacidad de dos o más habilidades socio-emocionales.

4.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.2.1 Análisis de las encuestas realizadas a los docentes de Primero de Educación General Básica

Las respuestas generadas por los docentes arrojan como resultado que el principal causante de conflictos socio-emocionales en los niños de Primero de EGB es el *Egocentrismo* y la incapacidad para ubicarse en la perspectiva de otros. El 73.68% de los docentes lo califican con nivel de concurrencia “alto” y “muy alto”. Seguido a esto, se evidencia el *poco control de los impulsos*. La *poca tolerancia a la frustración* es el tercer factor en orden de concurrencia. La *falta de habilidades sociales*, en cambio, se ha calificado con un nivel de concurrencia “medio” principalmente, y ocupa el cuarto lugar como causante de conflictos. Seguido está la *malinterpretación de emociones* y finalmente, se puede observar que la *timidez para expresar emociones* es el menor causante de conflictos socio-emocionales en Primero de EGB.

Con estos resultados se puede comprobar que el *egocentrismo* -propio de edad- está presente aún en gran medida y que los niños aún no alcanzan completamente la etapa de *descentración*. La poca tolerancia a la frustración y el bajo control de sus impulsos revelan

una incapacidad para *auto-regular* sus emociones. La falta de habilidades sociales no consiste un causante primordial, pero sí tiene cierto nivel de concurrencia. Dentro de las habilidades sociales se habla de acciones como saludar, despedirse, dar las gracias y los símbolos de cordialidad, así como la escucha, la cooperación y el aguardar turnos, por ejemplo. Éstos últimos, considerados también como habilidades sociales según Bisquerra (2015), generan conflictos si no se aplican, pero estas características también devienen del egocentrismo, por lo que pueden agruparse dentro de esa categoría también. Por otro lado, la sección de Preescolar cuenta ya con un programa de resolución de conflictos sociales, que confiere a los niños soluciones concretas a ellos, contribuyendo también al desarrollo de ciertas habilidades sociales y disminuyendo su concurrencia como generadoras de conflictos. La poca concurrencia de la *timidez para expresar emociones* demuestra la espontaneidad y transparencia de los niños, así como el ambiente de libertad caracterizado en la filosofía del colegio donde se realiza el estudio.

En cuanto a las capacidades socio-emocionales ya evidenciadas en el comportamiento de los niños, se puede comprobar que todas se encuentran en pleno estado de desarrollo, siendo calificadas por la mayoría de docentes como nivel “medio”. Se debe considerar que ninguna alcanza mayoritariamente niveles altos. Ahora bien, las dos habilidades calificadas con niveles altos en porcentajes un poco más significativos en relación al resto (calificadas como “muy altas” por apenas un docente y como “altas” por un 21.05% y 36.84% de ellos), fueron la de *expresar emociones e intercambiar ideas y sentimientos con sus pares*, nuevamente corroborando con los resultados de la pregunta anterior, en donde se evidencia la espontaneidad, las ganas de hacerse notar y la libertad expresiva que tienen los niños. En tercer lugar, la habilidad un poco más desarrollada es la de *reconocer y nombrar emociones*. Le sigue en cuarto lugar la capacidad de *equiparar las necesidades con las de los demás*,

cuyo desarrollo se refleja en comportamientos como seguir reglas en los juegos, esperar turnos, dividir las cosas en partes iguales, etc. Este desarrollo evidencia los primeros indicios de *descentramiento* y el constante trabajo de docentes y padres de familia por enseñarles reglas de convivencia social y comportamientos sociales esperados. Por último, la capacidad para *generar empatía* y *auto-regular emociones* fue calificada, en su mayoría, con nivel “medio” y “bajo”, demostrando que los niños tienen aún bastante dificultad para reconocer, comprender e identificarse con las emociones de los demás (empatía), y para auto-regular, auto-controlar y generar auto-eficacia emocional. Estas dos últimas capacidades son las que más necesitan trabajarse.

Como tercera pregunta, a los docentes se les expuso un modelo mixto de cinco habilidades/competencias emocionales basado en el modelo de Goleman (1995), que incluye también factores sociales y de motivación. Se les pidió que destaquen cuáles son las habilidades que consideran más importantes trabajar en los niños. Sumando el porcentaje de docentes que las ubicaron en los niveles “alto” y “muy alto”, se evidencia que hay dos habilidades que son extremadamente importante trabajar (ambas con 63.15% de votos): la *auto-conciencia emocional* y la *empatía*. La auto-conciencia implica reconocer las emociones en uno mismo, ser capaz de identificarlas y nombrarlas así como atender a las señales internas. En tercer lugar, se encuentra la *regulación emocional*, seguida inmediatamente del trabajo de *habilidades sociales*. Factores como la *auto-motivación* y la *auto-estima* son consideradas con nivel de importancia “media” principalmente.

Respecto a la evaluación del trabajo que ya se realiza en la Sección de Preescolar en cuanto al manejo de conflictos socio-emocionales se observa que existe cierta confusión y desacuerdo respecto a la existencia de programas o guía de manejo y desarrollo emocional.

Prácticamente, la mitad de los docentes (52.63%) afirma que sí existe, nombrando el programa de resolución de conflictos *Kelso's Choice*, mientras que la otra mitad (47.36%) afirma que no existe o que no está seguro. Esta confusión puede darse debido a que el programa implementado se centra más en habilidades sociales y resolución de conflictos, pero no enfatiza a profundidad en otro tipo de habilidades emocionales como lo son la conciencia emocional. Por ello, existe esta discrepancia de si existe una guía para trabajar las emociones principal y específicamente.

En relación al uso de lenguajes como la expresión corporal, danza y juegos dramáticos en el aula se evidencia un uso desigual de estas actividades por parte de los docentes. En general, sí recurren a la expresión corporal y danza, algunos por lo menos una vez por semana, otros una o dos veces al mes, y otros apenas tres o cuatro veces al año. El trabajo de comunicación y expresividad no verbal es un poco menos aplicado. Un poco más de la mitad de los docentes (52.63%) lo aplican una o dos veces al mes. En cuanto a los juegos dramáticos, existe menos concurrencia de los mismos, con la mayoría de docentes que los ejecutan 1 o 2 veces al mes (47.36%), o incluso 3 o 4 veces al año (36.84%). Se evidencia cierta falta de coherencia como sección en este sentido.

El 100% de los docentes consideran que la danza y la expresión corporal ayuda al manejo y comprensión de emociones. Algunos refuerzan sus respuestas afirmando que el movimiento y el trabajo corporal ayuda a crear más conexiones sinápticas, y que el lograr tener control sobre su cuerpo, ayuda a los niños a controlar también la forma cómo reaccionan ante los demás sin recurrir a los golpes. Algunos expresan que es una forma de expresión emocional y que, a su vez, despierta emociones. Todos los docentes estarían interesados en recibir una

guía pedagógica de educación emocional a través de la danza y expresión corporal e incluirla en sus actividades y planificaciones.

4.2.2 Análisis de las entrevistas realizadas a la Orientadora de la Sección de Preescolar

En primera instancia, la Orientadora de la Sección de Preescolar concuerda con los resultados de las encuestas a docentes, expresando que los niños están “muy centrados en sus intereses”, poniendo en evidencia un alto grado de egocentrismo y la falta de consideración hacia los sentimientos y necesidades de los demás. Si bien es cierto que esta es una característica común a la edad de 5-6 años, la Orientadora afirma que con el pasar de los años se han fortalecido más estos comportamientos, de manera “abismal”, según expresa. Una de las razones expuestas es la creciente sobreprotección de los padres, quienes tienen dificultad en aceptar la responsabilidad o culpa de sus propios hijos durante un conflicto, y por ende, los niños adoptan la misma perspectiva, una perspectiva que difícilmente se traslada hacia el punto de vista ajeno. Esta debilidad se la trabaja a través de la empatía, como se lo ha hecho hace algunos años.

Las emociones reconocidas más presentes en los niños de Primero de EGB, son la ira y la tristeza. La ira, por ejemplo, es la causante del *poco control de los impulsos y la poca tolerancia a la frustración* que se mostraron como situaciones recurrentes en las encuestas. Los celos son estados emocionales causados por el egocentrismo y falta de empatía. Emociones como la admiración y vergüenza están empezando a aparecer en un nivel “medio” según la Orientadora, demostrando que las emociones sociales empiezan a aparecer y cobrar importancia a esta edad a medida que los niños empiezan a adquirir

comportamientos en función de lo que la sociedad espera de ellos. Sin embargo, las emociones básicas son aún las que predominan y se evidencian en sus comportamientos la mayor parte del tiempo.

La opinión de la Orientadora concuerda con la de los docentes al indicar que la *timidez para expresar emociones* y la *malinterpretación* de las mismas son los causantes menos recurrentes de conflictos. Ella expresa que el resto de situaciones mencionadas son las principales causantes. Afirma que todas las habilidades y competencias socio-emocionales son importantes trabajarlas ya que están concatenadas. Recomienda empezar por el reconocimiento de las emociones, manifestando que solo una vez que se conocen éstas pueden regularse, y al regularse y expresarse se mejorarán las habilidades sociales, fortaleciendo, por ende, la motivación y autoestima.

Una recomendación importante es la de trabajar con los padres, ya que de nada sirve trabajar en los niños si en su casa reciben otros mensajes. Y por sobre todo, conferir el mensaje a los niños de que ellos son capaces de cambiar las situaciones que se les presente, y que de su comportamiento depende el resolver o agravar el problema.

4.2.3 Análisis del grupo focal con niños de dos paralelos de Primero de Educación General Básica

Tras el análisis a los conflictos expuestos por los niños se puede inferir que se adaptan a las situaciones generadoras de conflictos expuestas en las encuestas a docentes y expresadas por la Orientadora de la sección. La mayor parte de los problemas mencionados, como niños que

se molestan diciendo “cosas feas”, se llaman por apodos, se persiguen, se dicen que “no quieren ser más sus amigos” o se “molestan porque su amigo se va con otras personas”, evidencian nuevamente un alto grado de egocentrismo. Son situaciones en la cuales los niños se centran en sus intereses, presentando dificultad para comprender las emociones, necesidades y deseos del otro. Algunos niños tienen dificultad para reconocer emociones negativas en los otros, identificarse con ellas y parar el comportamiento. He ahí cuando se persiguen durante todo el recreo y mientras el uno sufre, el otro se divierte. Adicionalmente, cuando un niño patea o agrede física e intencionalmente a otro, como lo expresaron cinco niños, se está reflejando asimismo una falta de autorregulación y control de sus impulsos.

Por otro lado, se encuentran en menor medida los problemas que exponen una dificultad para compartir, esperar su turno, pelearse por objetos como los juguetes o las pelotas de fútbol. Esto implica una incapacidad para equiparar sus necesidades con las de los demás, lo cual nuevamente alerta sobre una falta de empatía. Estos comportamientos, a su vez, requieren de entrenamiento en habilidades sociales. Al referirse los niños a este tipo de problemas, muchos evidenciaron haber encontrado una solución por iniciativa propia. Es decir, se demuestra que el programa de resolución de conflictos usado por los docentes de Preescolar ha dado resultados y por ende, mejorado en cierta medida las relaciones sociales. Muchos niños han adoptado ya ciertas habilidades sociales concretas y definidas, pero la falta de identificación emocional con uno mismo y con el otro, aún se manifiesta altamente.

4.2.4 Conclusiones generales de la investigación de campo

Tras la recopilación de información a partir de tres fuentes distintas (docentes, orientadora de la sección y estudiantes) y las opiniones vertidas en los distintos instrumentos utilizados,

se ha llegado a la conclusión de que las habilidades socio-emocionales que más necesitan trabajarse son la *conciencia emocional*, el desarrollo de la *empatía* y la *autorregulación emocional*. Todos los docentes, junto con la orientadora, coincidieron en la importancia de trabajar la *auto-conciencia emocional* en primer nivel, es decir el reconocimiento de emociones en uno mismo. Posterior a ello, se evidencia la necesidad del reconocimiento, comprensión e identificación de las emociones y necesidades de los demás, es decir, la capacidad de la *empatía*. Por último, la *autorregulación*, necesaria para el control de los impulsos, la tolerancia a la frustración, la expresión adecuada de emociones y la autonomía en cuanto a normas y reglas sociales. Esto no quiere decir que el resto de habilidades o competencias mencionadas en los modelos descritos queden desconsideradas. Por el contrario, se sabe que todas las habilidades se encuentran interrelacionadas y el trabajo de unas promueve a las otras. El reconocimiento de emociones, por ejemplo, lleva al desarrollo de la empatía y auto-control. Éstas, a su vez, mejoran las habilidades sociales y por ende crece la auto-estima. En vista de que la sección de Preescolar ya cuenta con un programa de desarrollo de ciertas habilidades sociales concretas, se evidencia la necesidad de impulsar un poco más el desarrollo de habilidades emocionales intrapersonales. Por ello, se trabajará en gran medida la *auto-conciencia* y la *autorregulación* como habilidades emocionales, y el desarrollo de la *empatía* y reconocimiento de emociones en los demás como base para la conciencia social y complemento para dicho programa.

5 CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

5.1 GUÍA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO Y EXPRESIÓN CORPORAL

5.1.1 Presentación de la Guía Pedagógica

El ser humano es un ser racional-emocional. Por un lado, reflexivo, analítico y consciente. Por otro lado, está subordinado por un sistema de conocimiento -como lo llama Goleman (1995)- *impulsivo y poderoso: la mente emocional*. Ambos sistemas operan en conjunto y la neurociencia ha demostrado cómo los centros emocionales, ubicados en la parte más primitiva del cerebro (el sistema límbico) influyen sobre el cerebro pensante (en la neocorteza cerebral), modificando e incluso anticipándose a sus respuestas. Por ello, el desarrollo cognitivo está condicionado y vinculado al desarrollo emocional. En realidad, todas las dimensiones del desarrollo humano, haciendo referencia también al desarrollo físico, motriz y social, están vinculadas a éste. De ahí nace la importancia y los continuos esfuerzos de las pedagogías actuales por considerar el desarrollo holístico del estudiante, por promover el desarrollo cognitivo y mental, físico, emocional y espiritual, en medidas equiparables y balanceadas.

A nivel general, el conocimiento y control sobre nuestras emociones aumenta el bienestar personal y social, mejoran las relaciones interpersonales, elevan nuestros niveles de autoestima y auto-confianza, ayudan a resolver situaciones de estrés o ansiedad, previenen situaciones de violencia o depresión y disminuyen los conflictos. Al hablar del manejo

emocional para resolver con éxito todos estos problemas de la vida, estamos hablando de las habilidades socio-emocionales. En el ámbito educativo, se sabe que una base sólida de habilidades socio-emocionales contribuye al logro académico y al bienestar estudiantil, mejorando la predisposición del estudiante para el aprendizaje y la organización social. En la actualidad, existe un gran crecimiento en los sectores educativos de todo el mundo por prestar especial atención al desarrollo socio-emocional del estudiante. Como complemento a los programas y currículos académicos, e incluso formando parte de la base de los mismos, se generan continuamente nuevas propuestas y programas que fomentan el desarrollo de habilidades y competencias socio-emocionales en los estudiantes.

La creación de esta guía pedagógica tiene como objetivo brindar estrategias y herramientas a los docentes para contribuir a la *educación emocional* de sus estudiantes, trabajando principalmente la conciencia emocional y la autorregulación. La educación emocional, como lo expresa Bisquerra (2012), tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales. Pero ¿qué son las competencias o habilidades socio-emocionales, específicamente? Pues, en las últimas décadas, han existido varios modelos que las definen y organizan. El modelo de Goleman (1995) presenta cinco grupos de competencias socio-emocionales: el *conocimiento de las propias emociones*, la capacidad de *controlar las emociones* (autorregulación), la *auto-motivación*, el reconocimiento de las emociones ajenas (la capacidad de la *empatía*), y el control de las *relaciones interpersonales*. Un modelo más actual es el que presenta Bisquerra (2012), el mismo que define cinco competencias socio-emocionales básicas: la *conciencia emocional* (conocer las propias emociones y las de los demás), la *regulación emocional* (dar respuesta apropiada a las emociones), la *autonomía emocional* (no dejarse afectar por los estímulos del entorno), las *habilidades sociales* (para facilitar las relaciones interpersonales) y las *competencias para la vida y bienestar* (actitudes y valores para

promover el bienestar personal y social). Según la edad de la persona y el contexto socio-cultural, estas habilidades se expresarán de diferente forma y nivel, y se trabajarán de distinta manera. López (2011) indica que en el caso de Educación Infantil, no hablamos aún de competencias, sino de *capacidades emocionales*.

El nivel de Preescolar comprende un espacio óptimo para el trabajo de estas capacidades socio-emocionales. Hay habilidades, como la empatía y la autorregulación que empiezan a desarrollarse en la infancia (Goleman, 1995). En Primero de Educación General Básica, el desarrollo de estas habilidades aún se encuentra limitado por el egocentrismo propio de la edad, pero la aproximación hacia la etapa de *descentramiento*, en donde el niño es capaz de mirar las cosas desde otra perspectiva aparte de la suya, marca esta etapa transitiva como óptima para estimular dichas habilidades. Los niños se abren mucho al mundo social, empiezan a establecer relaciones más duraderas con sus pares y a obtener cierta conciencia social, por lo que las habilidades sociales cobran más importancia para ellos. Estas interacciones se llevan a cabo, en gran medida, a través de los juegos, en los cuales interiorizan normas y reglas sociales (Villanueva et al. 2011) y se evidencia la importancia de la autorregulación emocional. Los niños están interesados en estar con gente de su edad, por lo que necesitan estrategias para controlar sus impulsos y conductas e interactuar con sus amigos exitosamente. Son capaces de reconocer las causas y consecuencias de sus actos. Sumado a esto, los niños se encuentran desarrollando su propia autonomía en la realización de diversas actividades, lo que muchas veces les provoca frustración al encontrarse con varios límites o no conseguir lo que desean, y ahí se evidencia nuevamente la necesidad del control emocional. El Preescolar marca el paso hacia una etapa en donde prevalecerá la necesidad de inclusión y aprobación social, y los niños deberán ir dotados de estrategias que les permitan encontrar esa adaptación para beneficio personal. Adicionalmente, el amplio

vocabulario verbal con el que cuentan ya los niños, y su creciente capacidad reflexiva, permite trabajar ampliamente en el reconocimiento, expresión y control de las emociones.

Iglesias (2015) afirma que es de gran interés acercarse a los niños en aquel período en que el aspecto sensorio-motor y el juego son fundamentales para su desarrollo psicológico. Estos aspectos son auténticos y evidentes a los 5-6 años de edad. Por ello, la presente guía pedagógica se ha estructurado partiendo de actividades psicomotrices, expresión corporal, danza y juegos dramáticos. La guía pretende aprovechar el gusto y la fascinación de los niños por la exploración a través del movimiento, su inmersión en la etapa simbólica y la capacidad imaginativa a través de los juegos. Pretende aprovechar los beneficios de la música, la danza y el movimiento para el despertar emocional, la auto-exploración y la expresión creativa. Además, intenta satisfacer esa necesidad de movimiento con carácter lúdico que por la era tecnológica contemporánea y la gran cantidad de requisitos académicos con la que se encuentran los docentes, ha disminuido tanto en las aulas como en la vida extra-escolar de los niños.

La elaboración de esta guía educativa a través del movimiento y de la expresión corporal se ha llevado a cabo bajo la consideración de que el cuerpo es la vía más útil y directa para generar conocimiento a nivel cognitivo y emocional. Lení y Wey (2015) afirman que “conocer el propio cuerpo y adquirir el dominio de sus movimientos, puede influir directamente en la personalidad y en el comportamiento del individuo” (2015, p.41). Recalcan también que el cuerpo es la vía para llegar a lo emocional. “A través de él, se llega al inconsciente. Los límites, las capacidades, las dificultades se demuestran a través de las expresiones del propio cuerpo” (2015, p.39).

Bajo las consideraciones mencionadas, en esta guía se encontrarán estrategias y actividades para estimular el desarrollo de habilidades y capacidades emocionales en los niños de Primero de Educación General Básica a través del movimiento y la expresión corporal. Los contenidos se han dividido en tres grandes bloques de acuerdo a las tres habilidades emocionales que requieren de más trabajo en el área: la *auto-conciencia emocional*, la *capacidad de la empatía*, y la *autorregulación emocional*. Al inicio de cada bloque, se definen los *conocimientos*, *conceptos*, *habilidades* y *actitudes* a trabajarse. Estos componentes y su estructuración son similares a la estructura macro curricular que propone el Bachillerato Internacional para conservar coherencia con el programa. A su vez, cada uno de los tres bloques principales está compuesto por diferentes sesiones. Cada sesión contiene dos objetivos específicos y presenta una estructuración estratégica, dividida en 5 segmentos que incluyen el trabajo introspectivo e intrapersonal, el trabajo cooperativo e interpersonal, la reflexión, discusión y análisis, conjugando también la expresión verbal, gráfica o plástica. Los segmentos son los siguientes:

- **Actividades de calentamiento grupal:** Generalmente actividades interactivas e integradoras, destinadas a romper el hielo, a soltar el cuerpo, a generar experiencias tónico-musculares, a energizar y promover el acercamiento de los integrantes del grupo.
- **Introducción al tema:** Inserción en el tema de trabajo, generalmente a través de un cuento, un conversatorio con preguntas guiadas, un títere, un video, etc. Consiste un espacio de escucha y relajación.
- **Actividad de movimiento y expresión corporal:** Son propuestas de actividades personales o grupales que permiten la exploración del movimiento, la expresión corporal, gestual y la expresión simbólica de ideas. Comprenden bailes acompañados de música, dinámicas grupales o por parejas, juegos dramáticos o teatrales.

- **Reflexión:** Iniciada por la estimulación del docente para el análisis y síntesis de ideas, la reflexión final se presenta a través del lenguaje oral, visual o plástico.
- **Evaluación:** Al final de cada sesión se presentan tres interrogantes que permitirán al docente evaluar el conocimiento adquirido en cuanto a contenido y conceptos (relacionado directamente con el desarrollo de las habilidades emocionales estipuladas), la capacidad de expresión corporal-gestual y las actitudes esperadas y observadas.

Para finalizar, se debe tomar en cuenta que a pesar de que las sesiones se han dividido en el trabajo de tres capacidades emocionales principales, el desarrollo de las mismas se encuentra concatenado. Por ello, una sesión cuyo principal objetivo es el trabajo de la *autorregulación* también estimulará el desarrollo de la *empatía*, y una sesión cuyo enfoque es desarrollo de la *auto-conciencia emocional*, también implicará el trabajo de reconocimiento de emociones en los demás. En realidad, al ser sesiones que involucran la interacción grupal y la resolución de problemas, se trabajan de manera indirecta varias habilidades, incluidas las habilidades sociales, habilidades de motivación y autoestima. Adicionalmente, para asegurar la tan importante integración de los padres de familia en el desarrollo socio-emocional de sus hijos, se adjuntan en cada bloque tres o cuatro consejos y estrategias generales para complementar el desarrollo de estas capacidades en el hogar.

5.1.2 Enfoques y principios pedagógicos para el desarrollo de la guía

El enfoque y los principios pedagógicos en los que se basa la presente guía se encuentran alineados a la misión y visión de la Institución, a los enfoques pedagógicos que la Institución

misma ha adoptado tras acoplarse a los programas de los que forma parte -como el Bachillerato Internacional- y procesos de enseñanza-aprendizaje como el de “TRIBUS”.

Dentro de la misión y la visión de la Institución, se establece la educación en un entorno de *libertad, responsabilidad y democracia*, por lo que en las actividades establecidas dentro de esta guía debe primar la libertad de expresión de los estudiantes, el respeto hacia las diferencias de opinión y la igualdad de condiciones. La visión de la Institución resalta la importancia de generar programas de vanguardia, académicos y humanistas, que promuevan la formación integral del estudiante. La presente guía considera las diversas dimensiones del ser humano, poniendo interés fundamental en su desarrollo emocional y social como generador de bienestar personal y social.

Por otro lado, la Institución ha adoptado el enfoque propuesto por la Organización del Bachillerato Internacional, el mismo que se expresa en todas las estrategias, métodos y planificaciones que se lleven a cabo. En el caso de la sección de Preescolar, los lineamientos están establecidos por el PEP (Programa de la Escuela Primaria). A nivel general, el enfoque pedagógico sobre el cual se construye todo el programa del Bachillerato Internacional, y sobre el que asienta esta guía pedagógica, es el *constructivismo*. El enfoque constructivista considera que los estudiantes poseen ya “determinadas convicciones sobre cómo funciona el mundo basadas en experiencias de aprendizaje anteriores...y en la búsqueda de significado en relación con nuestra vida y el mundo que nos rodea, recorreremos continuamente un ciclo de construcción, comprobación, confirmación o modificación de nuestros modelos personales de cómo funciona el mundo” (Organización del Bachillerato Internacional, 2009, p.6). Esto quiere decir, que las metodologías a implementarse durante cada actividad deben partir del conocimiento previo del estudiante y el docente debe ofrecer

oportunidades para que ellos mismos sean capaces de revisar sus modelos, establecer relaciones y encontrar su propio significado. Los mejores resultados, según la Organización del Bachillerato Internacional (2009), se obtienen cuando los temas guardan relación con el mundo de estudiante, son de su interés y alcance, y se abordan tras una perspectiva transdisciplinaria. El estudiante debe recorrer continuamente un ciclo de construcción, comprobación, confirmación o modificación de su modelo personal de significado.

El enfoque pedagógico del PEP pretende formar estudiantes con *mentalidad internacional*. El modelo de una persona con la mentalidad internacional, según ha establecido este programa, presenta los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del BI: *Indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados y reflexivos*. Dentro de cada actividad propuesta en esta Guía de Educación Emocional, se informará qué atributos se estarán trabajando principalmente, constituyéndose como una guía de apoyo al PEP, insertada y alineada a sus principios.

Adicionalmente, para el planteamiento de las estrategias metodológicas y las actividades de esta guía, se ha tomado en cuenta un modelo de enseñanza-aprendizaje, que la misma Institución ha adoptado hace algunos años, acorde con el mismo enfoque constructivista del Bachillerato Internacional. Consiste en el modelo de “TRIBUS”, un modelo de interacción en el aula basado en el aprendizaje colaborativo, en donde todos, incluidos docentes y estudiantes, forman una comunidad de aprendizaje; es decir, aprenden, guían e investigan. “La primera norma del proceso de Tribus... es invitar a la gente a reflexionar y compartir sus propias experiencias” (Gibbs, 1998, p.18), siempre respetando cuatro acuerdos comunitarios (Gibbs, 1998, p.24):

1. Escucharnos con atención
2. Valorarnos, no ofendernos
3. Darnos el derecho a no siempre participar
4. Respetarnos unos a otros.

El modelo de TRIBUS forma pequeñas “tribus” o grupos de trabajo, que vienen a ser sistemas interactivos entre los niños principalmente, en donde adquieren una participación activa y un sentido de valoración. Los estudiantes definen reglas y acuerdos, resuelven problemas, desarrollan capacidades de colaboración social, aprenden sobre la responsabilidad compartida y la interdependencia. El modelo se caracteriza por que el docente debe lograr transferir el liderazgo hacia los estudiantes, fomentando así su autonomía y auto-motivación. Gibbs (1998) expresa en su guía sobre el manejo de “Tribus”, que el correcto desarrollo de grupos debe pasar por tres etapas secuenciales: la etapa de la *inclusión*, la etapa de la *influencia* y finalmente, se llega a la etapa de la *comunidad*. La autora presenta estrategias para fomentar el desarrollo de cada etapa, las mismas que se han tomado en consideración en este trabajo. La guía se ha construido tomando en cuenta estos principios pedagógicos, con la certeza de que todo aprendizaje –incluido el aprendizaje emocional- se logra y se enriquece a partir de las relaciones interpersonales.

5.1.3 Ubicación de la guía pedagógica en el Mapa Curricular

A pesar de que la guía cuenta con una organización propia de tres bloques (*autoconciencia emocional, capacidad de la empatía y capacidad de autorregulación*) y las sesiones propias de cada bloque, se recomienda que la ejecución de las sesiones se realice de acuerdo al cuadro inferior para la inserción correcta y coherente con el mapa curricular de la Institución.

En realidad, cada sesión ha sido elaborada considerando la idea central de cada Unidad del PEP, buscando puntos de anclaje y temáticas comunes, para que la guía sea capaz de insertarse en el modelo trans-disciplinario del Bachillerato Internacional.

Tabla 5. Inserción de la Guía Pedagógica en el modelo trans-disciplinario del PEP:

UNIDAD DEL PEP DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL	SESIÓN DE LA GUÍA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL A REALIZARSE	
UNIDAD No 1 Tema trans-disciplinario: Cómo compartimos el planeta. Idea central: Nuestra relación con otros seres vivos afecta nuestra comunidad.	Bloque: <i>La capacidad de la autoconciencia emocional.</i> Sesión No. 1: <i>Descubriendo mis emociones</i>	Relación con la Unidad del PEP: Comprender nuestras emociones es el primer paso para tener relaciones positivas con otros seres.
	Bloque: <i>La capacidad de la autoconciencia emocional</i> Sesión No. 2: <i>Juguemos a los animales</i>	Relación con la Unidad del PEP: Comprender nuestras emociones es el primer paso para tener relaciones positivas con otros seres.
UNIDAD No 2 Tema trans-disciplinario: Dónde nos encontramos en el tiempo y en el espacio. Idea central: Las historias nos ayudan a entender diferentes culturas y tradiciones.	Bloque: <i>La capacidad de la empatía</i> Sesión No. 8: <i>El mejor regalo</i>	Relación con la Unidad del PEP: Como nos enseñan las tradiciones, debemos celebrar y compartir lo bueno de la vida.
	Bloque: <i>La capacidad de la empatía</i> Sesión No. 5: <i>Soy un espejo!</i>	Relación con la Unidad del PEP: Las historias nos dan información valiosa sobre otras personas y puntos de vista.
UNIDAD No 3 Tema trans-disciplinario: Quiénes somos Idea central: Nuestras necesidades y deseos determinan quiénes somos.	Bloque: <i>La capacidad de la empatía</i> Sesión No. 3: <i>La máscara mágica</i>	Relación con la Unidad del PEP: Podemos comunicar nuestros deseos y necesidades a través del cuerpo.
	Bloque: <i>La capacidad de la empatía</i> Sesión No. 6: <i>La fábrica de muñecos</i>	Relación con la Unidad del PEP: Los seres humanos tenemos necesidades de tipo socio-afectivo.
UNIDAD No 4 Tema trans-disciplinario: Cómo nos expresamos. Idea central: Nuestra imaginación nos ayuda a expresarnos en formas creativas.	Bloque: <i>La capacidad de la empatía</i> Sesión No. 4: <i>El pintor de retratos felices</i>	Relación con la Unidad del PEP: Los pintores captan y transmiten sentimientos y emociones a través de sus obras.
	Bloque: <i>La capacidad de la empatía</i> Sesión No. 7: <i>Cuidado los cocodrilos!</i>	Relación con la Unidad del PEP: La creatividad de uno se funde con la creatividad de otro a través de la comunicación no verbal.
UNIDAD No 5 Tema trans-disciplinario: Cómo funciona el mundo. Idea central: Las personas usan el método científico como una herramienta para descubrir y comprender el mundo.	Bloque: <i>La capacidad de la autorregulación</i> Sesión No. 10: <i>Tengo un volcán dentro!</i>	Relación con la Unidad del PEP: Usar fenómenos y procesos de la naturaleza como analogías para procesos internos.
	Bloque: <i>La capacidad de la autorregulación</i> Sesión No. 9: <i>La tortuga sabia</i>	Relación con la Unidad del PEP: Usar fenómenos y procesos de la naturaleza como analogías para procesos internos.
UNIDAD No 6 Tema trans-disciplinario: Cómo nos organizamos. Idea central: Las decisiones que tomamos como ciudadanos afectan a nuestra comunidad.	Bloque: <i>La capacidad de la autorregulación</i> Sesión No. 11: <i>La máquina de sonidos</i>	Relación con la Unidad del PEP: En una comunidad, mis acciones modifican y dependen de las acciones de los demás.
	Bloque: <i>La capacidad de la autorregulación</i> Sesión No. 12: <i>Cuidado, que se rompe!</i>	Relación con la Unidad del PEP: Mis movimientos, comportamientos y acciones afectan al entorno que me rodea.

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: María Soledad Pérez

5.1.4 Objetivo General

A través de una guía pedagógica, aportar a los docentes de Primero de Educación General Básica una serie de estrategias, actividades y herramientas fundamentadas en el movimiento y expresión corporal para la educación de la *auto-conciencia emocional*, la *empatía* y la *autorregulación*, coherente con sus principios pedagógicos y capaces de adaptarse a su malla curricular.

5.1.5 Contenidos

- a. Bloque I: La Capacidad de la Autoconciencia emocional**
- b. Bloque II: La Capacidad de la Empatía**
- c. Bloque III: La Capacidad de la Autorregulación**

Bloque I:
**La Capacidad
de la
Autoconciencia
emocional**



¿Cuál es nuestro objetivo?

Indagar sobre:

La conciencia emocional es la capacidad de los individuos para reconocer y comprender sus emociones y las de los demás. Al hablar de auto-conciencia nos referiremos a la percepción personal de las emociones de uno mismo, la capacidad para identificarlas y nombrarlas, la comprensión de qué situaciones externas o internas las provocan, la evaluación de su intensidad y la comunicación verbal y no verbal de las mismas.

Unidad: La capacidad de la auto-conciencia emocional		
Institución: Colegio del Distrito 17D03 de Quito.	Grado: Primero de Educación General Básica	Edades: 5-6 años
IDEA CENTRAL DE LA UNIDAD: Tenemos diferentes emociones que se expresan a través de diferentes gestos, movimientos y sonidos.		
1. ¿Qué habilidades queremos desarrollar?	<p>Habilidades emocionales: El conocimiento de las propias emociones (según el modelo de Goleman, 1995).</p> <p>Habilidades sociales: Respetar a los demás, cooperar, resolver conflictos, tomar decisiones en grupo.</p> <p>Habilidades de comunicación: Escuchar, hablar, ver y entender, presentar, comunicación no verbal.</p>	
2. ¿Qué queremos aprender?	Conceptos relacionados: El origen de las emociones, los diferentes tipos de emociones, el lenguaje gestual y corporal de las emociones.	
3. ¿Cuál puede ser la mejor manera de aprender?	<p>Las experiencias de aprendizaje sugeridas se han dividido en dos sesiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 1: Descubriendo mis emociones • Sesión 2: Juguemos a los animales. <p>*Las sesiones 3 y 4 también trabajan la <i>autoconciencia</i>, pero se encuentran en el siguiente bloque al trabajar en conjunto la empatía.</p>	

SESIÓN No. 1:	DESCUBRIENDO MIS EMOCIONES
Objetivos específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar emociones propias provocadas por distintas sensaciones corporales, estados físicos, pensamientos, formas de arte, sonidos y apariencias. • Discriminar las emociones positivas de las emociones negativas. 	
Tema transdisciplinario del PEP relacionado:	
Cómo compartimos el planeta	
Atributos del PEP a trabajar:	
Indagadores, reflexivos.	
Conocimientos:	
Nuestra relación con el mundo exterior nos provoca emociones positivas y negativas.	
Conceptos: Sensaciones, sentimientos, emociones positivas y emociones negativas.	
Actitudes: Apreciación y Tolerancia (ante emociones positivas y negativas).	
¿Qué recursos o materiales necesitamos?	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos que presenten texturas agradables (por ejemplo peluches, slime, algodón, arena) y texturas desagradables (algo baboso o pinchudo). • Piezas musicales o sonidos agradables y sonidos desagradables (sonidos chirriantes, gritos o llantos) • Objetos o alimentos que presenten olores agradables (perfumes, dulces) y desagradables. • Tarjetas con fotos de objetos o acciones agradables (un helado, un abrazo) y desagradables (por ejemplo un acto de agresión física, una herida). • Imágenes de rostros con dos emociones positivas (bienestar y entusiasmo) y dos negativas (tristeza, susto/asco). • Pañuelos (1 para cada niño)
1. Actividad de Calentamiento grupal	Métodos y estrategias:
Duración: 15-20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Todos se colocan en círculo. El docente saca un pañuelo y les dice a los estudiantes: “<i>Este pañuelo no es un pañuelo; este pañuelo es una peinilla</i>”, y realiza el movimiento de peinarse con el pañuelo. Pasa el pañuelo al estudiante de alado, quien deberá repetir la misma frase pero inventarse otro objeto y

	realizar la mímica con el pañuelo. La actividad se continúa con todos los miembros del grupo.
<p>2.Introducción al tema:</p> <p>Duración: 20 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocaremos en una caja todos los objetos que el docente previamente ha recopilado, incluidas las tarjetas. Se podrán asignar tarjetas con símbolos de música o sonidos indicando que la persona que saque esa tarjeta escuchará un sonido. • Asimismo, se colocarán los rostros de emociones a la vista de todos los niños. Antes de empezar la actividad, el docente deberá preguntar qué significan esas emociones, cuándo se producen y si les parecen agradables o desagradables, positivas o negativas. • El docente indicará: <i>Tenemos en esta caja muchas cosas que existen en el mundo, cosas que se pueden, mirar, tocar, oler, probar, escuchar. Cada uno de ustedes va a sacar una de estas cosas, va a mirarla y sentirla, y señalará cuál de estas emociones les provoca.</i> • Variación: Los primeros diez niños podrán señalar la imagen del rostro de la emoción que les provoca. Los siguientes podrán ya solo expresar la emoción con su rostro y los demás adivinarán de cuál se trata. • Al finalizar, el docente preguntará: <i>¿Qué sucede con nuestra cara cuando algo no nos gusta?</i> <i>¿Qué sucede con nuestra cara cuando algo nos encanta?</i> <i>¿Cómo haría nuestro cuerpo con algo que le gusta mucho y lo quiere cerca?</i> <i>¿Qué hacemos con nuestro cuerpo cuando algo no nos gusta y no lo queremos cerca?</i>
<p>3. Actividad de movimiento y expresión corporal/gestual:</p> <p>Duración: 7-10 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se coloca a los niños en cuatro grupos y se reparte un pañuelo a cada uno. Al primer grupo se le indica que deben imaginar que el pañuelo es un animal peligroso y desagradable, como una araña o serpiente venenosa. Al segundo grupo se le indica que el pañuelo es un conejo peludo, cariñoso y con olor a vainilla. Al

	<p>tercer grupo se le indica que el pañuelo es una cosa babosa, resbalosa y con olor desagradable. Al cuarto grupo se le indica que el pañuelo es algodón de azúcar con su sabor favorito.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se coloca música e inicia el “baile de los pañuelos” en donde cada niño deberá bailar con éste. Existe una regla: No deberán poner el pañuelo en el piso, ni separarse de éste. Se les incentivará a explorar diferentes movimientos de acuerdo al objeto que representa su pañuelo. • Variación: Antes de realizar el baile grupal, el docente o un estudiante podrá modelar la actividad para descubrir juntos todas las posibilidades de movimiento existentes.
4. Reflexión:	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente preguntará: <i>¿Entonces qué objetos o situaciones nos hacen sentir emociones positivas? ¿Qué nos hace sentir emociones negativas? ¿Quién recuerda una experiencia en donde sintió una emoción negativa/positiva?</i> • Se les entregará una hoja a los niños, dividida por la mitad. En un lado deberán dibujar una situación o experiencia que les provocó una sensación positiva y en el otro lado una emoción negativa. • Para finalizar, se pedirá a los niños que clasifiquen los objetos y tarjetas de la caja en dos: una caja identificada como positiva, y otra como negativa. Se guardará la caja de objetos “positivos” para usarse en la sesión No.8.
5. Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿El estudiante comprende el significado de las emociones y es capaz de relacionar un sentimiento con el nombre? 2. ¿El estudiante es capaz expresar diferenciadamente las emociones negativas de las emociones positivas a través de la expresión gestual y corporal? 3. Durante la actividad, ¿el estudiante ha demostrado actitud de apreciación ante emociones positivas y tolerancia ante lo que le provoca emociones negativas?

SESIÓN No. 2:	JUGUEMOS A LOS ANIMALES
Objetivos específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> •Ser capaces de reconocer emociones y expresarlas en contextos de ficción. •Reconocer que las emociones modifican el comportamiento. 	
Tema transdisciplinario del PEP relacionado:	
Cómo compartimos el planeta	
Atributos del PEP a trabajar:	
Reflexivos, audaces.	
Conocimientos:	
Las emociones pueden modificar la forma cómo nos comportamos, cómo nos movemos, cómo hablamos y qué cara ponemos.	
Conceptos: Emociones, Ira/furia, felicidad/excitación, calma/tranquilidad, tristeza.	
Actitudes: Creatividad, cooperación.	
¿Qué recursos o materiales necesitamos?	<ul style="list-style-type: none"> • Música con sonidos de la naturaleza •In focus y conexión a internet para proyectar video. •Si existe disponibilidad (o si se fabrican anteriormente con los niños), diademas distintas con melena de león, con orejas de mono, con orejas de conejo y con plumas de pájaro.
1. Actividad de Calentamiento grupal	Métodos y estrategias:
Duración: 10-15 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Se preguntará a los niños si ellos están familiarizados con algunos animales (serpientes, monos, elefantes, leones, pájaros, etc.), si conocen sus movimientos, sus formas de desplazarse y los sonidos que hacen. • Se les indica que nos vamos a trasladar a una selva en donde encontraremos muchos animales que están desplazándose por todo el lugar. Se coloca música con sonidos de la naturaleza de fondo, y se procede a realizar la “caminata de los animales”. El docente les va indicando qué animal tienen que imitar. Les incentiva a desplazarse por todo el lugar, si es posible, permitiéndoles pasar por encima o debajo de las mesas o sillas, para que investiguen todas las formas de desplazamiento posibles.

<p>2.Introducción al tema:</p> <p>Duración: 10 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente proyectará un video sobre una rutina mañanera, en donde se visualiza una familia realizando actividades cotidianas. • Se invitará a los estudiantes a reflexionar sobre lo siguiente: <i>¿Cómo creen que se sentían esas personas del video? ¿Con qué estados de ánimo se levantaron? ¿Piensan que todos los días nos levantamos con las mismas emociones? ¿Quién se levantó hoy feliz y entusiasmado? ¿Quién se levantó con mucho sueño y pereza?</i>
<p>3. Actividad de movimiento y expresión corporal/gestual:</p> <p>Duración: 40 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente indica que vamos a trasladarnos nuevamente a la selva: <i>Pero esta vez los animales estarán jugando a ser personas, y van a realizar las mismas cosas que hacemos nosotros al levantarnos: se bañarán, se vestirán, irán a desayunar...Pero así como las personas, no todos los animales se levantan con el mismo estado de ánimo. Unos se levantan más gruñones y enfadados, otros se levantan muy entusiasmados.</i> • El docente indica a los estudiantes qué animales encontraremos en la selva (leones, monos, conejos, gatos). Juntos deberán escoger una emoción que caracterice a ese animal (Se escogen cuatro emociones: enojado, entusiasmado, calmado y triste). • Los estudiantes se dividen en 4 grupos y deberán hacer una pequeña obra de teatro reproduciendo el video visto anteriormente, realizando actividades cotidianas mañaneras. A cada grupo se le asigna un personaje, por ejemplo, los “leones enfadados” o los “monos entusiasmados”. • Se les da un tiempo de preparación de la obra a cada grupo, en el cual el docente puede ayudarles con la elección de personajes y organización. Luego, cada grupo presenta la obra para toda la clase y podrán usar las diademas de animales como complemento.

4. Reflexión:	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pregunta a los estudiantes si recuerdan la última vez que se sintieron como un león, como un mono, o como cualquier animal que ellos propongan. • Se les entrega una hoja y deberán dibujar la escena en que se sintieron como ese animal. Podrán representarse ellos mismos con la figura del animal.
5. Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Durante la actividad de la reflexión, ¿el estudiante ha logrado relacionar razonablemente el comportamiento o situación elegida con la emoción expresada? 2. ¿La expresión gestual y corporal del estudiante durante la obra fue coherente con la emoción asignada? 3. ¿El estudiante ha sido capaz de cooperar con sus compañeros en la toma de decisiones y participar creativamente en la ejecución de la obra?

CONSEJOS PARA PADRES DE FAMILIA

PARA TRABAJAR LA AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL EN CASA:

- Es muy beneficioso para el reconocimiento de emociones en los niños, el referirnos a ellas verbalmente en distintas situaciones y experiencias del día a día. Si el niño ha atravesado por alguna situación que le ha generado ira, por ejemplo, los adultos pueden ayudarlo a comprender lo que está sintiendo con frases como *“Te sientes enojado”* o *“Sé que estás pasando por momentos de ira”*.
- Es bueno dar importancia a las emociones negativas de los niños y no reprimirlas, así parezcan situaciones insignificantes para los adultos. En vez de decir *“no ha pasado nada”* o *“no llores”*, verbalicemos la acción que ha ocasionado ese sentimiento y ayudemos a canalizarlo.
- López (2011) señala la importancia de que los padres o adultos a cargo del niño expresen verbal y corporalmente las emociones, con cierta consonancia, para que los niños puedan imitarlas e interiorizarlas en sus esquemas de actuación.

Bloque II:
**La Capacidad
de la
Empatía**



¿Cuál es nuestro objetivo?

Indagar sobre:

La capacidad de la empatía surge de la conciencia emocional, es decir, tras comprender nuestras emociones y las de los demás, somos capaces de “sintonizar emocionalmente” (Goleman, 1995, p.68) con ellos. La empatía implica reconocer las emociones ajenas, respetarlas, reconocer las señales sociales y mensajes no verbales que las transmiten y reconocer el clima emocional en determinada situación. De ella deriva la preocupación por los demás, la escucha, la aceptación de los deseos y necesidades de otros y el aprender a compartir y ser flexible.

Unidad: La capacidad de la empatía		
Institución: Colegio del Distrito 17D03 de Quito.	Grado: Primero de EGB	Edades: 5-6 años
IDEA CENTRAL DE LA UNIDAD: La capacidad de observar y reconocer los mensajes expresivo-corporales de los demás, nos convierte en seres sensibles, solidarios y respetuosos.		
1. ¿Qué habilidades queremos desarrollar?	<p>Habilidades emocionales: El reconocimiento de las emociones ajenas: la capacidad de la empatía (según el modelo de Goleman, 1995).</p> <p>Habilidades sociales: Respetar a los demás, cooperar, resolver conflictos, tomar decisiones en grupo, adoptar diversos papeles en un grupo.</p> <p>Habilidades de comunicación: Escuchar, hablar, ver y entender, presentar, comunicación no verbal.</p>	
2. ¿Qué queremos aprender?	<p>Conceptos relacionados: Emociones ajenas y señas sociales, el clima emocional, los deseos y necesidades humanas, lectura del lenguaje corporal-gestual y las consecuencias de nuestras acciones en las emociones de los demás.</p>	
3. ¿Cuál puede ser la mejor manera de aprender?	<p>Las experiencias aprendizaje sugeridas se han dividido en seis sesiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 3: La máscara mágica • Sesión 4: El pintor de retratos felices • Sesión 5: Soy un espejo! • Sesión 6: La fábrica de muñecos • Sesión 7: Cuidado los cocodrilos! • Sesión 8: El mejor regalo 	

SESIÓN No. 3:	LA MÁSCARA MÁGICA
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y nombrar las emociones de los demás a partir de su expresión facial. • Representar distintas emociones con el lenguaje corporal. 	
<p>Tema transdisciplinario del PEP relacionado: Quiénes somos</p> <p>Atributos del PEP a trabajar: Audaces, buenos comunicadores.</p>	
<p>Conocimientos: El lenguaje corporal nos ayuda a comunicar quiénes somos y cómo nos sentimos.</p>	
<p>Conceptos: Expresión facial, lenguaje corporal, concientización corporal.</p>	
<p>Actitudes: Creatividad, curiosidad.</p>	
<p>¿Qué recursos o materiales necesitamos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Música con diferentes matices. • Máscaras de papel (una para cada niño) con el rostro de diferentes personas con distintas emociones (hombres, mujeres, niños o niñas, bebés, ancianos, con expresiones de felicidad, tristeza, ira, susto, etc.). Se pueden usar rostros de personajes que ellos conozcan y que se asocien a una emoción como Papá Noel, El Hombre Verde, un ladrón, etc.) • Revista, tijeras, goma y hojas de papel.
<p>1. Actividad de Calentamiento grupal</p> <p>Duración: 15 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se colocan todos en círculo tomados de las manos. Se coloca música alegre y empezamos a trasladarnos siguiendo la forma del círculo, caminando, saltando, abriendo y cerrando el círculo. • Al parar la música, se mantienen el círculo con todos parados y el docente indica que cada uno va a proponer un movimiento acompañado por un sonido. El movimiento se trasladará como una “ola” por todo el círculo mientras cada uno lo repite. • Variación: Los primeros estudiantes propondrán solo un movimiento con sonido hasta que todos entiendan la dinámica del juego y sean capaces de hacerlo con rapidez. Después se les

	pedirá que propongan un movimiento y sonido que se relacione con una emoción determinada.
2.Introducción al tema: Duración: 10 min.	Métodos y estrategias: <ul style="list-style-type: none"> • El docente proyecta distintas imágenes de rostros con diferentes emociones y estimula la conversación: <i>¿Cómo se siente esta persona?</i> (aquí deberán poner nombre a las emociones) <i>¿Qué le pudo haber pasado para que se sienta así?</i> <i>¿Creen que está sola o acompañada?</i>
3. Actividad de movimiento y expresión corporal/gestual: Duración: 30 min.	Métodos y estrategias: <ul style="list-style-type: none"> • El docente indica que tenemos unas “máscaras mágicas”, ya que al ponernos, dejamos de ser la persona que somos y nos convertimos en la persona de la máscara. Entonces reparte una máscara a cada uno y coloca música para que, en primera instancia, los niños se muevan y exploren movimientos libremente de acuerdo a su máscara: <i>¿Cómo caminaría esa persona?</i> <i>¿Qué le gustaría hacer?</i> <i>¿Cómo bailaría?</i> • En segundo lugar, se les pide que mientras bailan, se observen entre ellos y vayan juntándose con las personas que piensan que tienen emociones parecidas a las suyas. El docente puede guiarles a encontrar sus grupos si no lo han logrado por sí solos. Durante esta actividad, se les indica que no pueden hablar. • Cuando hayan encontrado sus grupos, se les pedirá que saquen cuatro pasos que representen su emoción. Para terminar, cada grupo bailará sus pasos al resto de la clase (con máscaras) y el docente podrá ponerles música acorde al estado emocional que representan.
4.Reflexión:	Métodos y estrategias: <ul style="list-style-type: none"> • El docente preguntará: <i>¿Creen que nuestro cuerpo se mueve de acuerdo a nuestras emociones?</i> <i>¿Creen que podemos reconocer la emoción de una persona por cómo se mueve?</i> • El docente seleccionará tres máscaras con emociones distintas, enseñará a todos y pedirá a un voluntario que pase al frente. Le

	<p>colocará la máscara al revés, de manera que se vea solo blanca, y le pedirá que baile de acuerdo a la máscara que le puso para que los demás adivinen de cuál máscara se trata. Podrán pasar más voluntarios.</p> <p>• Finalmente, el docente proporcionará revistas y les pedirá a los niños que busquen dos personas que por su postura corporal y expresión facial demuestren determinada emoción y la describan.</p>
5. Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿El estudiante es capaz de reconocer emociones en otros a partir de la postura corporal y expresión facial? 2. ¿Existe coherencia entre el movimiento corporal del estudiante con la máscara asignada? 3. ¿El estudiante ha logrado investigar distintos tipos de movimiento corporal de acuerdo a su emoción, demostrando compromiso y creatividad?

SESIÓN No. 4:	EL PINTOR DE RETRATOS FELICES
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el clima emocional de diferentes obras de arte a través del análisis de colores, posturas y expresiones. • Comprender que existen gestos y acciones que podemos realizar para modificar las emociones de los demás. 	
<p>Tema transdisciplinario del PEP relacionado: Cómo nos expresamos</p> <p>Atributos del PEP a trabajar: Solidarios, reflexivos.</p>	
<p>Conocimientos: Con nuestro comportamiento, nuestras acciones y nuestros gestos, podemos modificar las emociones y la vida de los demás.</p>	
<p>Conceptos: Postura corporal, gesto positivo, acciones positivas, afecto, contacto físico.</p>	
<p>Actitudes: Empatía, compromiso.</p>	

<p>¿Qué recursos o materiales necesitamos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vendas o telas para cubrir ojos. • Fotos de retratos artísticos o proyección de los mismos (Sugerencia: escoger retratos que contengan varias personas, diferentes posturas, y emociones serias, como <i>Las Meninas de Velázquez</i>) • Un marco grande de cartón similar al de un portarretrato (opcional). • Cámara de fotos. • Cartulinas, pasteles de aceite o pinturas.
<p>1. Actividad de Calentamiento grupal</p> <p>Duración: 15 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se indica a los niños que jugaremos a ser marionetas. Los niños se colocan por parejas. A uno de ellos se le coloca una venda en los ojos. El niño de la venda deberá quedarse quieto y relajado, mientras el otro niño jugará a moverle como si fuera una marioneta. Podrá investigar diferentes posiciones para poner a su compañero, indicándole que no debe hacerle caer y que los movimientos deben ser suaves y respetuosos. Después de un tiempo, se cambian los roles.
<p>2.Introducción al tema:</p> <p>Duración: 15-20 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente proyecta 5 retratos artísticos. Al visualizarlos, el grupo discutirá: <i>¿Qué emoción tienen los personajes retratados? ¿Qué creen que le pasó para sentirse así? Imaginemos una historia alrededor de este cuadro... ¿qué pasó antes de esta escena? ¿Qué pasará después? ¿Cómo sienten al ver estos colores y estas imágenes?</i> <p>*Retratos sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente deberá dirigir la conversación para que el grupo exprese cosas que podemos hacer para cambiar las emociones de las personas: <i>A esta persona que está con expresión triste, ¿qué podrían hacer las personas de su alrededor para que se sienta mejor? ¿Cómo podemos hacer feliz a alguien? ¿Cómo podemos hacer sentir a alguien querido?</i>

<p>3. Actividad de movimiento y expresión corporal/gestual:</p> <p>Duración: 40 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente indica que ahora jugaremos a convertirnos en estas obras de arte y reproduciremos el cuadro con nuestro cuerpo. Se divide a la clase en cinco grupos y a cada uno se le asigna un cuadro. Algunos niños imitarán a los personajes retratados, mientras que otros reproducirán con su cuerpo algún objeto del cuadro. En conjunto, deberán conseguir representar la misma imagen. Se les da un tiempo corto para que cada grupo se organice y luego deberán, uno por uno, presentar su “cuadro” al frente de la clase. El docente tomará una foto del cuadro final, si es posible, colocando un marco grande alrededor. • Después de que cada “cuadro de estudiantes” esté armado en frente de la clase, el docente pedirá a un voluntario ser el “pintor de retratos felices”. El pintor deberá pensar cómo cambiar las posturas y expresiones faciales de sus personajes para que el cuadro se convierta en un cuadro feliz. Entonces, podrá modificar la escena como si sus personajes fueran marionetas, juntarlos, ponerles en contacto o lo que el desee. Pero existe una regla: cada vez que desee cambiar una expresión facial negativa por una positiva, deberá realizar una acción positiva con su personaje (como darle un abrazo, una caricia, etc.) y sólo así podrá cambiar la expresión del rostro. El docente deberá tomar una foto del nuevo cuadro para posteriormente comparar.
<p>4. Reflexión:</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ahora, los niños se convertirán en pintores de retratos felices de verdad. Se les indica que van a elaborar un cuadro con las personas que más quieren, con colores, objetos y posturas que transmitan afecto, felicidad y empatía.
<p>5. Evaluación</p>	<p>1. ¿El estudiante es capaz de describir el clima emocional de una obra artística partiendo del uso de color, posturas y expresiones faciales?</p>

	<p>2. ¿El estudiante participó activamente proponiendo gestos y acciones capaces de modificar el comportamiento ajeno positivamente?</p> <p>3. ¿El estudiante colabora con su grupo durante la elaboración y modificación del retrato, demostrando compromiso con la actividad y sus compañeros?</p>
--	--

SESIÓN No. 5:	SOY UN ESPEJO!
Objetivos específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a “observar” a los demás. • Acercarse y prestar atención a las personas que nos suelen pasar desapercibidas. 	
Tema transdisciplinario del PEP relacionado:	
Dónde nos encontramos en el tiempo y en el espacio.	
Atributos del PEP a trabajar:	
Indagadores, de mentalidad abierta.	
Conocimientos:	
Es importante observar y prestar atención a nuestros amigos y a las personas más lejanas a nosotros, ya que con todos podemos sintonizar y encontrar cosas en común.	
Conceptos: Amigo, enemigo, reflejo, descubrimiento.	
Actitudes: Apreciación, cooperación.	
¿Qué recursos o materiales necesitamos?	<ul style="list-style-type: none"> • Música con diferentes matices • Cuento “Enemy Pie” de Derek Munso • Un espejo
1. Actividad de Calentamiento grupal	Métodos y estrategias:
Duración: 20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Se coloca música y los estudiantes deberán a empezar a caminar por toda el aula. El docente o ellos mismos irán proponiendo formas de caminar, por ejemplo, una caminata solo moviendo hombros, otra solo moviendo brazos, ahora con las rodillas sueltas, ahora con las manos como locas, etc. • Se para la música y se colocan en círculo. Se les indicará que vamos a desplazarnos por toda el aula de manera individual, al comienzo cada uno explorando y sacando muchos tipos de movimiento y de formas de desplazarnos. Luego les indicará:

	<p><i>Cuando sientan que les toco el hombro, deberán convertirse en “inspectores secretos” y escogerán a alguien para mirar e imitar todos sus movimientos. La persona a la que escogen no deberá darse cuenta que la están persiguiendo o imitando, porque es un secreto y no les puede descubrir! Al final, cada persona estará persiguiendo e imitando a alguien distinto, en una actividad de movimiento constante y sin poder hablar.</i></p>
<p>2.Introducción al tema:</p> <p>Duración: 15 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se conversará con los estudiantes sobre la actividad anterior, preguntándoles: <i>¿Fueron descubiertos por la persona que imitaban? ¿Pudieron seguir todos sus movimientos? ¿Escogieron seguir a algún amigo cercano?</i> • El docente indicará que generalmente observamos y seguimos a nuestros amigos, pero que les presentará a alguien que tuvo la oportunidad de acercarse a alguien que no era su amigo, sino su enemigo. Les leerá el cuento “Enemy Pie” de Derek Munso.
<p>3. Actividad de movimiento y expresión corporal/gestual:</p> <p>Duración: 20 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente indicará que para esta actividad, al igual que en el cuento, deberán escoger una persona con la que nunca han jugado, alguien distante a ellos. Al tener listas las parejas, se les indicará que uno de ellos va a hacer de “espejo” del otro. Se pararán uno frente al otro, y la persona “espejo” deberá imitar todos los movimientos de la otra. El docente deberá incentivarles a probar posiciones extrañas y gestos locos, para ver qué tanto les puede imitar su espejo. Se les otorga 5-7 minutos y después se intercambian los roles.
<p>4.Reflexión:</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A manera grupal, se conversa con los niños sobre sus experiencias con el “espejo”: <i>¿Pudo su espejo imitar todos sus movimientos? ¿Cuál posición de su pareja les gustó más imitar? ¿Lograron juntos realizar alguna posición difícil? ¿Hubo alguna posición o gesto que hizo su pareja que no pudieron imitar?</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • Se les pide a los niños que piensen en la posición más divertida que imitaron como espejo y que la dibujen.
5. Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿El estudiante fue capaz de descubrir y reflexionar sobre nuevas posturas y sensaciones tras el trabajo de imitación y observación? 2. ¿El estudiante fue capaz de actuar como espejo/reflejo del otro, experimentando con su cuerpo y siendo consciente de su esquema corporal? 3. ¿El estudiante cooperó durante la actividad, mostrándose abierto y demostrando apreciación al trabajar con alguien que no es su amigo?

SESIÓN No. 6:	LA FÁBRICA DE MUÑECOS
Objetivos específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> •Comprender las necesidades sociales y afectivas de los seres humanos. •Despertar sentimientos de amor, cuidado y preocupación por los demás. 	
Tema transdisciplinario del PEP relacionado:	
Quiénes somos	
Atributos del PEP a trabajar:	
Solidarios, íntegros.	
Conocimientos:	
Además de las necesidades básicas, todos los seres humanos tenemos necesidades y deseos de afecto, amistad, reconocimiento y respeto.	
Conceptos: Afecto, contacto físico, necesidades sociales, satisfacción.	
Actitudes: Empatía, apreciación.	
¿Qué recursos o materiales necesitamos?	<ul style="list-style-type: none"> • Pelotas para masajes. • Un títere para uso del docente •Para fabricar el muñeco de cada niño: Fundas de papel, platos de cartón, lana de colores, ojos móviles, cartulinas de colores, retazos de tela, marcadores.

	<ul style="list-style-type: none"> • Para las estaciones de trabajo: bloques, legos o juegos para armar, curitas, vendas, juguetes de accesorios médicos, goma, tijeras, plastilina.
1. Actividad de Calentamiento grupal Duración: 20 min.	Métodos y estrategias: <ul style="list-style-type: none"> • El docente les presentará a un títere con quien entablarán una conversación todos los niños. El docente les contará que el títere se encuentra un poco triste por que un amigo títere le ha dicho que no quiere jugar con él. Preguntará a todos que qué podemos hacer para que el títere se sienta mejor. Se incentivará a los niños a pensar en acciones que puedan hacerlo sentir mejor, y se anotarán en el pizarrón. • El títere contará a los niños que algo que a él le hace sentir muy bien son los masajes, y les propondrá realizar esa práctica a ellos mismos. Se colocan todos en pareja, se pone música relajante y se practican masajes unos a otros con las pelotas.
2. Introducción al tema: Duración: 10-15 min.	Métodos y estrategias: <ul style="list-style-type: none"> • Luego de hablar sobre cómo se sintieron todos con el masaje, el títere les contará que todos los niños tienen un pequeño muñeco dentro que necesita de cuidado. El docente les mostrará un muñeco blanco y sin rostro con el nombre de cada uno, indicándoles que es tarea de todos cuidar de los muñecos para que se conviertan en muñecos felices. • En una conversación con los estudiantes, deberán completar la lista anterior con todo lo que piensan necesitará el muñeco para ser feliz. <i>¿Qué necesitará para no tener frío? ¿Qué necesitará para divertirse? ¿Qué necesitará para estar sano y con energía?</i>
3. Actividad de movimiento y expresión corporal/gestual: Duración: 40-50 min.	Métodos y estrategias: <ul style="list-style-type: none"> • El docente introducirá la actividad, que consiste en un juego de roles: <i>Ahora que se acerca Navidad, vamos a jugar a la fábrica de juguetes. Nosotros seremos los duendes que fabrican muñecos, pero estos no pueden ir vacíos donde sus dueños. Deberán llevar en su corazón muchas experiencias que los hagan sentirse seguros y felices. Entonces entregará los</i>

	<p>muñecos, indicando que cada persona recibirá el muñeco de otra persona y será su tarea fabricarlo como un muñeco feliz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo a las ideas propuestas por los niños se prepararan y modificarán diferentes estaciones para dar diferentes tipos de cuidados a los muñecos. Una estación podría ser la estación para vestirlos, ponerles ojos, nariz, pelo y pintarles el rostro. Otra estación podría ser la estación de juegos (estación con bloques y objetos para armar) en donde deberán jugar con los muñecos y fabricarles un juguete personal con plastilina. Otra estación podría ser la estación de salud, en donde revisarán a los muñecos, les colocarán curitas, pañales, etc. Si hubiese más propuestas, podrían adaptarse las estaciones a ellas.
4. Reflexión:	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se procede a un acto en donde todos devolverán el muñeco a su dueño. El docente les indicará que ahora el muñeco representa a su compañero, y que al momento de devolverlo, deberán decir una cosa positiva sobre esa persona, además de contarle qué actividades hicieron con su muñeco y cómo fueron sus cuidados. • La persona que recibe el muñeco escribirá una carta de agradecimiento al “duende” que lo confeccionó, indicando (con un dibujo) qué cosas o actividades fueron las que su muñeco más disfrutó.
5. Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿El estudiante aporta con ideas y reflexiones acerca de las necesidades básicas, sociales y afectivas de las personas? 2. ¿El estudiante realiza las actividades de cada centro mostrándose involucrado y responsable con el muñeco asignado? 3. ¿El estudiante fue capaz de dar un comentario de apreciación hacia el dueño del muñeco que cuidó y, asimismo, reconocer alguna actividad positiva realizada hacia su propio muñeco?

SESIÓN No. 7:	CUIDADO LOS COCODRILOS!
Objetivos específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Practicar la comunicación no verbal. • Aprender a colaborar y confiar en los demás. 	
Tema transdisciplinario del PEP relacionado:	
Cómo nos expresamos	
Atributos del PEP a trabajar:	
Buenos comunicadores, de mentalidad abierta.	
Conocimientos:	
Las personas empáticas sintonizan con las señales sociales de los demás, las respetan e intentan equiparar las necesidades personales con las del resto.	
Conceptos: Señas y gestos, lenguaje corporal, confianza.	
Actitudes: Colaboración, confianza, tolerancia.	
¿Qué recursos o materiales necesitamos?	<ul style="list-style-type: none"> • Maskin o tizas para trazar caminos en el piso. • Objetos que representen obstáculos en el camino, tales como sillas, libros gruesos, pequeñas escaleras, bandejas de agua, mesas, hula-hula, etc. Se trazarán un camino ondulado y se colocarán los obstáculos en él.
1. Actividad de Calentamiento grupal Duración:	Métodos y estrategias: <ul style="list-style-type: none"> • El docente indicará que durante toda la sesión vamos a imaginar que estamos en un barco sobre un mar de cocodrilos. Cuando los cocodrilos escuchan sonidos, vienen, por lo que hay que estar callados. Además, tienen que ayudarse los unos a los otros a cumplir varios retos, sin dejar que nadie caiga al agua. • El primer reto se hará en parejas. Se ponen frente a frente en cuclillas, colocados sobre las puntas de sus pies. Es una posición difícil de mantener, por lo que deberán trabajar con cuidado. Colocan sus manos al frente, palma con palma, y van a mover sus manos bailando, acompañando la música. Deberán mover las palmas sin despegarse, creando figuras en el espacio. Podrán alternar con pequeñas palmadas. Si un compañero pierde el equilibrio, el otro no deberá dejar que se caiga.

<p>2.Introducción al tema:</p> <p>Duración: 10 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se conversa de manera grupal sobre la dificultad de la tarea anterior: <i>¿Alguien cayó al mar de cocodrilos? ¿Alguien fue rescatado de caerse por su compañero? ¿Lograron completar la canción sin problemas?</i> • El docente indica que cuando todos van en un barco, siempre hay un capitán que debe cuidar a todos: <i>Es tarea del capitán llevar a todos a bordo y a salvo, no dejar que nadie caiga al agua, ni que las criaturas del mar los ataquen. Vamos a mirar un video que nos muestra como el capitán ayuda a superar estos retos. Como verán, el capitán toma decisiones importantes, pero el trabajo de mantenerse a salvo requiere de la cooperación de todos.</i> <p>Video sugerido: "Jake and the Never Land Pirates, Captain Sharky and Bones". Link: https://www.youtube.com/watch?v=gG18fw8iT9w</p>
<p>3. Actividad de movimiento y expresión corporal/gestual:</p> <p>Duración: 40 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente indica que ahora tendrán un reto más grande. Deberán pasar por un camino de obstáculos (el camino ha sido preparado anteriormente por el docente) sin tropezar, sin patear los objetos ni mojarse. Todos observan el camino: <i>¿Parece fácil no? El reto será que deberán pasar por parejas, pero la primera persona deberá ir de espaldas, sin poder mirar por dónde camina. La segunda persona será el capitán, quien estará frente a su pareja y podrá mirar el camino para dirigirle sin que tropiece con los objetos ni se salga del camino y caiga donde los cocodrilos. Pero hay una dificultad más: no pueden hablar para no despertar a los cocodrilos! El capitán deberá dirigir sólo con su cuerpo, con sus gestos, con su cabeza y con sus manos y brazos.</i> • El docente indica que por cada obstáculo superado sin problemas, al igual que los piratas, recibirán un doblón de oro. Antes de empezar, pregunta a sus estudiantes: <i>¿Alguien tiene una idea de cómo podría avisar que deben virar a la derecha sin</i>

	<p><i>hablar? ¿Alguien sabe cómo indicar que deben levantar los pies para subir una grada? Veamos cómo lo hacen los demás...</i></p>
<p>4. Reflexión:</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tras completar la actividad, todos reflexionarán sobre ello: <i>¿Pudieron reconocer los gestos de su capitán cuando les indicaba que paren, que suban o que se inclinen? ¿Qué indicaciones entendieron y cuáles no? ¿Piensan que si no confiarán en su capitán hubieran podido completar el reto? ¿Qué opinan sobre confiar en las decisiones de los demás?</i> • Para finalizar, se pedirá a los estudiantes que completen el tercer y último reto: se les pondrá palillos de dientes, plastilina o masa, sorbetes o cualquier objeto que les sirva para realizar una escultura. Deberán lograr construir una escultura en parejas pero sin hablar. Esto pondrá a prueba su actitud de tolerancia, flexibilidad y comunicación no verbal.
<p>5. Evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Durante la reflexión, ¿el estudiante reconoce la importancia de confiar en los demás para la ejecución grupal de una tarea? 2. ¿El estudiante utiliza todos los medios no-verbales posibles para expresar y dirigir a su compañero (señales con las manos, los brazos, expresiones faciales y corporales)? 3. ¿El estudiante demuestra confianza y aceptación hacia las señales de su compañero, resultando en una actividad colaborativa y pacífica?

SESIÓN No. 8:	EL MEJOR REGALO
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la importancia de esparcir nuestras emociones positivas. • Despertar sentimientos de solidaridad y agradecimiento hacia los demás. 	
<p>Tema transdisciplinario del PEP relacionado: Dónde nos encontramos en el tiempo y en el espacio.</p> <p>Atributos del PEP a trabajar: Solidarios, equilibrados.</p>	
<p>Conocimientos: El mundo nos da muchas cosas buenas; es nuestra responsabilidad aprovecharlas y compartirlas.</p>	
<p>Conceptos: Agradecimiento, compartir.</p>	
<p>Actitudes: Empatía, apreciación.</p>	
<p>¿Qué recursos o materiales necesitamos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Música alegre • Cajas de cartón pequeñas y vacías (una por cada niño) • La “caja de emociones positivas” de la Sesión No.1
<p>1. Actividad de Calentamiento grupal Duración: 15 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se colocan todos en círculo y cogidos de las manos. El docente indica que todos van a dar un paso hacia el lado derecho (siguiendo la forma de círculo) y enseguida otro para el lado izquierdo. Luego de eso, darán dos pasos para él un lado, y dos para el otro. Luego serán tres pasos, luego cuatro, cinco, etc. Una vez que todos hayan comprendido la secuencia, lo intentarán hacer sin hablar y siguiendo el ritmo de la música hasta el número que lleguen sin haberse desorganizado. • Luego el docente mirará a todos con una gran sonrisa (el objetivo será “contagiarles” la sonrisa). Les preguntará: <i>¿A ustedes les da ganas de sonreír cuando alguien les sonríe? Pues la sonrisa, se contagia entre las personas por que tiene poderes mágicos. Vamos a ver qué fácil resulta!</i> Entonces les indica que empezará él mostrando una gran sonrisa y mirará a alguien. Esa persona deberá “coger” esa gran sonrisa en su rostro y exhibirla.

	<p>Enseguida mirará a los ojos de otra persona, a quien inmediatamente le pasará la sonrisa. De esta forma, se pasarán la sonrisa entre todos los del círculo.</p>
<p>2. Introducción al tema. Duración: 15 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente recordará las tradiciones culturales, como Navidad y el Día de Acción de Gracias, en donde las personas se reúnen para celebrar que están juntas. Procederá a la lectura del cuento “The Thankful book” de Todd Parr. • Luego del cuento, el docente iniciará una conversación sobre las cosas buenas de la vida. Incentivará a los estudiantes a pensar en las cosas que les hacen felices (cómo se divierten, qué o quién les quita la tristeza o preocupación, qué les hace sentir feliz, etc.)
<p>3. Actividad de movimiento y expresión corporal/gestual: Duración:</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se repartirá a cada niño la cajita vacía. Se les pedirá que cierren los ojos e imaginen una sola cosa que les hace felices. Puede ser un objeto, algún alimento, una persona, una situación o una acción. Ahora con sus manos, van a sacar esa “cosa” de su mente, como si sacaran un recuerdo, lo van a guardar en la cajita y la cierran. • Los estudiantes se levantan, con su cajita en manos. Se pone música alegre mientras ellos caminan por todo el lugar bailando con su caja. Al momento de parar la música, deberán quedarse frente a frente con la persona que esté más cerca. Se entregarán la cajita mutuamente, uno a uno, diciendo: <i>En esta cajita está guardado un... (Lo que cada uno decidió poner), te lo regalo y es importante, cuidalo mucho!</i> Se pone música nuevamente y se repite el proceso. La segunda vez que se para la música, deberán entregar esta nueva cajita que adquirieron, con un nuevo elemento dentro, a otra persona. El proceso se repetirá unas 4 o 5 veces más. De esta manera, cada uno custodiará por un momento, y entregará a su vez, cajas y cosas diferentes.

<p>4. Reflexión:</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El grupo se reúne y los niños deberán contar qué elemento tiene la última cajita que está en su poder. A su vez, el docente preguntará: <i>¿Cuál elemento de todos los que recibiste te gustó más? ¿Cuál piensas que a ti también te haría feliz?</i> Entonces, se hará una lista en conjunto de las cosas más comunes, y a su vez, escogerán juntos cuáles podrían tenerse o realizarse en el aula para darnos felicidad. • Cuando esté elaborada la lista, el docente cogerá la caja de las emociones positivas (elaborada en la Sesión No.1) y añadirá a esta caja los nuevos elementos escogidos por toda la clase. Si los niños propusieron acciones o situaciones como abrazos, “conversar con un amigo” o “jugar”, pueden realizarse tarjetas ilustradas por ellos demostrando estas acciones y guardarse de esta manera en la caja. • La caja en sí, llena de objetos y situaciones que nos hagan felices y nos brinden emociones positivas, podrá colocarse en un lugar específico del aula, constituyendo un espacio de relajación y generación de emociones positivas cada vez que alguien lo requiera. Podrá sacar algún objeto, oler o sentir algún producto o quizás llamar a un amigo por dos minutos. Es importante recordar a los estudiantes que podrán recurrir a ellos en momentos determinados y con la ayuda del docente, quien deberá ser constante y consciente de su correcta aplicación.
<p>5. Evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿El estudiante comparte su conocimiento sobre las cosas que nos hacen felices y reconoce que hay cosas comunes que nos dan felicidad a todos? 2. ¿El estudiante comprende la actividad de “regalar cajitas con cosas positivas”, involucrándose en el juego simbólico y activando su imaginación? 3. ¿El estudiante demuestra apreciación al lograr seleccionar y comunicar cosas por las cuales está agradecido?

CONSEJOS PARA PADRES DE FAMILIA

PARA TRABAJAR LA EMPATÍA EN CASA:

- Como buenas formas de alimentar la empatía, Lopez (2011) señala que es importante indicar al niño las consecuencias de su conducta, destacando el estado emocional de la otra persona: *“Mira qué triste se puso el niño cuando hiciste aquello”*. Son preferibles estos comentarios, antes que calificar al niño como “malo” por su conducta y recurrir a castigos autoritarios.
- Una forma efectiva de educar comportamiento empáticos, respetuosos y solidarios con otros seres, es a través de los juegos simbólicos. Aprovechemos los momentos de juego para modelar este tipo de conductas. A través de la imaginación de diversas situaciones, los niños aprenden a ponerse en “los zapatos” de otro y a concientizar sobre estas conductas.
- Es en la relación padre-hijo en donde se expresan los principales signos de empatía. Goleman (1995) enfatiza sobre la importancia de los padres en mostrar empatía hacia la gran gama de emociones de sus hijos, ya sea la risa, el llanto o la necesidad de ser abrazado. Es bueno permitir y atender todo tipo de emociones, e incluso permitir la expresión de cólera o ira, acompañando pacientemente su expresión y recurriendo al diálogo en el momento apropiado.

Bloque III: La Capacidad de la Autorregulación



¿Cuál es nuestro objetivo?

Indagar sobre:

La capacidad de la autorregulación es la capacidad para controlar las emociones, encontrando un equilibrio entre la represión y el descontrol (Bisquerra, 2015). Nos permite expresarlas adecuadamente, reconocer la forma y los momentos precisos para hacerlo, comprender las causas y consecuencias de la expresión emocional y conseguir atraerse o distanciarse reflexivamente de las emociones positivas o negativas. La autorregulación nos permite manejar y planear nuestra conducta en contextos sociales, acatar reglas y convertirnos en seres responsables y autónomos.

Unidad: La capacidad de la autorregulación		
Institución: Colegio del Distrito N17D03 de Quito.	Grado: Primero de Educación General Básica	Edades: 5-6 años
IDEA CENTRAL DE LA UNIDAD: Nuestro comportamiento y nuestras emociones pueden ser manejados y controlados por nosotros mismos para adaptarnos en nuestro contexto social de manera positiva.		
1. ¿Qué habilidades queremos desarrollar?	<p>Habilidades emocionales: La capacidad de controlar las emociones: la autorregulación (según el modelo de Goleman, 1995).</p> <p>Habilidades sociales: Respetar a los demás, cooperar, resolver conflictos, tomar decisiones en grupo, aceptar la responsabilidad.</p> <p>Habilidades de comunicación: Escuchar, hablar, ver y entender, comunicación no verbal.</p>	
2. ¿Qué queremos aprender?	Conceptos relacionados: Autorregulación, autocontrol, manejo de las emociones, causas y consecuencias, intensidad y duración de las emociones, atraer y distanciar, técnicas de control emocional.	
3. ¿Cuál puede ser la mejor manera de aprender?	<p>Las experiencias aprendizaje sugeridas se han dividido en cuatro sesiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 9: La tortuga sabia • Sesión 10: Tengo un volcán dentro! • Sesión 11: La máquina de sonidos • Sesión 12: Cuidado, que se rompe! 	

SESIÓN No. 9:	LA TORTUGA SABIA
Objetivos específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> •Proporcionar técnicas internas de auto-control frente a los impulsos y emociones negativas. •Concientizar sobre la intensidad y la duración de las emociones. 	
Tema transdisciplinario del PEP relacionado:	
Dónde nos encontramos en el tiempo y en el espacio.	
Atributos del PEP a trabajar:	
Equilibrados, reflexivos.	
Conocimientos:	
El distanciarse de una situación que nos genera emociones negativas y otorgar tiempo a la reflexión y a la relajación, nos permite generar respuestas más positivas.	
Conceptos: Relajación, respiración profunda, reflexión, distanciamiento, intensidad, duración.	
Actitudes: Compromiso, respeto.	
¿Qué recursos o materiales necesitamos?	<ul style="list-style-type: none"> • Un tambor o instrumento de percusión para uso del docente. • El cuento “La tortuga que se esconde en su caparazón” • Hula-hulas • Un juguete de tortuga capaz de meter y sacar el cuello.
1. Actividad de Calentamiento grupal Duración: 20 min.	Métodos y estrategias: <ul style="list-style-type: none"> • El docente pregunta a los estudiantes si saben lo que es <i>intensidad</i>. Juntos van definiendo su significado con ejemplos. El docente indica que van a trabajar con diferentes intensidades o niveles de fuerza. •El primer ejercicio es una caminata por el aula, cuyo ritmo e intensidad marcará el docente con el tambor. Al comienzo será lenta y suave: <i>imaginemos que caminamos sobre las nubes, pisando tan suave para que no se rompan</i>. Conforme sube la velocidad del ritmo del tambor, se indica a los niños que deben subir la intensidad y velocidad de sus pisadas. El maestro puede repetir las subidas y bajadas con el tambor algunas veces.

	<ul style="list-style-type: none"> • Para el segundo ejercicio, se indica a los niños que ahora vamos a aplicar la fuerza y subir la intensidad sin desplazarnos, sólo con los músculos. Se les indica cómo tensar y cómo relajar los músculos del cuerpo. Al momento de tensión se hacen puños y se estiran los brazos, y al relajar nos <i>convertimos en muñecos de trapo</i> y respiramos profundamente. Los estudiantes se colocan en parejas. Uno de ellos se acuesta en el piso y va a practicar la <i>tensión</i> y la <i>relajación</i> siguiendo la velocidad del tambor (tensar cuando sube, relajar conforme baja). El otro va a comprobar si puede mover las partes del cuerpo de su compañero (como marioneta) en el momento de tensión y al momento de relajación. Si está completamente relajado, podrá moverlo.
<p>2.Introducción al tema:</p> <p>Duración: 10 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se hablará sobre las cosas más interesantes de las tortugas, como su habilidad para esconderse en su caparazón cuando se sienten amenazadas. El docente podrá valerse de un video interactivo. • Con un títere de tortuga, se contará o actuará la historia de “La tortuga que se esconde en el caparazón” cada vez que experimenta emociones negativas. •El docente invitará a reflexionar a los niños sobre cómo la tortuga lograba relajarse metiéndose en su caparazón, y les preguntará si serían capaces de aprender esa técnica.
<p>3. Actividad de movimiento y expresión corporal/gestual:</p> <p>Duración: 20 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pregunta cómo podemos hacer para “convertirnos” en tortugas que se meten en el caparazón. Los niños deberán investigar varias posturas y proponer sus formas. El docente les indicará que deberán escoger la postura con la que se sientan cómodos y sean capaces de relajar todos sus músculos y sentir la respiración. • Se colocan algunas hulas-hulas acostadas en el piso y se les indica que ese será el sitio de refugio de las tortugas. Se ponen música movida y con un ritmo acelerado y se indica a los niños

	que mientras la música dure, deberán zapatear y moverse con mucha intensidad. Al parar la música, el docente gritará “tortuga” y ellos deberán correr a un hula-hula y ponerse en posición de <i>tortuga recogida</i> . Mientras dure el silencio, deberán ir relajando todos sus músculos y respirar profundamente. Se repite el procedimiento algunas veces.
4. Reflexión:	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se conversa con los estudiantes sobre en qué situaciones les serviría convertirse en tortugas y cómo creen que la técnica de “recogerse” y respirar les ayudaría. • Se les introduce a la “tortuga Timmy”, un juguete de tortuga que mete y saca su cabeza. Se les indica que el juguete permanecerá en un sitio del aula. Cuando tengan un momento de ira, podrán ir con la tortuga y sacarla poco a poco de su caparazón, conforme baje la intensidad de su ira y podrán reincorporarse al grupo cuando haya conseguido salir de su caparazón.
5. Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿El estudiante comprende que las emociones fuertes pueden auto-regularse y es capaz de proporcionar ejemplos situacionales? 2. ¿El estudiante es capaz de investigar y explorar con su cuerpo posturas cómodas y formas de respiración que imiten a las tortugas? 3. ¿El estudiante realiza los ejercicios de manera comprometida con la actividad, demostrando seriedad y respeto?

SESIÓN No. 10:	TENGO UN VOLCÁN DENTRO
Objetivos específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Percibir y describir emociones intensas tales como la ira o la ansiedad y evaluar la intensidad de la expresión descontrolada de estas emociones. • Concientizar sobre los beneficios de la respiración para apaciguar estas emociones. 	
Tema transdisciplinario del PEP relacionado:	
Cómo funciona el mundo	

Atributos del PEP a trabajar:	
Equilibrados, íntegros.	
Conocimientos:	
Existen emociones intensas cuya expresión descontrolada produce daños, y necesitan ser suavizadas para su correcta expresión.	
Conceptos: Emociones intensas, subir y bajar la intensidad, autocontrol, técnicas de respiración.	
Actitudes: Compromiso, respeto.	
¿Qué recursos/materiales necesitamos?	<ul style="list-style-type: none"> • Sonidos de volcanes explotando. • Cuento “My mouth is a volcano” de Julia Cook. • Tela o sábana blanca de aprox. 2mt. x 2mt. • Lámpara reflectora • Papel negro para oscurecer las ventanas (si el aula tiene mucha luz)
1. Actividad de Calentamiento grupal Duración: 20 min.	Métodos y estrategias: <ul style="list-style-type: none"> • Para empezar, el docente deberá introducir la temática de trabajo: <i>¿Qué es un volcán? ¿Por qué explotan los volcanes? ¿Qué sucede cuando explotan? ¿Cómo se ve cuando explotan? ¿Cómo creen que se escucha cuando explotan? ¿Creen que hay alguna emoción que nos haga sentir como que tenemos un volcán dentro?</i> • Los estudiantes deberán reflexionar sobre situaciones que les hayan hecho sentir como que fueran un volcán que explota, situaciones de ira o furia. El que primero comparta una experiencia pasará adelante y pondrá sus manos en la cintura, doblando los brazos. Si alguien ha compartido la misma experiencia, se parará y se encadenará con sus brazos a la primera persona. Ésta última deberá ahora compartir otra situación que le haya hecho sentir ira. La persona que haya pasado por la misma situación se levantará y se encadenará a ésta. El proceso se repite mientras se sigan encontrando experiencias comunes y al final se contará cuántas personas han logrado encadenarse.

<p>2.Introducción al tema:</p> <p>Duración: 10 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente recordará que todos pasamos por procesos de ira o ansiedad, en los cuales sentimos que vamos a explotar. Se les preguntará si creen que una explosión no controlada ocasiona daños en los demás y cuáles podrían ser estos daños. Con la atención de todos, leerá el cuento “My mouth is a volcano” de Julia Cook. Al final, se hará énfasis en la forma de cómo el personaje logró apaciguar su volcán para no hacer daño.
<p>3. Actividad de movimiento y expresión corporal/gestual:</p> <p>Duración: 30 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pide a los estudiantes cerrar los ojos e imaginar que son volcanes: <i>¿Cómo se encuentra su cuerpo antes de explotar, cuando tiene mucha energía acumulada sin salir? ¿Cómo se sienten? Ahora imaginen que empiezan a explotar... ¿Qué pasa con su cuerpo? ¿Cómo se movería su cuerpo cuando explota?</i> • El docente indica que con nuestro cuerpo vamos a reproducir a un volcán explotando. Se coloca la tela blanca colgada del techo, se oscurece el aula y se coloca una lámpara reflectora detrás de la tela. Los estudiantes podrán pasar atrás de la tela para reproducir el movimiento de un volcán, mientras los demás observarán las sombras por delante de la tela. Se recomienda colocar sonidos de un volcán explotando para acompañar la actividad. • Variación: Los estudiantes que deseen empezar podrán pasar y reproducir el movimiento individualmente. Luego se les podrá incentivar a realizar las figuras en parejas y en grupos de tres.
<p>4.Reflexión:</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para finalizar, se reproducirá la explosión de un volcán acompañada de una técnica de respiración. Para ello, cada niño tendrá un botella plástica pequeña cortada en dos, con la parte superior metida en la parte inferior de manera invertida. Deberán dibujar previamente su auto-retrato por fuera de la botella con marcador permanente, para comprender que la botella simboliza su cuerpo. La botella se llena con 2/3 de agua con colorante rojo

	<p>y 1/3 de aceite. Se da a cada estudiante $\frac{1}{4}$ de AlkaSeltzer y se pone la pastilla dentro del líquido. Se producirá un efecto parecido al de una explosión.</p> <p>•Se indica a los estudiantes que podrán hacer explotar a su volcán dos veces. La primera para visualizar cómo ocurre la explosión. Para la segunda vez, el docente enseñará a los niños una técnica de respiración controlada (tres inhalaciones rápidas y una inhalación lenta) y les pedirá que cuenten cuántas de esas respiraciones deben realizar desde que inicia la explosión hasta que se acabe. Al final, se recolectará las respuestas de cada niño sobre cuantas respiraciones acaban con la explosión, y se les pedirá que proporcionen ejemplos de situaciones donde puedan aplicar esta técnica.</p>
5. Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿El estudiante es capaz de reconocer y comunicar situaciones que provocan emociones fuertes tras la analogía con el volcán? 2. ¿El estudiante es capaz de investigar y proponer diversas formas de simulación de una explosión, comprendiendo su significado? 3. ¿El estudiante realiza los ejercicios de manera comprometida con la actividad, demostrando su interés por la autorregulación?

SESIÓN No. 11:	LA MÁQUINA DE SONIDOS
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Nuestras acciones y conductas influyen en el funcionamiento de un grupo. •Comprender que el aporte individual es importante para el trabajo colaborativo. 	
<p>Tema transdisciplinario del PEP relacionado: Cómo nos organizamos</p> <p>Atributos del PEP a trabajar: Íntegros, solidarios.</p>	
<p>Conocimientos: La expresión de nuestras emociones y nuestro comportamiento afectan la dinámica del grupo, así como los integrantes de un grupo pueden afectar nuestro comportamiento.</p>	
<p>Conceptos: Trabajo colaborativo, causas y consecuencias, efecto en cadena.</p>	

Actitudes: Cooperación, compromiso.	
¿Qué recursos o materiales necesitamos?	<ul style="list-style-type: none"> • Sogas para amarrar los tobillos por parejas. • Infocus y conexión a internet para proyección de video. • Un instrumento de percusión para uso del docente.
1. Actividad de Calentamiento grupal Duración: 25 min.	Métodos y estrategias: <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes se colocan en parejas y se amarra el pie derecho de uno con el pie izquierdo del otro. Se les indica que deben avanzar una distancia determinada de esa manera. • Una vez completado el reto anterior, se reúnen los estudiantes en grupos de tres. El del medio tendrá sus dos pies amarrados a los otros dos integrantes, uno a cada lado. Se les indica que ahora deben buscar la forma de trasladarse la misma distancia pero amarrados entre los tres. Deberán buscar la forma de coordinar los movimientos entre los tres para no caerse. • Se culmina esta actividad amarrándoles los pies entre cuatro personas. Se les indica que el reto es más difícil: deberán trasladarse la misma distancia, pero ahora coordinando los movimientos entre cuatro personas y descubriendo la forma de trasladarse, como si fueran un animal de cinco patas.
2. Introducción al tema: Duración: 10-15 min.	Métodos y estrategias: <ul style="list-style-type: none"> • Se inicia la reflexión sobre la actividad anterior: <i>¿Quién pudo hacerlo entre 3 personas? ¿Quién pudo trasladarse en un grupo de 4? ¿Cómo lograron ponerse de acuerdo en los movimientos? ¿Fue fácil o difícil?</i> • A continuación se habla sobre las máquinas, las mismas que suelen estar compuestas de muchas piezas que funcionan de forma coordinada: <i>el movimiento de la una depende del movimiento de la otra, en el momento exacto y de la forma precisa, tal como lo hicieron sus piernas al trasladarse entre 2, 3 y 4 personas.</i> Se enseña a los alumnos un pequeño video animado sobre el funcionamiento de las piezas de una locomotora a vapor. Video sugerido: “Cómo funciona una locomotora a vapor”.

	Link: https://www.youtube.com/watch?v=3NeYcRU_rKk
<p>3. Actividad de movimiento y expresión corporal/gestual:</p> <p>Duración: 35-40 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente indica que a continuación reproducirán el funcionamiento de las piezas de la locomotora con el cuerpo. Se pide a un estudiante que pase delante y realice el primer movimiento de la primera pieza (cualquier movimiento propuesto que simule arriba-abajo). Ahora se pide que pase un segundo estudiante, y cada vez que el primer niño realice su movimiento, éste deberá realizar el segundo movimiento (deberá proponer un movimiento izquierda-derecha, según el video). Se pedirá que ahora pase un tercer estudiante y que proponga un movimiento que simule la tercera pieza de la máquina. Éste deberá realizar su movimiento sólo después de que el segundo niño lo realice. Continúan añadiéndose “piezas” (niños) a la máquina, hasta completar ocho, y el último deberá acompañar su movimiento con un sonido. • Los ocho niños deberán realizar su movimiento en cadena y repetitivamente (como una máquina) procurando hacerlo siempre después de su movimiento predecesor. El docente tocará un tambor para marcar el ritmo de los movimientos y podrá “acelerar” o “desacelerar” el proceso. • La simulación de máquinas funcionando podrá repetirse con otros niños y otras propuestas hasta que todos los que desean hayan podido participar.
<p>4. Reflexión:</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablar sobre cómo el comportamiento de una pieza afecta a otra, y cómo las piezas de una máquina se parecen a los miembros de una comunidad, en donde cada uno tiene una función importante. • Los niños deberán recordar alguna tarea importante que tengan en el hogar, y deberán hacer un dibujo

	sobre qué pasaría si no la cumplieran, a quién afectarían y cuáles fueran las consecuencias.
5. Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿El estudiante es capaz de analizar las consecuencias de sus acciones dentro de su comunidad inmediata (tanto en su clase como en su hogar)? 2. ¿El estudiante comprende que la ejecución de sus movimientos dependen y afectan a sus compañeros, por lo que los ejecuta de manera constante? 3. ¿El estudiante realiza los ejercicios de manera comprometida con la actividad, aportando seria y responsablemente a la ejecución de todo el grupo?

SESIÓN No. 12:	CUIDADO, QUE SE ROMPE!
Objetivos específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer que el auto-control y la autorregulación de nuestros movimientos y comportamientos son necesarios para ejecutar ciertas tareas y cuidar de los demás. • Reforzar la ejecución de movimientos delicados y controlados dentro del trabajo colaborativo. 	
Tema transdisciplinario del PEP relacionado:	
Cómo funciona el mundo	
Atributos del PEP a trabajar:	
Íntegros, solidarios.	
Conocimientos:	
En el mundo existen muchos objetos, tangibles e intangibles, que requieren de un trato suave, delicado y controlado para no hacerse daño.	
Conceptos: Auto-control, delicadeza, cuidado.	
Actitudes: Cooperación, independencia.	
¿Qué recursos/materiales necesitamos?	<ul style="list-style-type: none"> • Soga para amarrar los pies • Cucharas plásticas y huevos (preferiblemente cocinados) • Libros o cuentos con pasta gruesa • Hojas de papel (reciclado) • Música diversa

<p>1. Actividad de Calentamiento grupal</p> <p>Duración: 15 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El grupo se coloca en círculo y juntan sus manos palma con palma. El docente les indica que deberán mover las manos sin despegar las palmas, pero será sólo su mano derecha la que inicie un movimiento, mientras que será la mano izquierda la que sigue. Se pone música y se empieza a realizar la actividad, en la que el círculo se deformará y mantendrá un movimiento constante. • El docente preguntará: <i>¿Están seguros que lograron moverse sin despegar sus manos? Pues ahora tendremos una tarea más difícil...</i> Para ello, se coloca un papel entre las palmas de los estudiantes y se inicia nuevamente la actividad con música, cuyo reto será que se muevan sin despegar las palmas y botar el papel. <p>Variación: Se podría colocar primero un papel saltando una persona, para que todos lo tengan sólo en una mano. Si logran mantenerlo, se procede a colocar en ambas.</p>
<p>2. Introducción al tema:</p> <p>Duración: 10 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente presenta a la clase dos objetos (un huevo y un libro pequeño), indicándoles que son objetos frágiles que no pueden caer al piso. El docente preguntará: <i>¿Qué objetos o materiales son tan frágiles, que debemos tener mucho cuidado al cogerlos para que no se rompan? ¿Existen seres en el mundo que deben ser tratados con el mismo cuidado?</i> Entonces, imaginaremos que aquel ser o material será el libro.
<p>3. Actividad de movimiento y expresión corporal/gestual:</p> <p>Duración: 20 min.</p>	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La primera actividad se la realizará en parejas. Se amarrarán los tobillos (el pie derecho de una persona con el pie izquierdo de la otra) con una soga y deberán recorrer una distancia caminando juntos. Sin embargo, lo harán sosteniendo en la boca una cuchara con un huevo. Se les indica que además de controlar el movimiento de su propio cuerpo, deberán coordinar y controlar el movimiento con su pareja.

	<ul style="list-style-type: none"> • La segunda actividad será un baile en parejas. Pero una de ellas tendrá colocado el libro en su cabeza y deberá moverse de tal forma que el libro no caiga. Las parejas deberán bailar cogidos de las manos y el docente deberá incentivarles a probar varios movimientos y desplazamientos (pasos laterales, giros, etc.) juntos.
4. Reflexión:	<p>Métodos y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente preguntará a los niños cómo les fue con la actividad: <i>¿Lograron ejecutarla sin botar los objetos al piso? ¿Cómo debían mover a su pareja para que ésta no bote el libro? ¿Fue difícil trasladarse juntos sin botar el huevo?</i> • El docente indicará que existe un objeto que no se puede mirar pero que es tan frágil como el huevo y debe ser tratado con cuidado: el corazón y las emociones que genera. Entonces preguntará a los niños qué cosas pueden lastimar o romper un corazón. El docente colocará al frente de la clase el dibujo de un corazón roto y pedirá que cada niño dibuje alrededor una acción que rompe los corazones. Para finalizar, recordará que siempre que estén con una persona recuerden que tienen un corazón que puede ser tan frágil como un huevo y deben tratarla con respeto y suavidad.
5. Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿El estudiante es capaz de comprender la analogía del huevo con el “corazón”, explicando su fragilidad ante determinadas acciones? 2. ¿El estudiante es capaz de controlar su fuerza y velocidad de movimiento al momento de ejecutar las actividades? 3. ¿El estudiante sigue las reglas y procesos durante la actividad de manera comprometida y controlada para cumplir los objetivos?

CONSEJOS PARA PADRES DE FAMILIA

PARA FOMENTAR LA AUTORREGULACIÓN EN CASA:

- En primer lugar, debemos tomar en cuenta que el equilibrio emocional del adulto se transmite hacia los niños. La forma cómo reaccionamos ante diversas situaciones es el ejemplo que les damos a ellos, por lo que el tono de voz que usemos, los gestos y las expresiones verbales y no verbales ante determinada situación será nuestra forma de modelar comportamientos.
- A través de cuentos, juegos e incluso nuestras propias anécdotas podemos enseñarles formas de expresión adecuada de emociones. Es importante hacerles saber a los niños que las emociones se pueden regular y cuáles son las formas incorrectas de expresarlas.
- Permitamos a los niños familiarizarse con actividades y estrategias que promuevan el bienestar emocional y la relajación. Al practicar masajes, canciones, jugar a inflar globos imaginarios, jugar a la “técnica de la tortuga”, tener objetos que promuevan la calma como arena o diferentes texturas, los niños tendrán la oportunidad de acceder a ellos cuando necesiten calmarse o regular sus emociones.
- La autorregulación implica elegir comportamientos adecuados e iniciar y parar conductas de acuerdo a las demandas sociales. Para propiciar este proceso, es importante que los niños tengan la oportunidad de tomar decisiones en casa, desde las pequeñas y cotidianas actividades, adquiriendo autonomía y siendo capaces de reflexionar sobre sus consecuencias. El tener reglas claras y consistentes favorece mucho la discriminación de comportamientos positivos y negativos y, por ende, la autorregulación. También es importante que el niño sea partícipe de la elección de reglas y rutinas en el hogar, para que las considere como justas y no como impuestas. Para ello, es útil tener sus rutinas u obligaciones expuestas de manera gráfica, para que sea el mismo quien las siga y se auto-recuerde.

5.1.6 Recomendaciones para docentes

Para una efectiva ejecución de las actividades, dentro de un clima emocional positivo para los estudiantes, motivo a considerar las siguientes diez recomendaciones:

- Promover y respetar la espontaneidad y la expresión creativa de los niños, permitiéndoles proponer y seguir sus impulsos siempre y cuando no interfieran con la organización esperada, ni se conviertan en faltas de respeto hacia los miembros del grupo. Es muy importante que los niños tengan la capacidad de elegir, elegir modos de expresión, elegir ciertas reglas, elegir determinados comportamientos y reflexionar sobre las consecuencias. Independientemente de las actividades propuestas, estas actitudes contribuyen al desarrollo de la autorregulación y autoestima.

- Para adaptarse al enfoque constructivista, es necesario adoptar cierta flexibilidad ante los cambios que pudieran ocurrir dependiendo de la dinámica de cada grupo y las propuestas de los estudiantes, considerando la improvisación y la modificación de límites.

- Promover el contacto físico como agente sensibilizador tanto entre los estudiantes como por parte del docente, siempre y cuando se respeten los deseos y las diferentes necesidades de los estudiantes.

- El docente, por su parte, debe recurrir en gran medida a su propia expresión gestual y corporal, modelando movimientos, modulando su voz para estimular la imaginación y motivar el movimiento.

- Es importante que el docente haga saber a sus alumnos que el aula es un espacio de confianza y que él o ella se encuentra ahí para ayudarlos. Se deberán recordar las reglas y acuerdos esenciales de la clase antes de las sesiones para fomentar el respeto y la aceptación ante las propuestas ajenas.
- Es importante conocer al grupo con el que se trabaja y aprovechar las diferencias y diversas aptitudes de los estudiantes para asignar roles y funciones dentro de cada actividad. Habrá quienes, por sus rasgos de personalidad, podrán liderar o estimular ciertas actividades o beneficiarse más de un rol determinado.
- Respetar los acuerdos de “Tribus” y recordar a los estudiantes sobre ellos. Ello implica no forzar ni obligar a los estudiantes a realizar actividades corporales con las que no se sientan a gusto y mantener el derecho a “pasar”.
- El control emocional va condicionado por la cultura y el comportamiento de sus modelos. Podrían evidenciarse variaciones en las respuestas emocionales si hay diversidad cultural o por diferencias en la estructuración, valores, creencias religiosas o dinámicas familiares. Las mismas deberán ser consideradas al momento de evaluar las actividades.
- La comunicación e integración de los padres de familia es básica para la educación emocional. La comunicación sobre las actividades que se trabajan así como el brindarles estrategias para el trabajo en casa constituye un buen complemento para la ejecución de esta guía.

- El uso de lenguaje es importante, ya que en la edad de preescolar, los niños cuentan con un amplio vocabulario que les permite expresarse y construir conocimiento a partir de éste. Es importante trabajar el movimiento y el lenguaje corporal conjuntamente con otros lenguajes expresivos ya que en nuestra vida todos los lenguajes deben lograr integrarse armónicamente.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La educación emocional debe ser una práctica constante y regular, a la que se deberá recurrir en los diversos momentos y situaciones que se presentan en el ámbito educativo, dentro y fuera del aula. Cada día es una oportunidad para fortalecer el ambiente armónico y de confianza que debemos crear como docentes. Es importante crear rutinas y definir tiempos y espacios para preguntar a los estudiantes cómo se sienten, para escuchar y considerar sus emociones e intervenir de forma empática y estratégica. La escucha, el diálogo y la motivación deben estar presentes en todo el proceso de aprendizaje. La construcción de una *comunidad* en el aula, en donde todos se sientan valorados y tengan un sentido de pertenencia es el espacio necesario para la educación emocional, y eso se logra trabajando día a día a partir de una perspectiva educativa humanista e incorporando conscientemente modelos y estrategias de enseñanza-aprendizaje integradoras, centradas en los estudiantes y que estimulen sus habilidades sociales y emocionales. Y sobre todo, la educación emocional se da positivamente cuando se crean vínculos afectivo-emocionales entre las personas, por lo que debe ser interés del docente el lograr crear este vínculo con todos sus estudiantes.

Es fundamental promover la expresión emocional a través de los distintos lenguajes expresivos, incorporando en nuestras prácticas el lenguaje verbal así como el lenguaje corporal y todas las formas de expresión que de ellos devienen. De esta forma, se contribuye al desarrollo holístico del ser humano, considerando su dimensión física, psicosocial y espiritual. El trabajo corporal y psicomotriz permite encontrar coherencia y armonía entre lo que sentimos, decimos y expresamos con el cuerpo. La expresión a través de un tipo de lenguaje siempre va acompañada y complementada por otro, por que el ser humano es así,

cuenta con diferentes herramientas expresivas y es importante que el ámbito educativo considere cada una de ellas.

La educación emocional debe empezar desde la infancia y ser constante durante toda la etapa escolar. Goleman (1996) señala que “el óptimo desarrollo de un programa de alfabetización emocional se da cuando comienza tempranamente, cuando es apropiado a cada edad, se lo sigue a lo largo de toda la etapa escolar, y aúna los esfuerzos de la escuela con los de los padres y los de toda la comunidad” (p.323). La etapa de preescolar es óptima para trabajar las habilidades emocionales, ya que los niños están insertándose en una sociedad ajena a la de su hogar, en donde enfrentan nuevos problemas y situaciones que requieren de nuevas capacidades. El docente y sus pares se convierten ahora también en sus modelos, por lo que son de gran importancia las técnicas y estrategias que se les confiera. De acuerdo a sus intereses y nivel de desarrollo cognitivo, destaca la importancia del juego para el aprendizaje. Como afirman Villanueva et. al (2011), a través del juego ensayan y modelan conductas ajenas, son capaces de situarse en el papel del otro, seguir reglas y experimentar una variedad de emociones. El uso de la ficción, objetos simbólicos y objetos concretos, son herramientas útiles para comprender conceptos abstractos como las emociones, el tiempo y la intensidad, a través de analogías e imágenes simbólicas.

La educación emocional es un trabajo que corresponde a todos: maestros, padres, familia y todas las personas que tengan un vínculo con los niños. Las actividades y estrategias de la **GUÍA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO Y EXPRESIÓN CORPORAL** aplicadas en el aula y su enfoque pedagógico, deben ser de conocimiento de los padres de familia o personas involucradas en la educación del niño. Es importante conseguir cierta coherencia en la filosofía de

enseñanza-aprendizaje de la institución con la del hogar, para que el niño reciba los mismos mensajes y se refuercen las mismas estrategias. Éstas pueden ser transmitidas a manera de consejos, propuestas de actividades, lecturas o videos recomendados. El nivel de inclusión dependerá de las posibilidades de cada institución y de la disponibilidad de los padres de familia, pero es importante conseguir un método de comunicación constante que dé cabida al manejo socio-emocional de sus hijos.

Vale recordar que en la actualidad han proliferado los programas de educación socio-emocional en el ámbito educativo, demostrando la creciente importancia del desarrollo de estas competencias, equiparándose al desarrollo de habilidades cognitivas y de índole académica. Los programas de educación modernos, las bases legales a nivel nacional y los nuevos currículos, se refieren constantemente a la inserción de destrezas y habilidades sociales, emocionales, de comunicación y de autocontrol. Sin embargo, los índices de depresión estudiantil, acoso escolar, deserción escolar, entre otros, continúan subiendo en muchos países, demostrando que el trabajo y la responsabilidad de las instituciones educativas frente a estos problemas son aún grandes y necesarios. Es por ello que las propuestas y estudios de educación emocional son indispensables en todos los niveles, para complementar y mejorar los programas ya existentes, generar estrategias coherentes y compartidas por todos los docentes de la institución, involucrar a padres de familia, y de esta forma lograr generar cambios positivos.

El aporte de este trabajo de investigación es pequeño en relación a todo lo que la educación emocional comprende y a la larga vida, estudiantil y fuera de ella, que los estudiantes tienen por delante. Sin embargo, es una propuesta real y coherente con el sistema educativo y la malla curricular actual de la institución de trabajo, que aplicada consistentemente aporta en

el desarrollo de las capacidades socio-emocionales más básicas y elementales de los niños preescolares, como lo son el reconocimiento de emociones en ellos y en los demás, y la autorregulación. Resulta un buen complemento para otros programas existentes, alineado a sus pedagogías, y con propuestas prácticas y objetivas. Pretende proporcionar a los niños conocimientos emocionales básicos y herramientas simples para comprender las emociones, expresarlas y aprender a controlarlas. Pero la propuesta constituye un primer paso en la gran tarea de la educación emocional, la misma que, para producir efectos efectivos y duraderos, deberá continuarse de manera enfática y continua en todos los niveles educativos, ampliándose a la gran gama de emociones existentes, incorporando otras emociones de tipo social y centrándose en los problemas más comunes y propios de cada edad. De esta manera, se continuará otorgando a los estudiantes herramientas y estrategias para su desenvolvimiento socio-emocional positivo, contribuyendo al bienestar personal y a la salud física, mental y espiritual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2014). *El Lenguaje Corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego*. En Sarlé, P. et al. (Ed.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp.67-87). Recuperado de <http://www.oei.es/historico/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf>
- Acuerdo Ministerial No. 0041-14 del 11 de Marzo 2014 del Ministerio de Educación del Ecuador, mediante el cual se estableció la malla curricular para el nivel de Educación General Básica.
- Álvarez, J. (2012). Capítulo 3: Expresión dramática: de la respiración individual a la creación colectiva. En M. Bassols et al., (1er Ed.), *Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa* (pp.53-64). Recuperado de <http://puceftp.puce.edu.ec:2062/visor/19191>
- Bernard, M. y Walton, K. (2011). The Effect of You Can Do It! Education in Six Schools on Student Perceptions of Well-Being, Teaching-Learnig and Relationships. *The Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 22-37. Recuperado de <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/JSW/article/view/679>
- Bisquerra, R. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, (16), p. 1-11. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/111646>
- Bisquerra, R. y Pérez, J.C. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- Black, C. (2011). *Representing Art Therapy: A Critical Conversation with Art Education*. (Tesis de Maestría). Ohio State University. Recuperado de https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1306962321
- Campo, L. (2009). *Características del Desarrollo Cognitivo y del Lenguaje en Niños de Edad Preescolar*. (Tesis de Maestría). Universidad Simón Bolívar. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3265120.pdf>
- Constitución de la República del Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. Año 2008.
- Cooker, L., Bailey, L., Stevenson, y H. Y Joseph, S. (2016). *Social and Emotional well-being in IB World Schools (age 3-19)*. (Final Report). The University of Nottingham. Material No publicado. Recuperado de <http://www.ibo.org/contentassets/318968269ae5441d8df5ae76542817a0/research-continuum-social-and-emotional-well-being-in-ib-world-school-final-report.pdf>

- Cortada, L.I. (2012). Capítulo 2: Expresión corporal y creación: Elementos para una pedagogía de procesos. En M. Bassols et al., (1er Ed.), Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa (pp.33-52). Recuperado de <http://puceftp.puce.edu.ec:2062/visor/19191>
- Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Ministerio de Educación del Ecuador. Año 2016.
- Elorrieta-Grimalt, M.P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educ.Educ.*, 15(3), 497-512. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n3/v15n3a09.pdf>
- Fernández, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 6(15), 421-436. Recuperado de http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2008_Inteligencia_Emocional_Educacion.pdf
- Flavell, J. (1982). La psicología evolutiva de Jean Piaget. Barcelona: Paidós.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (16), 110-125. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/viewFile/1085/1514>
- Gardner, H. (1993). Estructuras de la Mente, La Teoría de las Inteligencias Múltiples. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Y9nDDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=howard+gardner+inteligencias+multiples&ots=5U5aoQLDoH&sig=zOQAaP_wv3n8OHqxo6MHxD2wmkY#v=onepage&q&f=false
- Goleman, Daniel. (1995). La Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual. Buenos Aires: Javier Vergara Editor S.A.
- Gutiérrez y Castillo. (2014). Reflexiones sobre la concepción del cuerpo y del movimiento para una educación integral de la primera infancia. *Praxis Pedagógica*, (15), pp. 15-42. Recuperado de biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/download/991/931
- Hagelskamp, C., Brackett, M., Rivers, S. y Salovey, P. (2013). Improving Classroom Quality with THE RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes. *Am J Community Psychol*. Recuperado de <http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/09/How-RULER-Improves-Classroom-Culture.pdf>
- Hurtado, J. (2012). El Proyecto de Investigación: Comprensión Holística de la metodología y la investigación. Venezuela: Ediciones Gavilán.

- Iglesias, J. R. (2015). La Intervención psicomotriz: De la práctica al concepto. Recuperado de <http://puceftp.puce.edu.ec:2062/visor/41977>
- International Baccalaurate Organization. (2009). Making the PYP happen: A curriculum framework for international primary education. Gales: Antony Rowe Ltd.
- Leliwa, S., y Scangarello, J. (2016). Psicología y Educación. Recuperado de <http://puceftp.puce.edu.ec:2062/visor/41897>
- Lení, V. y Wey, W. (2015). Movimiento y Expresión Corporal en Educación Infantil. Madrid: Narcea
- Ley Orgánica de Educación Intercultural, publicada en el Segundo Suplemento, Registro Oficial No. 417 del 31 de Marzo del 2011
- López, É. (2011). Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas. Madrid: Wolters Kluwer.
- Menzer, M. (2015). The arts in early childhood: social and emotional benefits of arts participation, a literatura review and gap analysis (2000-2015). National Endowment for the Arts. Material No publicado. Recuperado de <https://www.arts.gov/sites/default/files/arts-in-early-childhood-dec2015-rev.pdf>
- Reglamento General A La Ley Orgánica De Educación Intercultural del 19 de junio de 2012
- Román, M y Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal*, (104), 37-54. Recuperado de <https://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>
- Saarni, C. (1999). The Development of Emotional Competence. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=nHRqbmVgQK4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=developing+emotional+competence&ots=LadU94YIP9&sig=d7Ux0wnxGSrOaDPn9_wmswaCVmw#v=onepage&q=developing%20emotional%20competence&f=false
- Schneider, M. y Arthur R. (1974). Turtle Manual. Psychology department, State University of New York. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED128680.pdf#page=1&zoom=auto,-63,15>
- Serrano, S. (2012). Capítulo 1: Comunicación no verbal en la práctica educativa. En M. Bassols et al., (1er Ed.), Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa (pp.53-64). Recuperado de <http://puceftp.puce.edu.ec:2062/visor/19191>

- Vásquez, P. (2007). El Desarrollo Emocional en la Educación Primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, (18), 143-159. Recuperado de institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf
- Vincent-Medina, M. (2016). La ética de cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Revista Internacional de Filosofía*, No.67, 83-98. Recuperado de <http://revistas.um.es/daimon/article/view/199701>
- Villanueva, L., Vega, L., y Pocelis, M.F. (2011). Creciendo Juntos: Estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares. Cuadernos Puentes para Crecer. Facultad de Psicología de la UNAM. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Creciendo_juntos_Estrategias_de_autorregulacion_en_ninos_de_preescolar._Villanueva_Vega_y_Pocelis.pdf

ANEXOS

ENTREVISTA A ORIENTADORA DE LA SECCIÓN DE PREESCOLAR

1. ¿Cuáles considera usted qué son las emociones básicas, reconocidas por los niños de kínder, de las que están conscientes, pueden nombrarlas y son capaces de Identificar en ellos y en otros?

2. Según su experiencia, ¿cuáles son los conflictos de carácter social más recurrentes en los niños de kínder?

3. ¿Cuál de las siguientes emociones sociales cree que los niños de kínder experimentan y con qué frecuencia? (frecuencia 5: alta – 1: baja)

Celos <input type="checkbox"/>	envidia <input type="checkbox"/>	culpabilidad <input type="checkbox"/>	orgullo <input type="checkbox"/>	Celos Repetida identificar otra <input type="checkbox"/>	admiración <input type="checkbox"/>	Vergüenza <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	-------------------------------------	--	-------------------------------------	--	--	---------------------------------------

4. ¿Cuál ha sido el de nivel concurrencia de las siguientes situaciones generadoras de conflictos socio-emocionales (5: alto – 1: bajo) en el transcurso del presente año escolar en los niños de Primero de EGB?

___ Alto grado de egocentrismo e incapacidad de ubicarse en la perspectiva del otro

___ Timidez o inseguridad para expresar emociones

___ Poco control de los impulsos

___ Poca tolerancia a la frustración o ansiedad

___ Falta de habilidades sociales e interpersonales

___ Malinterpretación de las emociones o intenciones de otros.

___ Otros: _____

5. De las siguientes competencias emocionales, ¿cuál cree que necesario trabajar con los niños de kínder, especificando orden de importancia?

___ Auto-Conciencia emocional (reconocimiento de emociones, nombrar emociones)

___ Regulación emocional (autorregulación, expresión de emociones, afrontar situaciones)

___ Empatía (Reconocer emociones en los demás)

___ Automotivación y autoestima

____ Habilidades sociales básicas (interacción con los demás, buena comunicación, etc.)

6. ¿Existe en la sección de preescolar algún lineamiento definido (compartido por todas las profesoras) o programa para desarrollar específicamente las competencias emocionales en los niños?

7. ¿Qué opina sobre los programas existentes en la sección de preescolar de resolución de conflictos y manejo socio-emocional? ¿Los considera suficientes o deficientes y realizaría algún cambio o recomendación para ejecutarlos?

8. Según su experiencia, ¿cuáles son las recomendaciones, estrategias o actividades que usted sugiere para trabajar el desarrollo de competencias emocionales en el aula?

CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES DE PRIMERO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE COLEGIO PRIVADO DE QUITO

La presente encuesta tiene fines únicamente académicos y servirá de sustento para el estudio “**Guía pedagógica de educación emocional a través de la danza y expresión corporal**”, por lo que se le solicita que sus respuestas sean acordes a su realidad educativa.

Datos generales:

Sexo: F M

Edad:

Fecha: Junio 2017

Instrucciones: Lea con atención cada una de las preguntas y responda según las indicaciones.

1. Califique (5: alto – 1: bajo) el nivel de concurrencia de las siguientes situaciones generadoras de conflictos socio-emocionales en el transcurso del presente año escolar en los niños de Primero de EGB:

___ Alto grado de egocentrismo e incapacidad de ubicarse en la perspectiva del otro

___ Timidez o inseguridad para expresar emociones

___ Poco control de los impulsos

___ Poca tolerancia a la frustración o ansiedad

___ Falta de habilidades sociales e interpersonales

___ Malinterpretación de las emociones o intenciones de otros.

___ Otros: _____

2. Según su experiencia como docente, califique (5:alto – 1:bajo) de manera general la capacidad de los niños de Primero de EGB para:

___ Reconocer y nombrar sus propias emociones

___ Expresar sus propias emociones

___ Auto-regular sus propias emociones

___ Reconocer emociones en los demás y generar empatía hacia ellos

___ Intercambiar ideas y sentimientos con sus pares

___ Equiparar las necesidades personales con las de los demás

3. Considerando el nivel de desarrollo socio-emocional de los niños de Primero de EGB y el tipo de conflictos sociales más comunes, enumere según el orden de importancia (5: alto, 1: bajo) las destrezas/competencias emocionales que considera más importante trabajar en los niños:

___ Auto-Conciencia emocional (reconocimiento de emociones, nombrar emociones)

___ Regulación emocional (autorregulación, expresión de emociones, afrontar situaciones)

___ Empatía (Reconocer emociones en los demás)

___ Automotivación y autoestima

___ Habilidades sociales básicas (interacción con los demás, reglas sociales de comunicación, etc.)

4. ¿Cuenta la sección de Preescolar con algún programa o guía definida para desarrollar específicamente competencias emocionales en los niños?
- Sí
 No estoy seguro
 No
- Si su respuesta es afirmativa, escriba el nombre del programa o guía: _____
5. ¿Con qué frecuencia realiza actividades de danza/baile y expresión corporal en el aula con el propósito de enseñar conceptos?
- Muy Frecuentemente (1 vez por semana)
 Frecuentemente (1-2 veces al mes)
 Ocasionalmente (3-4 veces al año)
 Rara vez (1-2 veces al año)
6. ¿Considera que ha trabajado en el aula, de manera intencional y explícita, habilidades de comunicación no verbal con los niños (expresividad facial, contacto visual, expresión gestual, interpretación de señales corporales, etc.)?
- Muy Frecuentemente (1 vez por semana)
 Frecuentemente (1-2 veces al mes)
 Ocasionalmente (3-4 veces al año)
 Rara vez (1-2 veces al año)
7. ¿Con qué frecuencia realiza actividades de juego dramático o juego de roles con algún propósito ligado al plan de estudios?
- Muy Frecuentemente (1 vez por semana)
 Frecuentemente (1-2 veces al mes)
 Ocasionalmente (3-4 veces al año)
 Rara vez (1-2 veces al año)
8. Considera que las actividades como: ¿la danza y la expresión corporal ayudan al manejo, comprensión y expresión de emociones?
- Sí
 No estoy seguro
 No
 ¿Por qué?
9. ¿Como docente, le interesaría recibir una guía de educación emocional para niños a través del movimiento y expresión corporal y la incorporaría en sus planificaciones?
- Sí
 No estoy seguro
 No
 ¿Por qué?