



Trabajo Final de Grado

Proyecto de intervención:

Programa anual de educación emocional con niños y niñas de cuatro y cinco años en un centro de educación inicial privado en Montevideo, Uruguay.

Estudiante: Lucía Ochoa Boccardo.

C.I. 4.646.869-2

Tutor: Mag. Lic. en Psicología Darío de León.

Revisora: Doc. Lic. en Psicología Gabriela Bañuls.

Montevideo, setiembre 2022.

Índice.

Resumen	p. 3.
Introducción	p. 4.
Fundamentación	p. 5.
Antecedentes	p. 9.
Marco teórico.....	p. 13.
Objetivos	p. 27.
Metodología	p. 28.
Plan de trabajo	p. 33.
Consideraciones finales	p. 34.
Referencias bibliográficas	p. 36.
Anexos	p. 42.

Resumen.

El proyecto de intervención que se presenta en este documento, se encuentra enmarcado como trabajo final de grado (TFG) de la Licenciatura en Psicología, dependiente de la Universidad de la República (UDELAR). Propone desarrollar un programa de educación emocional dirigido a niños y niñas de cuatro y cinco años, que concurren a un centro de educación inicial privada en Montevideo, aplicando como metodología de intervención la investigación- acción educativa y la observación participante. Se realizará con una frecuencia semanal, a lo largo de todo un año, utilizando el taller como dispositivo de trabajo y tendrá como objetivo general favorecer el desarrollo de las capacidades y competencias emocionales, buscando promover una educación integral y de calidad en la primera infancia.

Se proponen los apartados dedicados a la introducción, fundamentación y antecedentes como aquellos que permiten ahondar en la pertinencia y relevancia de este trabajo para el contexto nacional e internacional actual, para luego desarrollar en el marco teórico y las cuestiones metodológicas aquellas nociones y conceptos claves para el trabajo con niños y niñas que transitan la educación inicial. Para finalizar, se proponen dos apartados que pretenden plasmar la necesidad de la revisión ética- profesional constante que es necesaria realizar cuando se trabaja dentro de una institución educativa. Se concluye este trabajo con los anexos, donde puede encontrarse la descripción detallada de todas las actividades que integran el programa.

Palabras claves: psicología; programa; educación emocional; educación inicial; taller; competencias emocionales; educación integral.

Introducción.

...Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz. Se educa para la competencia y este es el principio de cualquier guerra. Cuando eduquemos para cooperar y ser solidarios unos con los otros, ese día estaremos educando para la paz...

Montessori, M. (1937)

El proyecto de intervención que se presenta en este documento, se encuentra enmarcado como trabajo final de grado (TFG) de la Licenciatura en Psicología, dependiente de la Universidad de la República (UDELAR).

Se propone desarrollar un programa de educación emocional dirigido a niños y niñas de cuatro y cinco años, que concurren, en el horario matutino, a un centro de educación inicial privado en el barrio Palermo, en Montevideo.

Dicho programa se llevará a cabo por la docente responsable del grupo, quién además es la autora de este trabajo, utilizando como metodología de intervención la investigación- acción educativa y la observación participante. Se realizará con una frecuencia semanal, a lo largo de todo el año, proponiendo el taller como dispositivo de trabajo. Tendrá como objetivo favorecer el desarrollo de las capacidades y competencias emocionales, buscando desplegar la personalidad integral de los sujetos. Las técnicas a utilizarse en las diferentes actividades pertenecen a los ámbitos de la expresión corporal, expresión plástica, narraciones literarias y dramatizaciones, entre otros. A la hora de pensar las diferentes propuestas, se tuvieron en cuenta los referentes teóricos de programas de educación emocional con niños y niñas de esta franja etaria, las disposiciones realizadas en el Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos, desde el nacimiento a los seis años, y la propia experiencia de la autora como educadora en dicho centro hace más de 5 años.

Es importante destacar que las niñas y los niños con los que se trabajará, han transcurrido estos dos últimos años de su escolaridad, en un formato muy cambiante producido por el contexto nacional y mundial de la pandemia generada por la propagación del virus COVID- 19. Esta nueva cotidianidad, extraña y repentina, dificulta la expresión de los afectos en tanto impide la cercanía y propone rostros tapados, generando efectos de agobio, ansiedad y miedo (Ministerio de Educación, 2020). Para contrarrestar los efectos producidos por dicho contexto, es importante disponer de espacios de escucha y participación que permitan significar lo vivido, mientras se construyen nuevos vínculos y experiencias significativas. En este sentido, se considera que el programa de actividades que aquí se propone, podría contribuir a generar estos espacios, a la vez que favorece el desarrollo de las capacidades y competencias emocionales.

Fundamentación.

*...Concentrarse exclusivamente en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal, puede suponer una estafa del sistema educativo...
Bisquerra, R (2003).*

En la actualidad nos encontramos con instituciones educativas que no implementan dentro de sus currículas, programas que busquen desarrollar la inteligencia emocional de los sujetos. Dicho contexto, atenta contra el desarrollo integral de niños y niñas, ya que limita la educación a la adquisición de contenidos y habilidades cognitivas, mientras que no se favorece el aprendizaje socio emocional. De esta forma, se restringen los objetivos de la educación que han sido planteados por la UNESCO a los primeros dos, de sus cuatro pilares: aprender a conocer y aprender a hacer, mientras que no se favorece el aprender a vivir juntos, ni el aprender a ser (Delors, 1996).

En el marco de la promoción de los derechos de las niñas y los niños, establecido en la Convención de los Derechos del Niño (Unicef, 1989), se concibe a los mismos como sujetos de derechos, y por tanto, se torna imprescindible entender a la infancia como “ventana de oportunidad”, es decir, como momento crítico en donde se escribe la historia personal (Unicef, 2014). Por lo tanto, los aprendizajes de competencias emocionales y sociales, se convierten en pilares fundamentales sobre los cuales se asientan aspectos importantes para la participación activa y efectiva de las niñas y los niños en la sociedad (Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009).

En esta misma línea, la Organización Mundial de la Salud, propone el desarrollo de habilidades para la vida en el ámbito escolar, de cara a la prevención de factores de riesgo y la promoción de factores protectores (OMS, 1998). Teniendo en cuenta el rol de la/el psicóloga/o en la educación, desde un enfoque en atención primaria de salud (Etchebere, et al. 2008), se hace necesario poder desarrollar intervenciones que busquen la promoción del bienestar y la prevención inespecífica, es decir, intentar minimizar la vulnerabilidad de las disfunciones o prevenir su ocurrencia, mientras que se facilita el desarrollo de aquellas capacidades y competencias que favorecen el bienestar integral de los sujetos. Como lo propone Bisquerra (2012) “contribuir al bienestar emocional, personal y social es una forma de hacer salud” (p.90).

Se propone entonces, la educación emocional como proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, siendo un elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objetivo de capacitarla para la vida y teniendo como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2007. p.12).

Si se tiene en cuenta lo expresado hasta el momento y se entiende que durante la primera infancia el desarrollo emocional equilibrado requiere de vínculos estables con las personas adultas referentes, con el grupo de pares y con el espacio-ambiente (OMEP, 2020), parece importante destacar los efectos producidos por el contexto nacional e internacional de emergencia sanitaria sobre el desarrollo integral de los niños y las niñas de cuatro y cinco años.

En Uruguay durante el mes de marzo del año 2020, fue decretada la Emergencia Sanitaria, y las medidas para la totalidad de la población incluyeron el confinamiento voluntario, la desestimación de encuentros presenciales en espacios cerrados, y la estimulación del uso tapabocas (Presidencia de la República, Decreto N° 093/020), entre otras. La aplicación de estas medidas derivó en una suspensión temporal sin precedentes de las actividades presenciales en los centros educativos (Presidencia de la República, Decreto N°101/020). Si bien fue bajo el porcentaje de niños y niñas infectados, y sus manifestaciones sintomáticas fueron leves, existiendo incluso casos asintomáticos, desde el comienzo de la propagación del virus, los políticos y las autoridades sanitarias han planteado a la infancia como propagadora y transmisora de la infección (Etchebehere et. al. 2021). Por este motivo se exhortó a las familias a mantenerse en confinamiento y evitar el contacto con adultos mayores.

El cierre de los centros educativos tuvo varias implicaciones para todos los miembros de las familias, y en especial para los niños y las niñas, que pertenecen a la primera infancia. A nivel general, los padres y madres se vieron sobrecargados de tareas ya que el confinamiento implicó el pasaje de muchos de ellos al teletrabajo, o en algunos casos, al desempleo. Sumado a las tareas domésticas y al apuntalamiento de la tarea educativa de sus hijos e hijas, la rutina familiar normal se vio altamente trastocada. Otro factor a tener en cuenta es que los adultos mayores (en general abuelos y abuelas) no podían acercarse a las familias para poder contribuir a las tareas domésticas y de crianza, como generalmente lo hacen.

Todos estos factores generaron una sensación de soledad y agobio mental muy grande para los padres pero sobre todo para las madres, ya que como lo expresa la Organización Mundial de Educación Preescolar (2020), aunque se ha avanzado en este sentido, los cuidados hacia la primera infancia, recaen mayoritariamente en las mujeres, las que se han visto sobrecargadas por trabajar y/o estudiar desde el hogar y/o acompañar a sus hijas e hijos en actividades realizadas a distancia además de realizar las tareas domésticas (Declaración pública de la OMEP, p.2). Estos hallazgos sobre las brechas de género en la salud mental, reflejan que la emergencia sanitaria ha creado nuevas fuentes de conflictos y ha exacerbado las existentes relacionadas con el apoyo insuficiente de los padres en la crianza de sus hijos. Esto trae serias implicaciones para la salud mental de las madres y de otros miembros del hogar.

Si se extiende éste análisis hacia los centros de educación inicial, no sorprende encontrarse con que la atención y la educación de la primera infancia ha estado históricamente a cargo de mujeres. En el momento actual constituyen una amplia mayoría, aunque cada vez son más los hombres que asumen tareas relacionadas con la infancia. Esto resulta beneficioso, en primer lugar, para los niños y niñas que se sienten atendidos y educados por personas de ambos sexos, pero también lo es para las familias, la comunidad y la sociedad toda debido al ejercicio efectivo de la igualdad entre los géneros (Marco Curricular, 2014, p.40.).

Habiendo hecho esta aclaración, parece pertinente continuar con los efectos que el confinamiento ha producido en los niños y las niñas. En este sentido, la OMEP (2020) expresó que las infancias debían ser consideradas por el Estado, el gobierno y la sociedad civil como un grupo poblacional en riesgo, ya que niñas y niños se encontraban transitando por las mismas vivencias, incertidumbres, inseguridades y dificultades que las personas adultas inmersas en esta situación. Además de que se veían afectados por la modificación de sus rutinas, el confinamiento prolongado en el ámbito del hogar, la limitación impuesta a su necesidad vital de juego, movimiento y relación con sus iguales, la reducción de sus vínculos con la familia más cercana y el alejamiento de sus adultos mayores de referencia. Por otra parte, se destacan también las consecuencias indirectas que afectaron profundamente la vida y el desarrollo de los niños y niñas como fueron las muertes de familiares, el miedo, el distanciamiento físico, el aumento de la violencia y el abuso, y la exposición excesiva a las pantallas, entre otras. Ante esta situación, se propuso que el Estado, en tanto garante del cumplimiento de los derechos del niño, tenía el deber de implementar en este nuevo escenario, los acompañamientos y apoyos necesarios para niñas, niños y familias.

Unicef (2020) advirtió sobre éste impacto directo e indirecto en la infancia y resaltó la importancia de visibilizar los riesgos para poder dar mejores respuestas antes los mismos. De la misma forma, el Comité de Derechos del niño consideró a la pandemia mundial, no solo como la presencia de un virus, sino como una crisis humanitaria global, donde niños y niñas fueron receptores de consecuencias que afectan su desarrollo (OMEP, 2020). Otro aspecto subrayado a nivel nacional e internacional fue la preocupación por la exposición de los niños y niñas a las pantallas por tiempos prolongados y su acceso a la información. En este sentido, Berastegui. et. al. (2020) expresó que era fundamental que los niños y las niñas entendiesen lo que estaba sucediendo para mitigar los daños que esa situación les podría generar. Mientras que el Comité de Derechos del Niño señaló la importancia de brindar oportunidades para que las opiniones de los niños y las niñas fuesen escuchadas y tenidas en cuenta en los procesos de toma de decisiones sobre la pandemia. “Los niños deben comprender lo que está sucediendo y sentir que participan en las decisiones que se toman en respuesta a la pandemia” (CRC, 2020, p.3). En relación a ello, Unicef (2020) recordó que “el derecho a la información forma parte del derecho a la participación” (p.8.)

Es en esta línea, y teniendo en cuenta que actualmente se retornó a la presencialidad en los centros educativos, que Etchebehere et. al. (2021) proponen como necesario disponer de instancias donde con palabras propias, niños y niñas puedan colectivizar ideas y sentires, escuchar a otros e intentar transmitir lo que aún no han podido poner en palabras, compartiendo discursos en el intento de comprender lo que les sucedió y les está sucediendo a ellos mismos, sus pares y a las personas significativas de su entorno (p.14).

Se propone entonces, a modo de conclusión de este apartado, la realización de una intervención oportuna, a partir de un programa de educación emocional que además del desarrollo de capacidades y competencias emocionales, permita brindar espacios de contención y escucha, donde se posibilite expresar lo que se piensa y se siente en un diálogo respetuoso y empático con otros. Buscando favorecer así al bienestar integral y la seguridad emocional de niños y niñas que se han visto enfrentados a un contexto nacional e internacional de incertidumbre, miedo y preocupación en todos los ámbitos que ellos habitan.

Antecedentes

Si bien existe vasta bibliografía sobre investigaciones en inteligencia emocional dentro del ámbito educativo, y sobre programas de educación emocional, puede apreciarse que la primera infancia (0 a 6 años) no ha sido el grupo etario más estudiado. A pesar de dicho contexto, en la actualidad existen investigaciones que fundamentan los efectos positivos que tienen los programas que buscan ayudar a los niños y las niñas a desarrollar buenas aptitudes sociales y emocionales en una fase temprana de la infancia, dando lugar a enormes diferencias en salud y bienestar a largo plazo (Lanteri, 2012).

Se pasará ahora a mencionar brevemente algunas de dichas investigaciones, para luego dar lugar a aquellos estudios que muestran los efectos negativos que la pandemia y el encierro producido por ella, han tenido en niños y niñas de esta edad. Es en este sentido, que aparecen las tres últimas investigaciones descritas con mayor profundidad, buscando enfatizar en las repercusiones que dicho contexto generó.

1) Pons, F., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization.

Esta investigación tiene como objetivo analizar la comprensión emocional, un constructo complejo, considerado componente clave de la Inteligencia emocional, en niños y niñas pequeños y que engloba varias habilidades, entre ellas, la de diferenciar las emociones propias y la de comprender las emociones de los otros basándose en las expresiones faciales y en las características de las situaciones de contexto emocional. Se propuso analizar la relación entre la comprensión emocional y las relaciones entre pares. La muestra estuvo constituida por 210 niños y niñas entre los 3 y 6 años de edad, a los cuales se les administró el Test of Emotion Comprehension (TEC, de Pons et al., 2004) y una prueba sociométrica. Los resultados confirman que, con el aumento de la edad aumenta el nivel de conocimiento emocional y que el desarrollo de la comprensión emocional tiene una influencia positiva en las relaciones con los pares.

2) Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children.

Este estudio evalúa la relación entre la comprensión de las emociones y la competencia social, a partir de los resultados obtenidos tras una intervención con el programa Pensando las Emociones, que utiliza la Filosofía para Niños como metodología de trabajo y se basa en la idea de que la reflexión y el diálogo entre pares es una de las maneras más eficaces para interiorizar conocimientos significativos. El programa se aplicó durante un año escolar en dos aulas de educación inicial (una clase de 4 años de edad y una clase de 5 años de edad). Las comparaciones de las mediciones pre y post-tratamiento en los grupos de control (N = 28) y

experimental ($N = 32$), muestran mejoras significativas en la comprensión de la emoción y la competencia social en los niños y niñas de 5 años de edad, y mejoras relacionadas con la competencia social en los de 4 años de edad.

3) Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L., & Giménez-Dasí, M. (2015). Pensando las emociones con niños y niñas de dos años: un programa educativo para mejorar el conocimiento emocional en primer ciclo de Educación Infantil.

Este artículo tiene como objetivo presentar resultados preliminares sobre la eficacia del programa educativo *Pensando las emociones* con niños y niñas de dos años. La muestra fue de 57 niños y niñas, dividida en dos grupos: experimental ($N = 38$) y control ($N = 19$); todos los niños y niñas fueron evaluados antes y después del programa en desarrollo general (Brunet-Lezine) y comprensión emocional a través de dos pruebas (AKT y TEC). El programa, aplicado por las profesoras dentro del horario escolar, tuvo una duración de seis meses en sesiones semanales de 45 minutos. Los resultados revelaron una mejora en la comprensión emocional del grupo experimental frente al grupo control. Se exponen las implicaciones en los inicios tempranos de la educación emocional y las consecuencias positivas para el bienestar social y psicológico.

4) Berasategi, N. et. al. (2020). Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el Covid-19.

La Universidad del País Vasco analizó las diferentes realidades y vivencias de niños y niñas en situación de confinamiento, ahondando en su bienestar académico, emocional, social y físico. Debido a la situación de confinamiento se optó por usar un cuestionario que fue distribuido aleatoriamente, a través de redes sociales y a través de un mailing general que se envió a todos los centros educativos de la CAV y Navarra con el link al cuestionario. El análisis de los datos evidencia el impacto negativo que la situación de confinamiento tuvo para los niños y las niñas españoles y señaló que asociaban dicha situación a emociones ambivalentes, manifestando alegría frente al disfrute de pasar tiempo en familia y enojo o tristeza por el encierro y la inasistencia al centro educativo. También se evidenció el uso excesivo de herramientas tecnológicas y por tanto, la exposición por tiempos prolongados a pantallas.

5) Etchebere Arenas, Gabriela, et al. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay.

Este artículo muestra los resultados preliminares de una investigación acción educativa, enmarcada en una actividad de extensión universitaria realizada por el Programa Primera Infancia y Educación Inicial, de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, en un Centro de educación inicial, ubicado en la ciudad de Montevideo. En respuesta a la situación de pandemia por COVID 19, el equipo desplegó un dispositivo de investigación acción, al reintegro de

la presencialidad en los centros educativos que tuvo como objetivos, identificar las percepciones que los niños y las niñas de tres, cuatro y cinco años de edad le atribuyeron al confinamiento. Permitió describir las emociones que dicha situación les generó y poder analizar esta información según estas tres franjas etarias. De la interpretación de los datos obtenidos, se evidenció que la mayoría de los niños y las niñas de cuatro y cinco años manejaban información sobre los motivos del confinamiento y de la pandemia, lo que les permitió un mejor procesamiento emocional de dicha situación (ya que contar con información concreta y veraz contribuye a procesar las emociones). En relación a la dimensión emocional se identificaron emociones ambivalentes. Por un lado, se encontraba la alegría de compartir más tiempo en familia y de poder disfrutar de actividades lúdicas juntos, mientras que por otro, mencionaron sentirse tristes y enojados por la situación de encierro. La alegría fue la emoción que más lograron identificar niños y niñas ante aquellas situaciones que les produjeron bienestar, lo que se interpretó como un recurso de afrontamiento ante el malestar producido por el confinamiento. Sin embargo, a la hora de indagar aquellos elementos o situaciones asociadas al enojo, la tristeza y el miedo, las respuestas no aparecieron con la misma claridad. Los investigadores interpretaron que si bien muchos niños y niñas logran identificar las emociones negativas, no llegan a poder asociarlas a hechos o situaciones concretas que puedan explicarlas. La tristeza fue la emoción que menos lograron identificar, lo que fue interpretado por los autores como resultado de la dificultad para tomar contacto con esa emoción y poder procesarla. De todas formas, mayoritariamente fue asociada al no poder salir, ni ver a familiares y amigos, y a conflictos de la convivencia familiar. El miedo apareció vinculado a las vivencias de vulnerabilidad producidas como respuesta ante una situación extremadamente amenazante como lo es la emergencia sanitaria. Si se tiene en cuenta el acceso a la información en relación al desarrollo de fantasías terroríficas, cabe esperar que como lo muestran los resultados, cuanto mayor era el grado de conocimiento sobre lo que sucedía, menor fue la producción de fantasías terroríficas y por tanto del miedo. Por otra parte, aquellos niños y niñas de nivel cinco que tenían acceso a la información sobre el COVID- 19, manifestaron mayor preocupación ante sus posibles efectos. Todo lo expresado anteriormente, dejó en evidencia “la necesidad de que sean acompañados en la verbalización y comprensión de estas emociones displacenteras que la situación de la pandemia les generó” (Etchebehere et. al. 2021, p.28).

6) E. Näslund-Hadley, et. al. (2020). Educación inicial remota y salud mental durante la pandemia COVID-19.

La División de Educación, proveniente del Sector Social del Banco Interamericano de Desarrollo Humano, realizó una encuesta a 62.837 cuidadores de niños y niñas entre los 1 y 7 años, de cuatro países latinoamericanos. Se indagó sobre la salud mental de los niños, niñas y sus cuidadores, así como también se analizó la experiencia de educación a distancia durante la pandemia de COVID-19.

Los resultados demuestran que el panorama desprendido de la propagación del COVID-19 fue, sin duda, abrumador para muchos cuidadores que realizaban múltiples tareas en el trabajo, la educación a distancia y las responsabilidades del cuidado de los niños y niñas en medio de preocupaciones sobre la salud y las finanzas de sus familias. Las mujeres fueron las más afectadas por estas responsabilidades familiares adicionales y experimentaban niveles desproporcionadamente más altos de malestar mental. También se observó que el malestar mental de los cuidadores estaba fuertemente correlacionado con el malestar mental de los niños y niñas, mientras se destacó que el malestar del cuidador aumentaba la probabilidad de utilizar castigos violentos. En todos los niveles de ingresos, el malestar mental de los padres se traducía en niveles más bajos de inversión en los niños y niñas, medidos por indicadores como actividades de juego, lectura y variedad de materiales de juego. En esta misma línea, los hogares con altos niveles de malestar en sus cuidadores reportaron un menor uso de las plataformas y materiales públicos de educación remota, lo que sugiere que el malestar de los padres, en última instancia, pudo traducirse en brechas en el rendimiento educativo.

Se analizó que tanto para los cuidadores masculinos como femeninos, cuanto mayor era el número de niños y niñas a su cargo, menor era su nivel de bienestar. Si bien ambos padres se vieron afectados por esta situación, los niveles de malestar fueron particularmente elevados entre las madres que soportaron la mayor parte de la carga producida por el apoyo a la educación a distancia de sus hijos e hijas. Esto se vio reflejado en los porcentajes de la investigación, donde ellas asumieron la mayor parte (74,0%) del apoyo a la educación a distancia en el hogar en comparación con los padres (4,9%). En la mayoría de las familias, las mujeres estaban a cargo de la comunicación con la escuela de sus hijos e hijas (87,7%) en comparación con los hombres (5,4%). Estas brechas de género también aparecen en los resultados sobre la propia percepción de la salud mental. En este sentido, se identificó que el involucramiento del padre también afectaba el nivel de malestar de la madre, siendo éste 5 puntos porcentuales más alto cuando el padre no participaba en la educación de sus hijos que cuando compartían estas tareas.

Se detectó que los encierros prolongados y el cierre de escuelas pudieron ser particularmente traumáticos para los niños y las niñas. Los cuidadores indicaron que el 61% de los niños y niñas presentaban, al menos, un síntoma de malestar mental, y alrededor de un tercio de los niños y niñas tenía problemas para dormir y estaba triste, mientras que dos quintos estaban nerviosos y preocupados.

Todos estos hallazgos sugieren que se avecinan consecuencias para la salud mental en una escala sin precedentes entre los niños y niñas. En América Latina, donde los maestros tienden a asumir el papel de trabajadores sociales incluso en los mejores momentos (y a menudo con recursos o apoyo limitados), los sistemas educativos enfrentan un aumento de necesidades de salud mental de los estudiantes (Näslund-Hadley, et. al.2020. p.17).

Habiendo nombrado aquellas nociones y conceptos de mayor relevancia para esta intervención en los apartados anteriores, se pasará ahora al desarrollo en profundidad de los mismos, así como también, se expondrán algunas referencias teóricas que han acompañado y guiado el pensamiento de la autora durante todo el proceso.

Marco teórico.

...No se trata solo de que estemos pensando otras cosas, sino de que estamos comenzando a pensar de otro modo. La estética de la complejidad nos invita a cruzar fronteras y también a disolverlas. A tejer otras tramas y a comprenderlas de manera muy diferente a las de la ciencia clásica y el pensamiento moderno...

Najmanovich, D. (2019).

Como lo plantea la cita elegida para introducirnos en este apartado, la complejidad de esta nueva época, y en especial, la del siglo actual, ha ido generando inquietudes y discrepancias sobre la concepción mecánica del conocimiento y la forma de organización del Estado Nación que se sostenían en la modernidad. En este sentido, Najmanovich (2019) expresa que la educación ha sido ejercida desde un modelo mecanicista del conocimiento, del mundo y de los sujetos mismos, que ha reducido la faceta intelectual, creyendo que el pensamiento era independiente de los afectos. Sin embargo, los enfoques de la complejidad que actualmente se proponen, implican una transformación del modo de concebir al conocimiento, de comprender la naturaleza y la inserción de los sujetos en ella. Por lo que, no se trata solo de un cambio en los contenidos, sino también en la forma de producción de sentido, los modos de compartirlo y de legitimarlo.

Éstos enfoques complejos son múltiples, dinámicos y buscan generar conciencia de la implicación producida en el acto de conocer. Como lo expresa Najmanovichc (2019) “(...) el saber no es concebido como una mera actividad intelectual sino que ampliamos nuestros modos de ser afectados para avanzar hacia una perspectiva multidimensional de la experiencia, capaz de albergar tanto a la razón y la lógica como a las emociones y la sensibilidad.(...)” (Najmanovich, 2019, p. 46.).

En esta línea, aparecen modificaciones y/o nuevas formas de pensar e intervenir la realidad, que buscan abordar la complejidad actual, desde un pensamiento también complejo, multidimensional e interdisciplinario. En este sentido, es pertinente poder describir algunos de estos cambios o nuevas conceptualizaciones para poder enmarcar teóricamente esta intervención.

Para comenzar, es necesario destacar la concepción de sujeto de intervención que aportó la Psicología Comunitaria, ya que sienta las bases conceptuales sobre las cuales se desarrollará luego, la actual concepción de infancia y de niño como sujeto de derecho, ambas nociones centrales de este trabajo.

En este sentido, se comparte el pensamiento de Martiza Montero (1993), quien considera al sujeto de intervención como un ser activo, social e histórico, que sabe lo que quiere, reconociéndolo en su capacidad de realizar sus propios cambios. Un sujeto con el que el profesional de la psicología va a establecer una relación dialógica, desde dos subjetividades que interactúan, desde una correspondencia, influencia y transformación mutua. La unidad de conocimiento es el sujeto EN relación, desde una perspectiva holística y ecológica, que apunta a la transformación social, en la que el rol del agente comunitario es el de catalizador de la transformación (Etchebehere et. al. 2008).

Pensando esta definición en el marco de la tarea de los/las psicólogos/as en las instituciones educativas, es posible observar un movimiento que implicó el alejamiento del diagnóstico y la curación como principales objetivos de su intervención, hacia la promoción de bienestar y la producción de salud como meta central de su trabajo. Éste nuevo posicionamiento lleva consigo cambios a nivel técnico metodológico, que implican el alejamiento de aquellos modelos modernos, experimentales y psicotécnicos, que tenían como objetivo de intervención y diagnóstico a los niños y las niñas en su individualidad, para dar lugar a nuevas herramientas que permiten abordar el entramado vincular complejo en que ellos y ellas habitan.

Etchebehere et.al (2008) proponen que éste cambio en el quehacer profesional que implicó el pasaje de una modalidad asistencial hacia una modalidad preventiva, se inscribe dentro de la transformación sanitaria y la re-definición del concepto de salud, que llevaron a dejar de considerarla como sinónimo de ausencia de enfermedad, para definirla como bienestar bio- psico-social.

En este sentido, se exponen la declaración de Alma Ata (1978), los desarrollos de la Psicohigiene, los aportes de la Psicología Comunitaria y de la Psicología Positiva, como algunas de las influencias que impulsaron dichas transformaciones.

La declaración de Alma Ata surge de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria en Salud realizada en la URSS en 1978. Enmarcada dentro de la estrategia global "Salud para todos en el año 2000" y propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS), esta declaración implica, según Etchebehere et. al (2008), darle especial relevancia a la educación para la salud, diseñando, re- formulando e implementando programas educativos que tengan como objetivo la mejora en la salud de la comunidad. Se entiende así que educar en salud es por tanto una inversión, de la que dependerá el desarrollo de las comunidades. Ésto conlleva a la promoción de estilos y pautas de vida que conduzcan a la salud, desde el trabajo con la población en su vida cotidiana, como lo propone también la Psicohigiene.

En esta misma línea surgen los aportes producidos por la Psicología Positiva, que según Bisquerra (2017) propone como pilares básicos de estudio e investigación las emociones positivas, los rasgos individuales positivos (virtudes y fortalezas), las instituciones positivas que

facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de las personas y previenen la incidencia de psicopatologías favoreciendo así el bienestar integral. (p.60).

Se observa entonces un viraje dentro la disciplina psicológica, que queda expresado en el siguiente pensamiento de Seligman (2003) "(...)La Psicología no es solo el estudio de la debilidad y el daño, es también el estudio de la fortaleza y la virtud (...)". (p.1).

Tomando en cuenta lo desarrollado hasta el momento y pensando en la población objetivo de este trabajo, Etchebhere et. al. (2008) proponen que en la infancia se manifiestan las preferencias, costumbres, y estilos personales de cada persona. Por tanto, cuanto más integrales y sostenidas sean las intervenciones para promover el autocuidado y los estilos de vida saludables, más positivos y duraderos serán sus efectos. Es por este motivo que la educación, y la escuela, deben tener integrado en sus programas las acciones de promoción en salud, logrando así una enseñanza más integral, que transmite saberes socialmente significativos.

En este sentido, Lopez Cassá (2005) expresa: "Educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales como afectivas y emocionales" (p.153). Sin embargo, como lo aclara Lansdown (2005), aún hoy las escuelas tienden a dar prioridad al aprendizaje cognitivo como objetivo principal de sus esfuerzos, sosteniendo los ideales modernos de la educación. Este enfoque está arraigado tan firmemente y tiene una aplicación tan generalizada, que se da por sentado que es una práctica normal e inevitable. A pesar de esto, los enfoques de la complejidad han ido demostrando que las niñas y los niños poseen una gran cantidad de inteligencias diferentes, que intervienen en su desarrollo de manera compleja e interdependiente y que no pueden expresarse mediante una medición única.

En esta misma línea, Shapiro, (1997) expresa que, diversos estudios han dejado en evidencia que las capacidades sociales y emocionales pueden ser fundamentales para el éxito en la vida, más aún que la capacidad intelectual. Dichas capacidades pueden observarse contenidas y detalladas dentro de la teoría de las inteligencias múltiples, creada por Gardner (1983), en los subtipos de inteligencia interpersonal e intrapersonal. "La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer buenas relaciones con otras personas, mientras que la inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de los aspectos internos de sí mismo" (Bisquerra, 2003. p. 28). El subconjunto creado por ambas, se denomina Inteligencia emocional y se define como la capacidad para percibir y expresar las emociones, poder utilizarlas para facilitar el pensamiento, comprender y razonar a través de ellas, regularlas en uno mismo y favorecer la regulación en los demás. (Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy, 2015).

Dicho término fue utilizado por primera vez en 1990 por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer, y se lo empleó para describir las cualidades emocionales, que parecen tener importancia para el éxito en la vida (Shapiro, 1997). Partiendo del aporte producido por estos

autores, Goleman (1995) contrasta la inteligencia emocional con la inteligencia general, llegando a afirmar que la primera puede ser tan poderosa o más que la segunda, y que las competencias emocionales se pueden aprender.

A partir de todos estos aportes, se deriva hacia un modelo de competencias emocionales que deben ser desarrolladas a través de la educación, entendiéndolas como el conjunto de habilidades, conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para expresar y regular de forma eficaz los fenómenos emocionales en diversas situaciones de la vida (Bisquerra y Pérez, 2007). La estrategia para desarrollar dichas competencias se denomina Educación Emocional y deberá de estar presente desde la educación infantil, pasando por la educación primaria y secundaria, hasta la vida adulta (Bisquerra. et. al. 2012).

Parece necesario, definir el término emoción antes de continuar con este desarrollo, ya que se ve implicado en todas las conceptualizaciones realizadas hasta el momento. Mora y Sanguinetti (2004) definen emoción como una reacción conductual y subjetiva, que se da en forma automática e inconsciente. Es producida por una información proveniente del mundo externo o interno del individuo, y se acompaña por fenómenos neurovegetativos (Bisquerra. et. al. 2012. p.14).

El Doctor en Neurociencias Francisco Mora expresa que las emociones están presentes en nuestras vidas desde que nacemos y juegan un papel relevante en todos los procesos evolutivos (desarrollo de la comunicación y del conocimiento social, procesamiento de la información, apego, desarrollo moral, etc.), así como también son la base fundamental de los procesos de razonamiento y toma de decisiones. La curiosidad y la emoción, son dos mecanismos unidos que llevan a la exploración y por tanto al desarrollo del foco atencional, que es quien permite la creación de conocimientos y los procesos de aprendizaje. El/la niño/a en su desarrollo cerebral es como una "esponja", capaz de absorber todo estímulo e información de su entorno emocional y transformarlo en física y química, en reorganización, creación de nuevas ramas neuronales y configuraciones sinápticas. Es como resultado de ese entorno emocional que el cerebro del niño se puede "encender", pero también "apagar". El "apagón emocional" significa la pérdida o disminución de la energía capaz de sentir curiosidad por lo que se enseña. Éste fenómeno, reduce el foco de atención y la motivación, disminuyendo así la eficiencia de los procesos de aprendizaje (Bisquerra. et. al. 2012).

En esta línea, es importante destacar que uno de los factores determinantes en el entorno emocional de la vida moderna actual es el estrés. Si bien este fenómeno ha existido siempre como respuesta cerebral, conductual y fisiológica ante situaciones extremas, actualmente se observa como una patología cotidiana de la sociedad (Mora en Bisquerra et. al., 2012, p.20). La dinámica de vida que se da en la "sociedad estresada" es de presión y tensión constante, produciendo una sensación de agobio mental inconsciente que se mantiene por tiempos prolongados. El organismo

como respuesta a este estado constante, produce una respuesta orgánica patológica permanente que repercute en el cerebro y compromete su función normal. Dicha patología no afecta únicamente al mundo adulto, sino que también puede observarse en niños y niñas, que desde edades muy tempranas presentan síntomas como la falta de sueño profundo, suficiente y reparador (mecanismos cerebrales esenciales para producir y alcanzar la consolidación de todo lo aprendido durante el día), irritación, falta de curiosidad y desatención, etc. (Mora, 2012, p.21). De esta manera, los niños y las niñas se ven limitados en su desarrollo, ya que los entornos emocionales que deberían de funcionar como “estímulos positivos” terminan presentándose como obstáculos.

En este mismo sentido, interesa resaltar la relación existente entre las emociones y la salud. Bisquerra (2012) expone que las investigaciones aportadas por la psicopatología, han identificado más de cuarenta enfermedades que pueden ser consideradas como tal (es decir, enfermedades físicas donde los factores psicológicos contribuyen al origen, mantenimiento e incremento de la dolencia), donde las emociones juegan un papel determinante. De esta forma, la psiconeuroinmunología ha estudiado que las emociones negativas contribuyen a disminuir las defensas del sistema inmunitario y por lo tanto predisponen al sujeto a contraer enfermedades, mientras que las emociones positivas contribuyen a aumentar las defensas y en consecuencia, funcionan como mecanismos preventivos.

Conviene aclarar que “emociones negativas” no significa “emociones malas”. En ocasiones se ha establecido erróneamente una identificación entre “negativo y malo”; en contraposición a “positivo como bueno”. Hay que dejar claro que todas las emociones son “buenas” ya que predisponen orgánicamente al individuo para determinada respuesta. Lo que difiere el carácter de positivo o negativo de las emociones, es la percepción subjetiva que de ellas se hacen, es decir, si aportan bienestar o malestar al sujeto, si generan un sentimiento agradable o desagradable. (...)“Cómo es la gestión de las emociones determina los efectos que ellas tendrán sobre el bienestar propio y el de los demás.”(...) (Bisquerra, 2012, p.9). De aquí la importancia de poder enseñar a gestionar las emociones y las respuestas emocionales desde edades tempranas.

La experta en Educación Social y Emocional Linda Lantieri expresa que se está generando una gran demanda pública en todo el mundo para que las escuelas instauren enfoques educativos eficaces; enfoques que no solamente fomenten el éxito académico, sino que además mejoren la salud, eviten comportamientos problemáticos y preparen a mejor a los actuales niños y futuros jóvenes para el mundo laboral y para ser mejores ciudadanos (en Bisquerra et. at. 2012, p.72.).

Aparece entonces, la educación emocional como forma de prevención primaria inespecífica, ya que favorece el desarrollo de competencias que pretenden minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (como por ejemplo el estrés, la

depresión, ansiedad, etc) y/o comportamientos de riesgo (consumos problemáticos, conducción temeraria, violencia y delincuencia, etc), a partir de la gestión emocional (Bisquerra. et. al. 2012).

Parece pertinente retomar la definición de educación emocional propuesta en la fundamentación de este trabajo, con la finalidad de desarrollar ciertos aspectos de la misma. Bisquerra (2003) propone que “la educación emocional surge como respuesta a las necesidades sociales y emocionales que no han sido suficientemente atendidas dentro de la educación formal” (p.9.). A su vez la define como “el proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, siendo un elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objetivo de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2007. p.12). Este proceso se propone optimizar el desarrollo humano, es decir, el desarrollo integral de la persona.

Se trata entonces de educar el afecto, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones, teniendo como finalidad aumentar el bienestar personal y social. “La educación emocional adopta un enfoque de ciclo vital que se lleva a la práctica a través de programas secuenciados que pueden iniciarse en la educación infantil” (López Cassá, 2005. p.153). Un programa es un plan de acción, sistemático y organizado, al servicio de metas educativas que se consideran valiosas, y que se diferencia de una intervención espontánea, sin perspectivas de continuidad (López Cassá, 2011).

Es necesario aclarar, antes de continuar, que tanto Rafael Bisquerra como Ellá López Cassá, (autores citados a lo largo de este trabajo y referentes de la educación emocional), forman parte del Grup de Recrea en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona. Ambos, junto a otros autores, han desarrollado a lo largo de los últimos treinta años, programas de educación emocional dirigidos a niños, jóvenes y adultos, en base a un modelo de competencias emocionales que “integran el saber, el saber hacer y el saber ser.” (Bisquerra, 2003, p.21). Dicho modelo propone el favorecimiento de las cinco competencias emocionales básicas: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar, a partir del uso de metodologías prácticas y vivenciales.

Bisquerra (2003) propone que si se observa este modelo desde los aportes producidos por la teoría de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, puede apreciarse estas cinco competencias agrupadas en dos grandes bloques de trabajo: 1) Capacidades de autorreflexión o Inteligencia Intrapersonal: donde se busca identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada. 2) Habilidades para reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo o Inteligencia interpersonal: se estimulan las habilidades sociales, la empatía, la comunicación verbal y no verbal asertiva, etc.

Si bien estas competencias se expresan y definen teóricamente en el modelo propuesto por el GROP en forma separada, la realidad es que deben contemplarse desde una visión

holística-globalizada, ya que todas ellas se interrelacionan y trabajan en forma conjunta dentro de un programa de educación emocional.

Algunos de los objetivos generales de estos programas según Bisquerra (2003) son: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad para automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida, entre otros. Si bien estos objetivos son iguales para todos los programas, los contenidos, terminología y metodologías a utilizar, varían según los destinatarios del programa (López Cassá, 2011, p.17.)

En este sentido, y teniendo en cuenta la población objetivo de este trabajo, cabe destacar el aporte de Pujol (2010), quien considera que el concepto de competencia no es propio de la educación inicial, ya que la legislación que abarca dicha etapa, habla del desarrollo de capacidades, que permitirán posteriormente evolucionar como competencias. En esta línea, se entiende por capacidades emocionales al desarrollo emocional que presenta el niño y la niña para construir conocimientos, habilidades y actitudes que le ayuden a ir tomando conciencia de sus emociones, aprender a expresarlas y regularlas con la ayuda del adulto. Estas capacidades se favorecen principalmente en los seis primeros años de vida, correspondientes a la etapa de educación Inicial y sentarán las bases para el desarrollo de las competencias emocionales que se seguirán trabajando a lo largo de toda la trayectoria educativa y del ciclo vital (López Cassá, 2011). Teniendo en cuenta lo expresado, parece importante definir las capacidades y competencias emocionales que buscan favorecerse en los programas de educación emocional dirigidos a niñas y niños de Educación Inicial, para luego conceptualizar a la Primera Infancia como etapa específica y determinante en el desarrollo integral de los sujetos.

Conciencia emocional: Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás. Para poder llegar a ello, los niños y las niñas tienen que aprender a identificar las emociones, a ponerles nombre, a expresarlas mediante la comunicación verbal y no verbal, y a reconocerlas en los demás a partir de su expresión facial y corporal (Lopez Cassá, E. 2011).

Regulación emocional: Capacidad para gestionar las emociones propias y las de los demás de forma apropiada. Es necesario que los niños y las niñas conozcan estrategias y/o técnicas que les permitan gestionar las emociones tanto positivas como negativas. Los niños y niñas tienen que conocer que relajarse, calmarse, hablar, reírse de uno mismo y disfrutar de lo que se hace, entre otros ejemplos, es importante para canalizar o gestionar las emociones, y en especial aquellas que generan malestar. (Lopez Cassá, E. 2011).

Autonomía emocional: Capacidad de conocerse a uno mismo, valorar las propias capacidades y limitaciones, tener identidad personal y social, buscar ayuda. Abre camino a la empatía y al desarrollo de las habilidades sociales. Incluye todo lo que tiene que ver con la autoestima, la autoconfianza, la automotivación, la autoeficacia emocional y la actitud positiva ante la vida. Los niños y las niñas tienen que conocerse como personas, con la ayuda de los demás, saber quiénes son, qué saben hacer, cuales son sus fortalezas y debilidades (Lopez Cassá, E. 2011).

Habilidades sociales: Conjunto de capacidades y formas de actuar que favorecen las relaciones entre las personas. Comunicarse y relacionarse con los demás con un estilo asertivo supone expresar los propios sentimientos y emociones, ideas y derechos; así como respetar los sentimientos y emociones, ideas y derechos de los demás, aunque no se compartan. Los niños y las niñas aprenden a relacionarse y comunicarse asertivamente si los demás les muestra un buen ejemplo de ello. También desarrollarán la empatía si desde pequeños se les hace comprender que los demás también tienen sentimientos y emociones al igual que ellos, sin importar la edad que tengan. Así, aprender a resolver los problemas y conflictos supone tener destrezas y habilidades comunicativas y relacionales positivas, tales como el diálogo, la cooperación, la asertividad, el respeto, etc. (Lopez Cassá, E. 2011).

Habilidades para la vida y el bienestar: Habilidades y capacidades para afrontar con mayor satisfacción los desafíos diarios de la vida. Ello supone adquirir recursos para la rutina diaria y organizar la vida de una forma saludable para promover el bienestar. Los niños y las niñas necesitan disfrutar de sus experiencias del día a día, experimentar, descubrir, explorar todo lo que les rodea, etc. Estar junto a los adultos referentes, la familia, los amigos y compañeros de escuela, les facilita la tarea de aprender de la vida y relacionarse con el mundo. (Lopez Cassá, E. 2011).

Habiendo desarrollado en forma general los principales aspectos de la educación emocional, es importante detenerse a considerar el aporte producido por López Cassá (2011) respecto a la valoración social que, históricamente se le ha atribuido a la expresión emocional de los niños y las niñas. La autora expresa que indistintamente en cuanto a género, es necesario expresar las emociones tanto positivas como negativas. Un niño necesita llorar al igual que una niña necesita enojarse para poder expresar sus emociones negativas.

Si bien parece que actualmente esta aclaración es redundante, es importante realizarla ya que a lo largo de la historia (y aún en la actualidad) se han asociado respuestas emocionales según el género recibido al nacer. No solo han sido enseñadas explícitamente dentro de los mandatos sociales (de tipo “no llores como una niña” al contener a un varón, o el decir “las niñas no gritan ni pegan como los varones” al consolar una rabieta de una niña), sino que por imitación,

los niños y niñas también aprenden a expresar las emociones según las formas que han visto utilizar a los adultos, especialmente a sus padres y/o referentes educativos.

Todo lo que el niño y la niña escuchen, observen y sientan de su entorno le formarán una idea de quién es él/ella, cómo es él/ella y qué se espera de él/ella, y todo esto, marcará su identidad como persona y por lo tanto su manera de pensar, sentir y actuar en la vida. En este sentido, aparece como fundamental la idea de López Cassá (2011) acerca de que la educación emocional debe ponerse en práctica tanto en la escuela como en los hogares, ya que la responsabilidad educativa es compartida y se debe favorecer el diálogo, la expresión y regulación de las emociones de forma indistinta según el género en todos los espacios que habitan los sujetos. Se entiende por género a la categoría de análisis que permite pensar los rasgos que cada cultura atribuye a lo masculino y a lo femenino (Etchebehere et. al. 2008). Es importante que la escuela le facilite a las familias contenidos y materiales acerca de qué y cómo se puede trabajar la educación emocional con sus hijos e hijas, ya que ello facilita que lo puedan integrar en su rol educativo, y de esta forma impulsar el desarrollo integral de los niños y niñas en forma conjunta (López Cassá, 2011).

En este sentido, Lansdown (2005) propone que los niños y niñas, llevan dentro de sí las habilidades potenciales necesarias para su propio desarrollo, pero sólo llegan a poder concretarlas en ambientes donde puedan florecer plenamente sus capacidades. La Convención de Derechos del Niño (1989), reconociendo esta realidad, define al desarrollo como un proceso continuo de interacción entre el niño individual, con sus características intrínsecas, y el entorno (tanto inmediato como en un sentido más amplio), donde dicha interacción conduce a la evolución de las facultades del individuo y, con el tiempo, a su completa madurez.

Ésto impone obligaciones explícitas al mundo adulto, ya que, al reconocer al niño y a la niña como protagonistas activos en su proceso de desarrollo, deja en evidencia que las oportunidades que se les brinden para ejercer su participación real, afectarán la evolución de sus facultades, y por tanto de su desarrollo en general. Es a partir de la socialización de género que niñas y niños aprenden a entender y valorar lo femenino y lo masculino, a expresar sus sentimientos, a resolver sus conflictos. Las expectativas, sueños, vocaciones y capacidades de cada uno de nosotros son el resultado de las inquietudes personales, las oportunidades vividas y los condicionamientos socioculturales recibidos (IMM, 2002). (...).“En nuestra cultura la construcción social de géneros está basada en la aceptación de desigualdades. Esto tiene efectos profundos tanto en lo concerniente a los comportamientos de cada sexo, así como en las expectativas depositadas por los adultos en los niños y niñas y en la preparación de estos para la vida adulta”(...) (Etchebehere et. al. 2008. p.182).

Las respuestas de género no parten de un anclaje orgánico (genético, hormonal, sexual) sino que responden a modalidades vinculares.

Detrás de estas respuestas se encuentran las voces de los adultos, dado que no son éstas representaciones genuinas del niño/a, sino que aparecen luego de haberlas internalizado. Este proceso de internalización obedece a la incorporación de parámetros culturales que el niño y la niña van adquiriendo en su socialización. En esta construcción están presentes los dos agentes socializadores relevantes en esta etapa evolutiva: la familia y la escuela. De esta forma se construyen hábitos y pautas que finalmente van moldeando las formas de ser y estar en el mundo y con otros. Estas formas de relacionamiento se van naturalizando, convirtiéndose en formas obvias que no permiten ver los mecanismos por medio de los cuales se fueron construyendo. Es justamente su carácter de construcción lo que permite deconstruirlas y poder de esta forma generar cuestionamientos y transformaciones. Los Centros Educativos poseen un potencial para constituirse en espacios para el cuestionamiento a los modelos y prácticas estereotipadas que conlleven al respeto por la diversidad. Tarea que nos exige como adultos cuestionarnos nuestros propios modelos que inconscientemente nos llevan a pensar, sentir y actuar de determinada manera (Etchebehere et. al. 2008. p.183).

Se propone entonces que muchas de las dinámicas utilizadas dentro de los programas de educación emocional proporcionan espacios de cuestionamiento de estos estereotipos y posibilitan resignificar aquellas cuestiones relacionadas al género, permitiendo así el desarrollo de igualdad de oportunidades. Utilizando las dinámicas que favorecen la identificación de vestimentas, colores, juegos, juguetes, profesiones y su asignación a determinado género como disparadores, se brinda la posibilidad de dialogar y vivenciar su carácter de construcción social, contribuyendo a la deconstrucción de estereotipos a los cuales se puede cuestionar en la medida que se visualiza que no necesariamente tendrían porque ser así (Etchebehere et. al. 2008).

Los juegos de roles, a través de los cuales se van recreando escenas de la vida cotidiana, permiten visualizar las modalidades vinculares establecidas entre pares, así como las relaciones familiares en donde suelen quedar en evidencia desigualdades de género. Desigualdades que en tanto son arbitrarias, son pasibles de ser cuestionadas por los propios niños. Éstos espacios de diálogo permiten la posibilidad de ir deconstruyendo conceptos que generaban realidades en tanto modelos de ser niña y ser varón, mientras que posibilitan nuevos sentidos y significados asociados a las vivencias y oportunidades producidas en estos encuentros (Etchebehere et. al., 2008, p.184).

Se trata de cumplir con el derecho de niños y niñas a una educación oportuna desde el momento del nacimiento en un proceso que durará toda la vida. Al nacer, niños y niñas traen consigo la posibilidad de desplegar su potencial, lo que debe favorecerse en un marco de respeto

y cumplimiento de sus derechos ciudadanos. Como ya se ha expresado anteriormente, los centros de atención y educación para niñas y niños desde el nacimiento a los seis años, ocupan un lugar de relevancia cuando se trata de crear las condiciones que favorezcan el desarrollo armónico y los aprendizajes esperados.

En esta etapa el aprendizaje se manifiesta de manera integral y emotiva. Se construye a partir de los avances en el desarrollo y de los significados que adquieren para el niño/a las personas y los elementos de su entorno. Los saberes a incorporar en estas edades deben resultar válidos y con sentido para niños y niñas. Los centros de atención y educación para la primera infancia deben respetar las formas de ser, estar y aprender que caracterizan a los niños y niñas pequeños, articulando el encuentro entre el mundo cultural propio de la infancia y las culturas de sus diversos contextos de pertenencia. Implica, entre otras cosas, tener en cuenta sus motivaciones e intereses considerando todo aquello que les resulte útil para vivir mejor en un futuro que se presenta incierto y que requiere de aprendizajes amplios y funcionales (Marco Curricular, 2014, p.62).

Se hace necesario definir el término Primera Infancia ya que ha sido utilizado a lo largo del trabajo pero no conceptualizado aún. Se entiende a dicha etapa como el período de la vida que abarca desde el nacimiento a los seis años y que comprende dos ciclos con similitudes y especificidades. Según el Marco Curricular (2014):

El primero de ellos se extiende desde el nacimiento a los 36 meses y el segundo desde los 3 a los 6 años de edad. La unicidad de la etapa se manifiesta en los aspectos que están presentes en ambos ciclos: los afectos, el cuerpo, el juego, las sensaciones, los gestos, la imaginación, la creatividad, la expresión, la acción, la simbolización, la representación y las palabras. La prevalencia que adquieren unos sobre otros dota de identidad a cada uno de los ciclos (p.8).

(...) Es la etapa de la vida en la que se sientan las bases para la conformación de la personalidad y del carácter, iniciándose el proceso de construcción del yo. En los primeros meses y años de vida, la supervivencia y el conocimiento del mundo requieren la compañía de un otro significativo. Los niños y las niñas pequeñas son portadores de necesidades básicas de supervivencia que deben ser satisfechas y de derechos relacionados con sus necesidades vitales de ser cuidados, protegidos, recibir afecto, expresar su curiosidad e interactuar con el entorno en respuesta a sus motivaciones e intereses. Dicha etapa requiere de ambientes enriquecidos afectiva y culturalmente para favorecer aprendizajes oportunos en situaciones con sentido para el niño/ la niña (p.13).

El servicio educativo destinado a la atención y el cuidado de la primera infancia se conceptualiza como Centro de Educación Inicial. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en conjunto con el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) lo definen como:

El espacio para favorecer y potenciar el pleno desarrollo de las capacidades afectivas, cognitivas y sociales del sujeto. Se establece como un ambiente donde se priorizan los vínculos afectivos y la solidaridad entre pares, así como también el descubrimiento de sí mismo/a y del entorno. Se busca desarrollar una acción educativa que promueva el compartir con placer, en donde el niño y la niña puedan escuchar y comprender a los otros y a su vez ser escuchados y comprendidos. Se trata de posibilitar una intervención oportuna en los conflictos, favoreciendo el distanciamiento de reacciones afectivas inmediatas, promoviendo un progresivo análisis y reelaboración (ANEP- CEIP. p.14).

En este sentido, el Marco Curricular (2014) propone a la primera infancia como etapa poseedora de una identidad propia, que se caracteriza por promover interacciones afectivas, motoras y cognitivas, enmarcadas en propuestas lúdicas favorecedoras del desenvolvimiento pleno de cada persona. Se observa entonces, que los programas de educación emocional integran y promueven este tipo de interacciones y que por tanto se presentan como una herramienta fundamental a la hora de trabajar en Educación Inicial.

Una buena educación emocional debe tener en cuenta los primeros años de vida y educar emocionalmente en la infancia implica trabajar conjuntamente escuela , familia y entorno. Llevar a cabo la educación emocional supone contribuir en la mejora de la persona, en su salud física y emocional, en la construcción positiva de un vínculo afectivo- emocional entre el adulto y el niño y en el desarrollo de las capacidades y futuras competencias emocionales (Lpoéz Cassá, 2011). Por lo que cuidar y educar forman parte de un mismo proceso orientado hacia la búsqueda del bienestar integral de las niñas y los niños menores de seis años.

El programa de educación emocional que en este trabajo se propone, se encuentra enmarcado dentro de la “Cultura del Buentrato”, para presentarse como una intervención garantista de derechos. En este sentido, Etchebere et. al. (2008) proponen “la Cultura del Buentrato como un sistema de valores y creencias, que van moldeando las interacciones sociales, reflejándose en las modalidades de pensar, sentir y actuar de los sujetos” (p.190).

El Buentrato colabora en la prevención de los diversos tipos de violencia (simbólica, física, sexual), reafirmando el lugar del niño y la niña como sujeto de derecho. De esta forma se lo/la rescata como persona, reconociendo sus necesidades, valorando su deseo y su capacidad de expresión y participación en sintonía con la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

La educación emocional enmarcada dentro de la Cultura del Buentrato, permite crear las condiciones que favorecen el respeto por los Derechos del Niño, promoviendo el reconocimiento y valoración de la diversidad, generando contextos de aprendizaje donde se posibilita la participación real de los/las niños/as, y la expresión de sus pensamientos y emociones. Como lo expresan Etchebehere et. al. (2008):

(...) De este modo se están fortaleciendo los aspectos resilientes enfatizando en las siguientes dimensiones: “yo soy, yo tengo, yo estoy, yo puedo”, ampliando y enriqueciendo los procesos identitarios a la vez que se favorece la empatía, el reconocimiento del otro y se pone en práctica la solidaridad. Esto convierte al aprendizaje de la diferencia en aprendizaje para la convivencia ciudadana: Aprender a ponerse en el “lugar” del otro y “ver” con los ojos del otro. (...) (p.191).

(...) A nivel metodológico, los Talleres constituyen los espacios más propicios para la sensibilización y la reflexión sobre las relaciones de Buentrato, ya que en ellos se fomenta la capacidad de expresar los sentimientos propios y reconocer los ajenos, promoviendo el desarrollo de una actitud empática, así como la posibilidad de vivenciar situaciones que reflejan vínculos saludables. Estos talleres permiten también, detectar precozmente indicadores de maltrato infantil. (...) (p.192).

Al poner especial atención en cómo se dialoga y se modula la diferencia de opinión y de valores dentro de la rutina del aprendizaje escolar, en cómo se forja en el aula un hábito internalizado de construcción de acuerdos, de argumentación entre distintos puntos de vista, de enriquecimiento mutuo en esa argumentación, los talleres enmarcados dentro de un programa de educación emocional permiten generar hábitos emocionales que repetidos continuamente durante la infancia y adolescencia ayudan a establecer circuitos neuronales. De aquí la importancia de desarrollarse emocionalmente de forma positiva, con la ayuda del afecto y el apoyo incondicional del adulto desde edades tempranas.

En este sentido, López Cassá (2011) resalta el papel de el/la educador/a, en especial en la educación infantil, y lo define como mediador/a del aprendizaje. Como tal, constantemente proporciona modelos de actuación que los niños y niñas imitan e interiorizan en sus conductas habituales. Además el/la educador/a debe proporcionar seguridad y confianza al niño o niña, creando contextos de comunicación y afecto donde los niños y las niñas se sientan queridos y valorados. Un soporte afectivo y un sostén seguro promueven el desarrollo creciente de la autonomía para actuar, sentir y pensar, genera en niños y niñas confianza para explorar, experimentar, probar, investigar, preguntar y preguntarse acerca de sí mismos, de otras personas y del mundo que los rodea. Esto se hace posible a partir del establecimiento de vínculos de calidad con personas adultas significativas, basados en relaciones afectuosas, estables y permanentes, y por el desarrollo de relaciones interpersonales con sus pares.

De esta forma van descubriendo las posibilidades que les brinda el hecho de “estar con otros”, ampliando paulatinamente su curiosidad e interés por generar otras interacciones para establecer nuevas relaciones. Por este motivo, las personas adultas tienen la responsabilidad de propiciar ambientes humanos en los cuales participar, integrarse y colaborar resulte interesante y gratificante para todos, donde niñas y niños sientan que sus esfuerzos y logros se valoran. Se trata de generar ambientes estimulantes en los cuales los aprendizajes tengan sentido y las actividades resulten gratificantes, entretenidas y lúdicas, ya que las experiencias de aprendizaje significativas y relevantes perduran en la memoria, el conocimiento y las actitudes de las personas (Marco Curricular, 2014).

Puede concluirse entonces que los programas de educación emocional contribuyen al proceso de socialización- escolarización de los/las niños/as que concurren al centro, garantizando el protagonismo infantil, “(...) entendido como el proceso social por el cual los niños y las niñas pueden desempeñar un papel importante en su desarrollo para alcanzar la plena realización de sus derechos (...)” (Etchebehere et. al. 2008. p.190).

Tanto el protagonismo como la participación infantil se ven potenciados cuando se trabaja en grupos heterogéneos de edad, ya que se posibilita el establecimiento de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La misma es definida por Lansdown (2005) como la distancia que existe entre el nivel de desarrollo efectivamente alcanzado (tal como lo determinan las habilidades individuales para la resolución de problemas), y el nivel de desarrollo potencial (que corresponde a la resolución de problemas bajo la colaboración de individuos de otras edades). Esta forma de trabajo no sólo resulta beneficiosa para las niñas y los niños más pequeños, sino que también, les permite a los niños y las niñas más grandes, afianzar sus conocimientos al transmitirles a los más pequeños aquello que ya saben. Etchebehere et. al (2008) expresan que el ocupar el lugar de “enseñantes”, posibilita que los conocimientos se conviertan en significativos, y por tanto el aprender tendría otra motivación anclada en el deseo de transmitir a los otros aquello que ya se ha aprendido. De esta forma se fomenta la autonomía de los niños y niñas en edades en las que, dentro de la escolaridad formal, prima un comportamiento heterónomo.

En palabras de Lansdown (2005):

Los niños construyen su competencia y confianza en sí mismos mediante la experiencia directa: la participación conduce a niveles superiores de competencia, lo que a su vez incrementa la calidad de la participación. Lo que impulsa el desarrollo del niño es la intervención directa en actividades compartidas, tanto con adultos como con sus pares, donde se ponga de manifiesto la suposición de que tienen la habilidad necesaria para ejecutar una tarea con éxito. Tales habilidades no son innatas ni tampoco aparecen forzosamente como consecuencia de la maduración social. Se desarrollan en función de la experiencia, de las suposiciones de los adultos respecto a las competencias de los niños y

de los niveles de responsabilidad que les asignan. La participación no es solamente un medio que sirve a los niños para efectuar cambios, sino que les brinda también la oportunidad de adquirir una cierta sensación de autonomía e independencia, además de aumentar su competencia social y capacidad de adaptación (p.33).

Habiendo concluído el apartado dedicado al marco teórico, se pasará ahora al desarrollo de los objetivos que guían esta intervención.

Objetivo general.

Favorecer el despliegue de capacidades y competencias emocionales con la finalidad de contribuir al desarrollo integral de niños y niñas de cuatro y cinco años de edad.

Objetivos específicos.

- Potenciar el autoconocimiento a partir de la identificación y el reconocimiento de las emociones propias.
- Adquirir vocabulario para describir y diferenciar las emociones.
- Favorecer la expresión de las emociones a partir del lenguaje verbal y no verbal.
- Desarrollar actitudes de empatía y respeto a partir del reconocimiento y la identificación de las emociones ajenas.
- Contribuir a la autorregulación emocional.
- Estimular los procesos de autonomía y automotivación.
- Fomentar la tolerancia a la frustración y la capacidad de espera.
- Potenciar actitudes de tolerancia y prosocialidad.
- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y cohesión grupal.

Metodología.

...Educar a la niña y al niño no es transmitirle cultura sino facilitarle el hallazgo de su propio yo, con todas las riquezas de esa maravilla que es su mundo interior...

Montessori, M. (1937)

Para introducirnos en los aspectos metodológicos de este trabajo, es importante retomar la conceptualización realizada por Etchebehere et. al. (2008) sobre el/la psicólogo/a como profesional de la salud, que desde una modalidad preventiva en el campo educacional, deberá privilegiar el trabajo a nivel grupal con los distintos actores implicados en las situaciones cotidianas que transcurren en dichas instituciones, así como también tendrá la necesidad de contribuir con acciones que promuevan el desarrollo integral de niños y niñas.

En este sentido, teniendo en cuenta que la autora de este trabajo se encuentra desarrollando la función de Docente, pero manteniendo siempre la especificidad en su mirada obtenida por la formación en Psicología, surge la necesidad de que la metodología de intervención a utilizarse permita cierto abordaje interdisciplinario, que tienda puentes entre el conocimiento psicológico y la intención de mejorar la práctica educativa (Coll, 1994). Es en esta línea, que aparece la Investigación- Acción Educativa (IAE) como aquella metodología más pertinente para el desarrollo de la intervención que en este trabajo se propone.

Serrano (1990) conceptualiza la IAE como un proceso circular de indagación y análisis de la realidad en el que, partiendo de los problemas prácticos y de la óptica de quien los vive, se procede a una autoreflexión y actuación sobre la situación problemática con objetivo de mejorarla, implicando en este proceso a los que viven el problema, quienes se convierten en autores de la investigación.

De esta manera, como lo explica Chocainz (2019) los sujetos a investigar participan como co-investigadores en todas las etapas del proceso: recolección de la información, interpretación e indagación, planeación y cumplimiento de la acción concreta para dar solución al problema, evaluación posterior sobre lo realizado, entre otras. Teniendo en cuenta la población que es objetivo de esta intervención, se hace necesario detenerse a pensar en el sesgo que se produce en las investigaciones sobre lo infantil que recogen únicamente la perspectiva adulta (Etchebehere et. al. 2020). Por este motivo, se propone la consideración del niño y la niña como participantes y co-investigadores, como sujetos competentes, activos y creadores de experiencias significativas en sus ambientes sociales, lo que permite dotar al proceso de investigación de criterios de rigurosidad y fiabilidad, al reconocerlos como fuentes prolíficas de datos sobre los problemas e intereses que afectan directamente a sus vidas (Clark, Kjørholt & Moss, 2008).

Por ende, la investigación-acción aplicada al área educativa es una manera de comprender la enseñanza, no sólo de investigar lo relacionado con ella. Esta forma de comprensión y análisis, puede observarse en la autorreflexión constante de la docente en lo que concierne a la práctica educativa, mientras sostiene las características específicas de la intervención psicológica como pilares fundamentales en este “doble rol”.

Se pasará ahora a la exposición de aquellos aspectos que hacen a las intervenciones desde este tipo de metodología. Para ésto Etchebehere et. al. (2008) proponen las siguientes etapas de la IAE ha desarrollarse siempre bajo la espiral autorreflexiva constante:

1) Observación: Permite realizar la caracterización del contexto de trabajo. Para ella deben utilizarse herramientas como el Diagnóstico Situacional y la Observación Participante, entre otras. En esta intervención, dicha etapa fue realizada por la docente a cargo del programa, durante el trabajo directo y continuo con los niños y niñas, los diferentes actores institucionales y el diálogo permanente con las familias.

2) Planificación: Posibilita la definición de los objetivos y los recursos institucionales y comunitarios con los que se cuenta.

3) Plan de acción: Corresponde al plan de trabajo, es decir, a la secuenciación de actividades y técnicas que permiten el logro de los objetivos propuestos. Una vez realizada la observación, la docente tendrá un encuentro con el equipo de dirección del centro para proponer el plan de acción y explicitar los recursos necesarios y los tiempos de trabajo.

4) Evaluación: Si bien suelen identificarse dos momentos (pre intervención y post intervención) como aquellos que permiten la evaluación de los cambios que se produjeron, este tipo de metodología, como ya fue expuesto anteriormente, mantiene la idea de la evaluación constante y el análisis continuo en cada etapa. En este sentido, se contará con la observación participante como principal herramienta de evaluación, además de realizar una evaluación individual previa y posterior a la intervención, utilizando el cuestionario sobre conocimiento afectivo o Affective Knowledge Test (AKT) ya que permite evaluar la comprensión emocional. También se realizará una evaluación grupal al inicio y final de cada módulo de trabajo. Los datos obtenidos a partir del uso de todos estos instrumentos darán cuenta de los cambios que se produjeron por la aplicación del programa. (En el anexo se encuentran desarrollados todos estos recursos e instrumentos de evaluación).

5) Replanificación: Permite ir modificando el plan de acción a medida que se evalúan las diferentes etapas de la intervención. De esta forma el espiral autorreflexivo es constante y atraviesa todas las etapas.

6) Comunicación de los resultados: Una vez obtenidos y analizados los resultados, es importante comunicar tanto a referentes institucionales como a las familias acerca de los cambios producidos. Ésto permite también, recoger aquellos aspectos que dichos agentes observan que han variado desde la implementación del programa, y complementar así la evaluación final de la intervención.

Teniendo en cuenta que este programa de intervención va a llevarse a cabo en forma semanal, mediante el dispositivo de taller, es importante definir dicho término. En este sentido, Cano (2012) lo describe como un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares. Permite la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (p.33). Por su parte, Quinto (2011) complementa esta definición al decir que es el espacio pedagógico más apropiado para activar y desarrollar la investigación- acción educativa” (p.34).

Uno de los aspectos más enriquecedores del taller, es que permite el trabajo grupal con niños y niñas de diferentes edades. En este sentido, asume una importancia especial la observación recíproca y las interacciones verbales, ya que cada niño parte (por aprobación o por contraste) de lo que dice o hace el otro. En cierto modo se apropia del discurso del otro y parte del límite que se ha establecido. La situación es por tanto interpsicológica: El niño representa exteriormente y en sociedad lo que, posteriormente, elaborará interiormente y en su esfera privada personal. Se trata, en otras palabras, de *pensamiento “hablado”*, como etapa previa, que conducirá a la posterior construcción del *pensamiento “pensado”*, de elaboración interna. El intercambio con los demás en la práctica social del discurso, pasa a ser un instrumento psicológico para aprender a pensar (Quinto, 2011, p.28).

Según Cano (2012) la disposición del espacio es otro aspecto importante del taller, ya que se buscará organizar el espacio de modo tal que éste prefigure los objetivos y el tipo de proceso que se quiere realizar. En este sentido, si se busca la participación activa de todos los niños y las niñas, López Cassá (2011) propone que la disposición de los niños/as y del maestro/a en forma de círculo o “ronda” facilita el contacto visual y corporal entre ellos, el diálogo y la comunicación, así como el bienestar grupal e individual, ya que uno se siente escuchado, mirado y acogido. Esta disposición favorece también “la circulación de roles y saberes, y la horizontalidad del espacio-tiempo que abrimos con el taller.” (Cano, 2011, p.46)

Respecto a la función del adulto dentro del taller, se propone asumir el rol de facilitador, con “postura abierta, no determinante, con horizontalidad en las relaciones, demostrando confianza en las posibilidades de niños y niñas, compartiendo responsabilidades, brindándoles libertad y promoviendo su autonomía” (Marco Curricular, 2014, p.58).

Habiendo desarrollado aquellos aspectos metodológicos más generales, se pasará ahora a la exposición de aquellas técnicas y/o herramientas que permiten, dentro del encuadre de taller, generar experiencias significativas de aprendizaje en torno a las capacidades y competencias emocionales que se buscan favorecer. En este sentido, se destaca que la práctica de la educación emocional debe llevarse a cabo mediante metodologías vivenciales y participativas que contemplen la historia personal del niño, su entorno y sus necesidades (López Cassá, 2011, p.33).

Se trata entonces, como lo plantea el Marco Curricular (2014) de generar condiciones de posibilidad en el plano del sentir, del pensar y del actuar aplicando una metodología activa, lúdica y constructiva. El juego, el cuerpo y la expresión son los canales de comunicación esenciales en esta etapa de la vida, además de que facilitan la interacción y la expresión libre de los sentimientos y emociones. El propio cuerpo y el cuerpo del otro, son para niños y niñas el primer objeto de exploración, descubrimiento y conocimiento. El juego, constituye para la infancia, una función totalizadora, favorece el control físico y mental y promueve el equilibrio emocional; ayuda a potenciar el desarrollo y promover aprendizajes ya que se propone como una actividad gratificante, significativa y funcional. El juego simbólico aporta nuevas formas de expresión del afecto y contribuye al desarrollo de la conciencia emocional propia y ajena. Este contexto es el más idóneo para que el/la niño/a exprese los sentimientos, emociones, necesidades e inquietudes que guarda en su mundo interior. Ayuda a acceder a sentimientos reprimidos y a afrontar muchas de las ansiedades y miedos de la vida cotidiana. Es una fuente de descarga emocional ya que los niños y niñas son capaces de adoptar un estado emocional diferente al suyo, de asignar un rol ficticio a un personaje y de compartir con otra persona este rol. “Según Harris (1989), el juego simbólico ejerce un papel fundamental en el desarrollo de la conciencia emocional. Los niños se toman a sí mismos como punto de referencia, y la capacidad de imaginación proyectiva les ayuda a ponerse en el lugar del otro” (López Cassá, 2011, p.31).

La pregunta se presenta como un recurso poderoso a partir del cual es posible explorar, experimentar, imaginar, proponer hipótesis, activar saberes previos, recordar y revisar acciones, informar e informarse, formular problemas, etc. La reflexión y el diálogo entre pares es una de las maneras más eficaces para interiorizar conocimientos significativos y desarrollar una actitud crítica. Por eso es importante que niños y niñas indaguen a partir de sus múltiples ¿por qué? construyendo explicaciones sobre lo que sucede y les interesa (Marco Curricular, 2014, p.62.). También las experiencias y vivencias que se puedan compartir en estos espacios de trabajo son una buena oportunidad para favorecer la educación emocional (López Cassá, 2011).

Otro aspecto importante según Etchebehere et. al. (2008) es generar espacios que permitan la estimulación de la motricidad, como forma de contribuir al desarrollo de las destrezas de el/la niño/a en cuanto a la manualidad, imaginación, creatividad, a través de actividades que promuevan el movimiento. Estos espacios también lo/la enfrentan al desafío de conocer sus tiempos, sus límites, sus logros, y descubrir nuevas formas de expresión.

Las actividades ligadas a la expresión oral, mediadas por la elaboración de cuentos y/o la creación de títeres, posibilita estimular el lenguaje, la creatividad, la fantasía, la comunicación con otros, a la vez que le brinda la posibilidad de elaborar acontecimientos cotidianos y transmitir su cultura. También permite que “los niños/as se identifiquen con los personajes y con sus sentimientos, generando vínculos emocionales y proponiéndose como un buen recurso para que canalicen sus emociones” (López Cassá, 2011, p.31). Todo esto posibilita al niño/a aprender a escuchar, a distinguir diversas entonaciones de la voz, a desarrollar su vocabulario, su memoria e imaginación.

La expresión plástica se presenta como otra forma de expresar lo que se siente y de otorgarle su sentido al mundo externo, transformando la realidad. La contemplación de diversas obras de arte, permiten a los niños y niñas vivenciar los diversos estados emocionales que dichas obras les generan (López Cassá, 2011).

Como lo propone Etchebehere et. al. (2008), favorecer la expresión corporal a través de dramatizaciones y juegos dramáticos, entre otros, le permite al niño jugar a ser otro, ensayar otros roles sociales, transformando su cuerpo en un importante medio de expresión y comunicación. En este mismo sentido, disfrutar del movimiento corporal mientras se escucha música en su variedad de estilos, fomenta el despertar de emociones y el fluir con ellas.

En esta línea, Linda Lanteri, propone que la música relajante está directamente correlacionada con la disminución de la velocidad de respiración y la frecuencia cardíaca, pudiendo modificar el estado de ánimo. Así como también, la música clásica suave y lenta, puede ayudar a modificar la manera en la que nos sentimos en ese momento, favoreciendo la autorregulación. En este mismo sentido, los ejercicios de respiración y relajación también favorecen la conciencia corporal y regulación emocional, ya que posibilitan conectar con los estados emocionales perturbadores y buscar el equilibrio emocional que permite el retorno de la calma (Bisquerra, 2012).

Plan de trabajo.

Se propone la siguiente secuencia de actividades, divididas en cinco módulos de trabajo que corresponden con las cinco capacidades y competencias emocionales que buscan desarrollarse. Se describe el objetivo de cada módulo, acompañado del nombre de las actividades a realizarse en cada encuentro y el tiempo estimado de trabajo. En el anexo se expone cada actividad en detalle, su consigna, materiales y tiempo de duración.

Plan de trabajo	Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Habilidades sociales	Habilidades para la vida y el bienestar
Objetivos	Favorecer el autoconocimiento a partir de la identificación y el reconocimiento de las emociones propias y la adquisición del vocabulario para describir y diferenciar las emociones. Estimular el reconocimiento y la identificación de las emociones ajenas.	Potenciar la autorregulación mediante el uso de estrategias prácticas y la expresión de las emociones a partir del lenguaje verbal y no verbal.	Fomentar la tolerancia a la frustración y estimular los procesos de automotivación.	Desarrollar actitudes de empatía, respeto, tolerancia y prosocialidad.	Experimentar bienestar en las cosas que se realizan diariamente en la escuela, en el tiempo libre, con los amigos, en la familia y en las actividades sociales.
Tiempo estimado	2 meses.	2 meses.	2 meses.	2 meses.	2 meses.
Evaluación grupal	¿Cómo se sienten?	Creando el final.	Soy único/única.	Juego simbólico: El hospital.	Saludable/ no saludable.
Encuentro N°2	El reloj de las emociones.	Noticias.	Mi obra.	Creando el final.	Un paisaje divertido.
Encuentro N°3	El libro de las emociones.	¿Quién dijo miedo?.	¿Cómo soy?.	Mi voz, tu voz. Suena el teléfono.	La libreta de mi vida.
Encuentro N°4	La varita mágica.	¡A bailar!.	La flor de la amistad.	Había una vez... ¡Empieza la función!.	Mis juguetes.
Encuentro N°5	Emociones de artistas.	El almohadón.	La caja de los tesoros.	Puedo ayudarte y puedes ayudarme.	Mi escuela.
Encuentro N°6	Había una vez..	Masajes ¡Qué bienestar!.	Me quieren y los quiero.	Para tí, para mí.	Mi hogar.
Encuentro N°7	Exprésate con mímica.	Semáforo emocional.	Deseo y sueño mientras bailo	Suena mi alarma.	Mis seres queridos.
Evaluación grupal	¿Cómo se sienten?.	Creando el final.	Soy único/única.	El hospital.	Saludable/ no saludable.

Consideraciones finales.

A lo largo de la creación de este trabajo final de grado, así como en la práctica educativa cotidiana, la autora se ha encontrado analizando las exigencias que se producen a la hora de ocupar el rol de psicóloga y/o docente dentro de las instituciones educativas dedicadas a la primera infancia. En este sentido, se proponen ciertas consideraciones a tener en cuenta siempre que se trabaje con dicha población objetivo, y más aún, cuando se trata de intervenciones desde la psicología que trabajan contenidos de educación emocional. Por este motivo se presenta el análisis de la implicación y algunas consideraciones éticas a tener en cuenta a continuación.

El trabajo con niños y niñas que se encuentran en primera infancia implica según Etchebehere et. al. (2008), ciertas exigencias intrapsíquicas propias del rol como son la capacidad de representarse al otro (niño), ocupando un lugar en su registro mental, para poder identificar sus necesidades e interpretar sus señales, así como también, mantener ciertos mecanismos de represión e identificación para poder “sostenerlo”. Por otra parte, esta interacción niño/a- adulto, sufre las vicisitudes de todo vínculo, con sentimientos ambivalentes, ante lo que se exige que predominen los aspectos libidinales en el adulto, es decir, aquellos sentimientos de amor hacia el niño/niña. A nivel profesional, opera el temor a lo desconocido, de lo que “trae” ese/a niño/a, de lo inesperado, lo que conlleva a dudas con respecto a la propia eficacia de la tarea. A estos aspectos se le suman las exigencias cognitivas, corporales, afectivas y hasta ideológicas que se ponen en juego siempre que se trabaja con individuos que se encuentran en proceso de desarrollo y construcción de subjetividad. Por estos motivos, se subraya la importancia de que tanto docentes como psicólogos/as tengan espacios de análisis de su implicación, donde puedan tomar conciencia de estos aspectos y manejar, dentro de lo posible, sus repercusiones, buscando mantener la ética que su tarea les exige.

Se define a la implicación como un conjunto de vínculos conscientes e inconscientes que amarran al operador con las situaciones y personas con las que trabaja. La toma de conciencia de la implicación no es sino la conciencia de estar tomados (Etchebehere et. al, 2008). Los espacios de análisis permiten que la misma se constituya en una herramienta y no en un obstáculo, además que posibilitan cuestionar la disponibilidad que la persona adulta tiene a la hora de encontrarse con los niños y niñas. En palabras de Giorgi (2012), se trata de cuestionar mediante las cuatro etapas del método clínico de Ulloa la disponibilidad de encuentro. Es decir, *ver* los efectos de nuestro accionar, permitírnos *sentir*, *pensar*, y desplegar nuevas *acciones* a partir de la autocrítica permanente y radical, procurando descubrir las mentiras que anidan en nuestro propio discurso.

Continuando con los desarrollos anteriores, se destaca lo expresado en el Marco Curricular (2014) respecto a la importancia de que los agentes que trabajan en la educación con niños y niñas en primera infancia, se constituyan como facilitadores del desarrollo, sin importar el rol que

ocupen dentro del centro educativo. Se presenta al adulto como promotor de encuentros de aprendizaje, que promuevan la adquisición de valores y conocimientos, por medio del establecimiento de vínculos afectivos y de la promoción de espacios seguros para que niños y niñas puedan explorar, experimentar e investigar sus propias habilidades y capacidades.

La complejidad e integralidad de la atención y educación en este tramo de la vida requiere de una sólida formación específica tendiente, entre otros aspectos, al desarrollo de actitudes y competencias profesionales tales como: la disponibilidad emocional y física, la empatía, la observación, la escucha; incluyendo el desarrollo de habilidades que posibiliten abordajes interdisciplinarios en el marco de la circulación de saberes (Marco Curricular, 2014, p.15). Si se tienen en cuenta estos postulados, la formación obtenida en la Licenciatura en Psicología, permite realizar ricos aportes a la práctica educativa, a la vez que analiza la dimensión ética necesaria en el desarrollo de programas de educación emocional. En esta línea, Bisquerra et. al. (2012) expresan que tener buenas competencias emocionales y una inteligencia emocional desarrollada no garantiza que sean utilizadas para hacer el bien y no el mal. Hay que prevenir que las competencias emocionales sean utilizadas para propósitos explotadores o deshonestos. Por esto es muy importante que los programas de educación emocional vayan siempre acompañados de principios éticos.

En este sentido, es necesario detenerse a pensar en los riesgos que la implementación de programas de educación emocional pueden producir para los sujetos de la intervención. Se entiende que el trabajo con las emociones displacenteras básicas (miedo, tristeza, ira y asco) puede evocar situaciones y/o vivencias de vulneración de derechos en los niños y las niñas, que han generado montos de energía que aún no ha sido procesada y que puede expresarse como ansiedad, angustia, etc. Es de vital importancia poder abordar estas respuestas emocionales, buscando siempre su reelaboración y resignificación con la finalidad de modificar o atenuar el sufrimiento vivenciado. Es por esto que “la dimensión ética debe de estar siempre presente en el desarrollo de competencias emocionales” (Bisquerra et. al. 2011. p.29).

Se concluye este apartado expresando la necesidad de que los adultos referentes que vayan a implementar este programa (sin importar su formación) se encuentren disponibles tanto a nivel físico como emocional para poder contener y acompañar el proceso de los niños y niñas durante toda la intervención, analizando constantemente su implicación.

Referencias bibliográficas.

- Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona: Ciss-Praxis.
- ANEP y CEIP. (2013). Programa de educación inicial y primaria. Año 2008. Montevideo. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programaescolar.pdf>
- Berasategi, N., Igoiaga, N., Eiguren, A., Dosil Santamaría, M., Picaza, M., & Ozamiz Etxebarria, N. (2020). Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el Covid-19. http://www.researchgate.net/publication/341184016_LAS_VOCES_DE_LOS_NINOS_Y_DE_LAS_NINAS_EN_SITUACION_DE_CONFINAMIENTO_POR_EL_COVID-19
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, (10), 61-82. Recuperado de: <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloid=628910>
- Bisquerra, Rafael (Coord.); Punset, Eduard; Mora, Fransisco; García Navarro, Esther; Lopez Cassá, Ella, Perez- Gonzalez, Juan Carlos; Lanteri, Linda; Namblar, Madhavi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves; Planells, Octavi. (2012). ¿Cómo educar las emociones?. La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, Educación emocional y el Programa Aula Felices. Universidad de Barcelona. CIFE (Centro de Innovación y Formación Educativa) Juan de Lanuza de Zaragoza. Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers, 2017. Vol. 38(1), pp. 58-65 <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822> <http://www.papelesdelpsicologo.es> <http://www.psychologistpapers.com>

- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51. En Memoria Académica.
- Chocainz, M. (2019). El método de investigación acción en el área educativa: Un ejercicio pertinente e inclusivo para los formadores del siglo XXI. Recuperado de:
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/328/3281345007/html/index.html>
- Clark A., Moss, P. and Kjørholt, A. (2008) *Beyond Listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services* Gran Bretaña: The Policy Press.
- Coll, C. (1994). El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y Propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. Ponencia en Seminario Internacional: Tecnología Educativa en el Contexto Latinoamericano. Ciudad de México.
- Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia. (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años.
- Committee on the Rights of the Child, (2020). CRC Covid 19 Statement. Recuperado de: tbinternet.ohchr.org
- Delors, J. (coord.). (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2008). *La Educación Inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Editorial Psicolibros Universidad. Montevideo- Uruguay. ISBN 978- 9974- 8115- 8- 4.
- Etchebehere Arenas, Gabriela, et al. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1),8-35.[fecha de Consulta 4 de Abril de 2022]. ISSN: . <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475866983002>
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L., & Giménez-Dasí, M. (2015). Pensando las emociones con niños de dos años: un programa educativo para mejorar el conocimiento emocional en primer ciclo de Educación Infantil. *Cultura y Educación*, 27(4), 802-838.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089385>

- Gardner, H. (1983): *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- Giménez-Dasí, M., y Quintanilla, L. (2009). “Competencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 359- 373. Fundación Infancia y Aprendizaje, ISSN: 0210-3702
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *childhood & philosophy*, 9(17), 63-89. <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051608005.pdf>
- Giorgi, V. (2003) Conferencia: Niñez, subjetividad y políticas sociales en América Latina. En: 29 Congreso Interamericano de Psicología. Sociedad Internacional de Psicología. Lima, Perú, pág. 16
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Edición original: Bantam Books. ISBN: 978- 84-96778- 76- 4.
- Intendencia Municipal de Montevideo. (2002). *Ni más ni menos oportunidades y derechos. Plan de igualdad para la ciudad de Montevideo*. Comisión de Equidad y Género. Comisión de la Mujer
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Diseño y fotocomposición: Bernard & Co, Siena, Italia. Impresión: ABC Tipografía, Sesto Fiorentino, Italia. Imagen de portada: UNICEF/ HQ04-0430/Christine Nesbitt. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). ISBN: 88-89129-18-2
- López Cassá, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López Cassá, E. (2005) “La educación emocional en la educación infantil”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3),153-167. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927009>
- López Cassà, È. (2005). *El tesoro de las emociones*. En M. Anton y B. Moll, *Educación infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*. Barcelona: Praxis.
- Lopez Cassá, E. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Cherkasskiy, L. (2015). La inteligencia emocional. En Fundación Botín, De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la inteligencia emocional (pp. 9-32). Santander: Fundación Botín.
- Montero, M.: Conferencia "Entre el Asistencialismo y la Autogestión". La Psicología Comunitaria en una encrucijada. Encuentro Universitario de Psicología. Rosario, Argentina. 1993.
- Montessori, M.: Congreso "Educar para la Paz". Movimiento Montessori. Parlamento de Copenhague. 1937.
- Mora, F. Sanguinetti, A.M. (2004). Diccionario de Neurociencia. Madrid: Alianza Editorial.
- Najmanovich, D. (2019). Complejidades del saber. 1º Ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Noveduc. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. ISBN 978-987- 538- 662- 4.
- Näslund-Hadley, E; Hernandez-Agramonte, JM; Montaña, K; Namen, O; G. Alpizar, U. Luna, L. Ochoa Foschini, JF. García Rodríguez, B. Peña de Osorio, L. Biehl, J. Maragall, C. Mendez, J. Thomson. (2020). Educación inicial remota y salud mental durante la pandemia COVID-19. En: Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo Humano. División de Educación. Sector Social. Disponible en:
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-en-America-Latina-y-el-Caribe-4-Educacion-inicial-remota-y-salud-mental-durante-la-pandemia-COVID-19.pdf>
- Organización Mundial de Educación Preescolar. (OMEPE). Declaración Pública sobre la Educación y el cuidado de la Primera Infancia en tiempos de COVID- 19. Mayo, 2020. Recuperado de:
<http://www.omepe.org.uy/wp-content/uploads/2015/06/COMUNICADO-APERTURA-CENTROS-PRIMERA-INFANCIA.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1978). Declaración de Alma Ata: Atención Primaria en Salud. OMS- UNICEF, Génova.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1998). Promoción de la salud: Glosario. Ministerio de Sanidad y Consumo. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dms-static/beb68e02-9e99-490f-897f-792d1af6b783/glosario-pdf.pdf>

- Organización Mundial de la Salud. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) outbreak situation. Recuperado de: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.
- Pérez Serrano, M. (1990): Investigación acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Dickinson Madrid.
- Presidencia de la República. (2020) Declaración de Estado de Emergencia Nacional Sanitaria como consecuencia de la pandemia originada por el virus COVID- 19. Decreto N° 093/020. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020>
- Presidencia de la República. (2020). Suspensión del dictado de clases y cierre de los Centros educativos públicos y privados en todos los niveles de enseñanzas, así como los Centros de Atención a la Infancia y a la Familia (Centros CAIF). Decreto N° 101/020. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/101-2020>
- Pons, F., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. European journal of developmental psychology 1(2), 127-152. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851788018.pdf>
- Pujol Maura, M. A. (2010): “¿En Educación Infantil: capacidades o competencias?”. Padres y madres de alumnos y alumnas. Revista de la confederación Española de asociaciones de padres y madres de alumnos, 105, abril-junio, pp. 32-37.
- Quinto, B (2011) Los talleres en Educación Infantil. Espacios de crecimiento. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Barcelona España.
- Seligman, M. (2003). Positive psychology: Fundamental assumptions. American Psychologist, 126-127
- Shapiro, LE (1998). La inteligencia emocional de los niños. Barcelona: Ediciones B.
- Unicef. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado en: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelsderechos.pdf>
- Unicef. (2014). Unicef en Uruguay 2014. Recuperado de: http://www.unicef.org/uruguay/spanish/informeAnual2014_u ru.pdf

Unicef. (2020). Derechos de Infancia y Covid-19. Oportunidades de acción para que los gobiernos locales apoyen a la infancia y sus familias durante la pandemia del nuevo coronavirus. Ciudades amigas de la infancia. Recuperado de: <https://ciudadesamigas.org/documentos/covid19-oportunidades-gobiernos-locales/>

Unicef. (2020). El error fundamental de este tiempo fue no escuchar a los niños. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/362707>

Anexos.

Autora: Lucía Ochoa Boccardo.

Población objetivo: niñas y niños de cuatro y cinco años.

Institución: Centro de educación inicial privada en Montevideo.

Año de creación: 2022.

Para el diseño y desarrollo de las actividades, se tomó como referente teórico a Lopez Cassá, quien ha investigado, producido y desarrollado programas de educación emocional para niños en primera infancia por más de veinte años. También se presentan herramientas, técnicas y/o propuestas que han resultado beneficiosas para la autora de este trabajo en la práctica directa con niños y niñas de cuatro y cinco años dentro del mismo centro educativo por más de cinco años.

A continuación se desarrolla cada módulo con sus objetivos y secuenciación de actividades.

Módulo 1: Conciencia emocional.

Objetivos: Favorecer el autoconocimiento y desarrollar conciencia del propio estado emocional con la finalidad de poder manifestarlo mediante el lenguaje verbal y/o no verbal. Adquirir vocabulario para describir y diferenciar las emociones propias, así como también reconocer las ajenas. Para trabajar la definición y diferenciación de las emociones, se recomienda como aporte, la lectura del libro “Emocionario”, escrito por Cristina Nuñez.

Evaluación: ¿Cómo se sienten?.

Consigna: En el pizarrón se escriben los nombres de las seis emociones básicas (tristeza, alegría, miedo, sorpresa, enojo y asco) y se coloca debajo de ellos una imagen que represente su expresión facial. Luego de describirlas y definir las, se le entrega a cada niño/a una imagen que representa una escena de una película donde los personajes están expresando una emoción. Se le pide a los niños y las niñas que se tomen un momento para analizar la imagen que les tocó. Al finalizar la observación, cada niño tendrá su turno de pasar al pizarrón a colocar la imagen recibida debajo de una de las emociones y a explicar por qué. Los demás podrán opinar si están de acuerdo con la identificación de esa emoción o si entienden que esa imagen representa otro estado emocional. Esta actividad también puede realizarse con música, a partir de la escucha de diferentes canciones o partes de una misma canción y el posterior análisis que permitirá la identificación del estado emocional que se expresa.

Objetivos: Reconocimiento e identificación de las seis emociones básicas y sus expresiones faciales y corporales. Esta actividad se aplicará al comienzo del módulo y al final, buscando evaluar los cambios que se produjeron a partir del trabajo en la conciencia emocional.

Temporalización: 20 minutos.

Materiales: Imágenes de las películas y de las diferentes expresiones faciales, pizarrón y glue-tack.

1) El reloj de las emociones.

Consigna: Cada situación en particular suscita una o más emociones diferentes según quien la vive. Una forma de poder representar esta diversidad de respuestas emocionales es el reloj de las emociones. Por lo que se les presentará a los niños y a las niñas una cartulina blanca con forma de reloj, en donde en lugar de números, habrá imágenes que representan las seis diferentes expresiones faciales emocionales. También es importante incluir las dos agujas del reloj, ya que ellas permitirán marcar las dos principales emociones que se identifican en las historias. La aguja más larga será colocada en la imagen que representa la emoción principal que se ha logrado identificar y la aguja pequeña en la emoción secundaria en caso de que se reconozcan más de una emoción dentro de la historia (sentimiento de ambivalencia). Luego de explicado el funcionamiento del reloj, la docente leerá en voz alta breves relatos* donde intervienen dos personajes (Laura y Enrique). Al finalizar cada historia, se le pedirá a los niños y niñas que expresen verbalmente cuáles fueron las emociones identificadas en ese relato. Luego de concluir colectivamente cuáles fueron las emociones identificadas en los personajes, se le pedirá a una niña o niño que coloque las agujas del reloj en las imágenes que representan aquellas emociones. Una vez explicada la historia, deberán poner la aguja del reloj en el dibujo que ellos creen que refleja el estado emocional que viven estos personajes ante tal situación.

Objetivos: Identificación y reconocimiento de las emociones ajenas. Conocimiento de la diversidad emocional y de las diferentes expresiones emocionales.

*Relatos:

- La abuela de Enrique y Laura, llegó de visita a su casa y les trajo unos puzles de regalo. “¿Cómo se sienten ambos?”
- Laura estaba jugando a pelota y Enrique se la ha quitado sin permiso. “¿Cómo se siente Laura?”.
- Enrique estaba jugando con masa y una niña de su clase le desarmó la casa que él estaba haciendo. “¿Cómo se siente Enrique?”.
- A Laura no le gustan las cucarachas y acaba de ver una caminando muy cerca de ella. “¿Cómo se siente Laura?”.
- Unos amigos de Enrique y Laura han venido a verlos y les han dado muchos besos y abrazos ya que los extrañaban mucho. “¿Cómo se sienten ambos?”.

Temporalización: 30 minutos de duración.

Materiales: Cartulina blanca con forma de reloj, imágenes de las seis expresiones emocionales

básicas (tristeza, alegría, miedo, sorpresa, enojo y asco), dos flechas que representan las agujas del reloj.

Orientaciones: Es importante colgar el reloj de las emociones en un lugar visible de la clase al finalizar la actividad ya que permitirá poder volver a utilizarlo en otro momento para expresar las emociones que sus propias vivencias o experiencias personales les produjeron.

2) El libro de las emociones.

Consigna: Una forma de conocer, comprender y compartir las emociones es confeccionando un libro en el que se recogen vivencias, recuerdos, y relatos de las emociones que acompañan a los niños y niñas en sus vidas. Favoreciendo también la empatía y el respeto por la diversidad emocional. Se presenta a los niños y niñas una emoción de las seis básicas, y se les pide que piensen y recuerden momentos y vivencias donde reconozcan sentirse con esa emoción. Luego se les entregan hojas y marcadores y se les pide que representen uno de los momentos en los que pensaron. También se puede pedir a las familias que envíen fotos, recuerdos o dibujos realizados en conjunto con los niños, acerca de momentos familiares donde se hayan sentido de esa forma. Luego se propone pensar en momentos colectivos dentro de la escuela en donde también aparezca la emoción que se está trabajando. Al finalizar se da por terminado el capítulo dedicado a esa emoción, y se comienza a trabajar de la misma forma con otra. Como resultado final se obtendrá un libro colectivo que contiene todas las emociones y las diferentes vivencias de los niños y las niñas. Cabe aclarar, que cada capítulo dedicado a una emoción implica una gran movilización emocional por lo que conviene realizarlos en encuentros separados. Este libro quedará en la biblioteca de la clase, para que los niños y niñas puedan consultarlo cada vez que lo deseen. También puede circular entre las familias para que los niños y niñas puedan mostrar el resultado final colectivo.

Objetivos: Reconocimiento y diferenciación emocional. Favorecimiento de la empatía y la diversidad emocional.

Temporalización: Seis encuentros de 20- 30 minutos. Realizar una emoción por encuentro.

Materiales: Cartulinas, hojas de papel de diferentes colores, marcadores, fotografías, imágenes y todo aquello que se quiera recoger en el libro.

3) La varita mágica.

Consigna: Es importante trabajar en la expresión no verbal de las emociones. Para ello es importante estimular la expresión facial pero también la expresión corporal de las mismas. En esta línea, se propone que la docente tenga una varita con el poder mágico de convertir a los niños y niñas en personas que se sienten de determinada forma. Se propone entonces, en una sala o espacio sin mobiliario, invitar a los niños y niñas a expresar corporalmente algunas emociones, a partir de la siguiente consigna docente “Con esta varita los voy a convertir en personas muy... (alegres, enojadas, tristes, sorprendidas, miedosas y sorprendidas)”. La docente se alternará con

los niños y las niñas para que ellos también puedan utilizar la varita y poder elegir que emoción representar. Puede acompañarse esta actividad con música, explicándole previamente a las niñas y los niños que mientras que la música suene pueden moverse libremente por el espacio, pero cuando la música se detiene, la docente moverá su varita y los convertirá en la representación de una emoción.

Objetivo: Expresar mediante el lenguaje no verbal diferentes emociones. Observar la representación que los demás realizan para favorecer el reconocimiento de las expresiones emocionales ajenas.

Materiales: Cartulina blanca y negra para crear la varita. Música en caso de utilizarla.

Temporalización: De 15 a 20 minutos.

4) Emociones de artistas

Consigna: Se mostrará a los niños y las niñas dos pinturas realizadas por diferentes artistas donde puedan observarse expresiones emocionales. Se recomiendan a Miró y a Picasso, ya que tienen obras muy expresivas, pero la elección es libre. Se les pregunta a los niños y las niñas cuál de las obras les parece más atractiva y qué emoción reconocen. Luego se pregunta que emoción les genera a ellos y ellas estas obras. Una vez finalizada la conversación, se les dará una hoja a cada uno/a para que puedan crear su propia obra artística, utilizando los mismos colores que la obra que más les gusta. Para terminar, se colgarán las obras de todos y todas en la sala para que puedan observarse colectivamente. Pueden invitarse a las familias y/o a los demás niños y niñas de la escuela a contemplar esta muestra.

Objetivos: Identificar y reconocer expresiones emocionales. Compartir y expresar no verbalmente las propias emociones a través de la expresión plástica.

Temporalización: De 15 a 20 minutos, en función del interés que muestren las niñas y los niños.

Materiales: Imágenes de las obras de arte, témperas y/o acuarelas, hojas de papel.

5) Había una vez.

Consigna: Para esta actividad se utilizan personajes de cuentos conocidos para los niños y las niñas, aunque también pueden agregarse personajes creados por ellos/as. Se les presentan a los niños y se les pregunta qué emociones suelen manifestar dentro de las historias y qué emociones les generan a ellos y ellas. Por ejemplo: la caperucita roja y el lobo. Luego se les pregunta a los niños y niñas si saben por qué se siente así el personaje, es decir el motivo de su estado emocional y cómo les gustaría a ellos/as que fuesen. De esta forma se pueden modificar a los personajes originales proponiendo por ejemplo que el personaje del lobo no provoque miedo o esté enojado, sino que sea un lobo divertido que hace reír a los demás con sus payasadas.

Objetivo: Identificar cómo se sienten los personajes de la historia, expresar cuál puede ser la causa de su estado emocional y cómo les afecta a ellos esos estados. Reconocer la diversidad emocional y favorecer la deconstrucción de estereotipos.

Materiales: Personajes de cuentos (imágenes, dibujos o títeres).

Temporización: 20 minutos o 30 minutos dependiendo del interés de las niñas y niños.

6) Exprésate con mímica.

Consigna: De a uno/a, los niños y las niñas van pasando al lado de la maestra para que ella les diga al oído bajito el nombre de una emoción. Sin poder usar el lenguaje verbal, deben de representar para el resto del grupo esa emoción, buscando que todos puedan reconocerla e identificarla. Una vez adivinada la emoción, el niño o la niña vuelven a su lugar de la ronda y le ceden el turno a otro/a, hasta haber pasados todos/as por esta experiencia.

Objetivo: Reconocer las emociones ajenas y poder expresar no verbalmente las emociones propias.

Temporalización: de 15 a 20 minutos dependiendo de la cantidad de niños y niñas.

Módulo 2: Regulación emocional.

Objetivos: Contribuir a la autorregulación mediante el uso de estrategias prácticas y el desarrollo del pensamiento reflexivo previo a la acción. Promover la capacidad de regular las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber esperar las gratificaciones.

Evaluación: Creando el final.

Propuesta: Se elige a dos niños o niñas y se les entrega un títere a cada uno. Luego la docente cuenta una situación en la que ambos personajes se encuentran. Las situaciones siempre representan un conflicto. Las niñas y los niños deben de buscar la forma de resolverlo y presentar esta resolución con sus títeres para el resto del grupo. Luego, los demás niños y niñas tendrán que decir si la solución fue apropiada o no y por qué. Una vez acordada colectivamente la mejor solución, la pareja de niños/as que ha representado la situación se sienta y pasan otros dos para volver a realizar la actividad. Es importante que todos los niños y las niñas puedan pasar a representar a los personajes. Es importante poder registrar lo vivido ya que esta evaluación se aplicará al comienzo y al final del módulo, buscando así evaluar los cambios que se produjeron a partir del trabajo en la regulación emocional.

Objetivo: Estimular el pensamiento reflexivo y crítico. Favorecer la resolución pacífica de conflictos y evaluar las diversas soluciones ante un mismo conflicto.

Materiales: Títeres y tarjetas con que describan las situaciones conflictivas.

Temporalización: Entre 20 y 40 minutos.

1) Noticias.

Consigna: Expresar qué nos pasa, cómo nos sentimos y buscar ayuda en la comprensión y diálogo con los demás es una buena forma para liberar preocupaciones y tensiones diarias en forma pacífica. Por esta razón, se propone a los niños y las niñas para comenzar la jornada sentarse en ronda y contar alguna noticia que tengan ese día. Pueden ser situaciones agradables o desagradables. Mientras que la niña o el niño relatan la situación, la docente realizará en una hoja colocada en el pizarrón una división del espacio bajo los títulos noticias agradables/ noticias desagradables. Luego le preguntará al niño/a como podrían titular a esa noticia y la registrará debajo del cartel clasificadorio: noticia agradable/noticia desagradable que a su vez se encuentran acompañados de una cara que representa una expresión emocional agradable o desagradable. Cada día se pondrá una hoja nueva en blanco en la que se recogerán las noticias que acontezcan durante la jornada. Una vez finalizado el día, estas hojas escritas se recogerán y se archivarán en un cuaderno-libreta para que los niños puedan consultarlas si lo desean. Respecto a las noticias desagradables, entre todos se buscarán soluciones positivas que nos ayuden a sentir de forma agradable la noticia o poder solucionar el conflicto que genera desagrado.

Objetivos: Expresar vivencias personales, tanto escolares como familiares según la emoción que nos despierta y asociar a la misma con el agrado o el desagrado. Buscar posibles soluciones a los conflictos en forma colectiva. Favorecer la empatía y el respeto.

Temporalización: Entre 10 y 20 minutos al comienzo de la jornada todos los días.

Materiales: Hojas blancas, dos carteles con el título de noticias agradables/ desagradables y debajo la imagen de una expresión emocional agradable/ desagradable, carpeta donde almacenar las noticias recogidas.

2) ¿Quién dijo miedo?.

Consigna: El miedo es una emoción necesaria para tomar conciencia de los peligros (reales o fantasiosos) a los que nos enfrentamos. Hablar de esta emoción es necesario para contemplarla y poder procesarla sin sufrimiento, así como también para favorecer conductas saludables y no riesgosas. En este sentido, se le presentan a los niños y las niñas diferentes objetos que pueden o no evocar cierto miedo: una bruja, un monstruo, una araña, un fantasma, entre otros. Para ello, todo el grupo se sentará formando un círculo y la docente comenzará contando uno de sus miedos y mostrará un objeto que lo represente para introducir a las niñas y niños en la dinámica. Luego presentará el resto de los objetos y dará la posibilidad a que los niños y las niñas puedan expresar cuál de esos objetos se encuentran relacionados con sus propios miedos y porqué. Al finalizar el relato de cada niño/a, se propondrá pensar colectivamente sobre herramientas o estrategias que puedan realizarse cuando nos sentimos con miedo. También es importante valorar los diferentes riesgos que esos miedos conllevan y asociarlos a la realidad o fantasía. Como cierre de esta actividad se les propone a los niños y niñas realizar un dibujo que represente estos miedos para colocarlo dentro del capítulo del miedo del libro de las emociones.

A medida que las niñas y los niños van compartiendo sus miedos, la docente los registrará para poder abordarlos individualmente luego en caso de ser necesario.

Objetivos: Familiarizarse con la emoción de miedo y poder expresarla verbalmente. Favorecer el uso de estrategias concretas que ayuden a sentirse mejor en momentos en los que se siente miedo. Construir colectivamente un clima de confianza y respeto que permita facilitar la expresión de esta emoción sin vergüenza o prohibiciones. Valorar situaciones de riesgo real.

Temporalización: De 20 a 30 minutos aproximadamente.

Materiales: Objetos representativos del miedo, hojas blancas y lápices de colores.

3) ¡A bailar!

Consigna: La música despierta emociones. Bailar y cantar son dos grandes liberadores emocionales y por lo tanto buenas maneras de fomentar el bienestar emocional. Por este motivo, la docente dispondrá de un espacio libre de mobiliario y les propondrá a los niños y las niñas poder disfrutar de escuchar música mientras se mueven libremente con su cuerpo por todo el espacio. Por momentos elegirá canciones que las niñas y los niños conozcan buscando así que puedan cantar o expresarse verbalmente. Es importante posibilitar el contacto cuidadoso con otras personas, por lo que la docente participará de esta actividad a la par de los niños y niñas bailando y cantando.

Objetivos: Favorecer la expresión emocional no verbal. Estimular el uso de la música como una herramienta que aporta bienestar emocional. Fomentar la alegría y el bienestar consigo mismo y con los demás a partir del disfrute generado por la música.

Temporalización: De 10 a 15 minutos, en función del interés y participación que muestren las niñas y los niños.

Materiales: Selección musical y reproductor.

Observaciones: El maestro intentará fomentar el máximo la participación de los niños para que realicen la actividad.

4) El almohadón.

Consigna: Los niños y las niñas necesitan canalizar las emociones que les generan malestar, tales como el enojo y la tristeza. Los adultos podemos ofrecerles una forma para que ellos puedan canalizar y descargar estas emociones, que viven intensamente, mediante la expresión corporal. En este sentido, se les propone a las niñas y a los niños que traigan de su casa un almohadón que sea blando y que les guste, ya que permanecerá en la clase a su alcance para que cuando sientan alguna emoción que los desborda puedan acceder a él y utilizarlo como medio de descarga. Se los invita a apretarlo o morderlo en caso de sentir mucho enojo o a utilizarlos para refugiarse y relajarse en momentos de gran tristeza.

La docente traerá su propio almohadón y les mostrará a los niños y a las niñas qué cosas se pueden hacer con él. Abrazarlo fuerte y suavemente, utilizarlo como si fuese un tambor realizando

golpes fuertes y suaves con las manos en forma de puño y/o con las manos estiradas, tocándolo con los dedos como si fuese un piano, etc. Es importante transmitirle a los niños y a las niñas que cuando terminan de utilizarlo y se sientan más calmados/as, pueden agradecerle por su ayuda dándole un abrazo. Luego la docente puede acercarse y hablar con la niña o el niño sobre la situación que le ha generado esta emoción de malestar. El cojín es blando y permite que no se hagan daño cuando lo golpean. Además, el niño tiene un vínculo especial con él, ya que es algo suyo y familiar. Cuando acabe la actividad, si él desea, puede descansar apoyando la cabeza en él.

Objetivos: Favorecer el bienestar a través de una estrategia emocional. Fomentar la autorregulación y la descarga motora. Identificar y reconocer los estados emocionales desagradables.

Temporalización: De 10 a 15 minutos, en función de la intensidad del estado emocional del niño o la niña.

Materiales: Almohadón.

5) Masajes ¡Qué bienestar!.

Consigna: El contacto corporal facilita la regulación emocional, además de fortalecer los vínculos afectivos y de relación con el adulto y con los demás niños. La docente dará un muñeco a cada niño o niña y les enseñará algunos masajes/caricias que puede hacerle. Luego los y las invitará a realizarse a sí mismos estos masajes/caricias. Se harán suaves masajes en la cabeza, en la cara, en los brazos, manos y dedos, en la barriga, etc, hasta llegar a los pies. Después haremos el mismo recorrido, pero empezando por pies y acabando por la cabeza. Para finalizar se invita a los niños y a las niñas a ponerse en parejas para realizarse masajes/caricias en la espalda y en la cabeza alternadamente. Posteriormente, preguntaremos cómo se han sentido y si les gustaría volver a realizar esta actividad en otra oportunidad. Es importante generar un clima de tranquilidad y relajación que puede potenciarse con la uso de música relajante. También pueden utilizarse distintos objetos como pinceles suaves, plumas o pelotas masajeadoras. Una forma de explicar la intensidad de la fuerza a la hora de masajear es decir que nuestras manos y dedos se mueven suaves como hormiguitas que recorren el cuerpo, o de pequeños saltos como ranas, etc.

Objetivos: Vivenciar el masaje individual y compartido, favoreciendo los vínculos afectivos entre pares. Conocer herramientas que nos brinden bienestar. Expresar cómo nos sentimos luego de una vivencia diferente.

Temporalización: entre 10 a 15 minutos.

Materiales: Muñecos o peluches para practicar el masaje y música relajante.

7) El semáforo y la respiración de la mano.

Consigna: Se le entrega a cada niño o niña una imagen de un semáforo y se conversa acerca de cómo funcionan y cuál es su finalidad en el tránsito. Luego se hace el paralelismo con las

emociones, explicando que el rojo significa detenernos ante una emoción que nos está alterando, el amarillo nos permite realizar el ejercicio de la respiración de la mano y por lo tanto reflexionar sobre lo que se está sintiendo y luego en el verde ya es posible pasar a la acción. Se invita a los niños y a las niñas a realizar la respiración de la mano de la siguiente manera: Se estira un brazo hacia adelante y se separan los dedos de la mano. Luego con el dedo índice de la otra mano, se recorre la silueta de la mano estirada, dedo por dedo, comenzando por el meñique. Cuando el dedo indicador recorre la cara externa de los dedos, se inhala mientras que al bajar por la cara interna se exhala. De esta forma una vez que terminamos el recorrido de todos los dedos de la mano, podremos cambiar de brazo y volver a comenzar. Esta secuencia se realiza hasta que la respiración nos haya hecho sentir más tranquilos y calmados como para pensar en una solución ante el conflicto que nos generó la tensión emocional. Al finalizar la respiración se invita a los niños y a las niñas a colorear el semáforo y a escribir al lado de las luces las palabras: “Paro, respiro y pienso, actúo”.

Es importante que los niños y niñas cuenten con estrategias prácticas que puedan utilizar en caso de sentirse emocionalmente molestos evitando de esta forma las reacciones impulsivas.

Objetivo: Favorecer la autorregulación a partir de la utilización de estrategias prácticas.

Materiales: Imágen del semáforo.

Temporización: Entre 10 y 20 minutos.

Módulo 3: Autonomía emocional.

Objetivos: Estimular las capacidades necesarias para desarrollar el autoconcepto, la autoestima, la valoración de las propias capacidades y limitaciones, la automotivación, buscar ayuda cuando uno lo necesite, la capacidad de afrontar situaciones adversas, la diversidad y la empatía. Fomentar la tolerancia a la frustración y estimular los procesos de automotivación.

Evaluación: Soy único/a.

Consigna: Esta actividad consta de dos partes: 1) Se les pide a los niños y niñas que traigan una foto de ellos que les guste que puede ser actual o de otro momento vital. 2) En el pizarrón se escriben cualidades o características como: inquieto, simpático, buen compañero, sensible, ansioso, enérgico, impulsivo, solidario, no le gusta compartir, tímido, Tono de voz muy alto, siempre dispuesto a jugar, etc. Luego de explicar cada una de estas cualidades se invita a los niños y a las niñas a pensar sobre sí mismos y a elegir algunas de estas cualidades y a explicar por qué. Para finalizar, los demás compañeros pueden opinar sobre las cualidades elegidas y agregar otras. Uno a uno se van colocando las fotos de los niños y de las niñas en el pizarrón y poniendo a su lado las cualidades y características elegidas. Al concluir el turno de todos y todas, se observan las semejanzas y diferencias que existen entre las diferentes personalidades y se conversa sobre eso. Pueden utilizarse preguntas como: ¿Somos todos iguales? ¿Qué sucedería si lo fuéramos? ¿Me gusta como soy? ¿Los demás me ven como yo mismo lo hago?. Es

importante que en el turno de cada niño o niña, los demás compañeros puedan resaltar aspectos positivos además de aquellos no tan positivos, ya que esto nos permite reflexionar sobre la aceptación y el amor a uno mismo, explicando que las personas de nuestro alrededor nos aceptan y nos quieren por cómo somos y no por nuestro físico o por los objetos que poseemos. Esta evaluación se aplicará al comienzo del módulo y al final. De esta forma se obtendrán datos acerca de los cambios que se produjeron a partir del trabajo en la autonomía emocional.

Objetivos: Estimular el conocimiento de sí mismo y la autovaloración. Favorecer el conocimiento de los demás mientras que se trabaja la diversidad y el respeto por las diferencias. Contribuir al desarrollo de la identidad personal y la autopercepción.

Materiales: Foto de cada niño o niña y carteles con cualidades y características.

Temporización: 20 o 30 minutos dependiendo la cantidad de niños y niñas.

1) Mi obra.

Consigna: Cada persona lleva consigo la faceta de artista y compartir estos momentos en forma colectiva cultiva la autoestima. Por este motivo, la docente mostrará diferentes materiales de reciclaje y los colocará al alcance de los niños y las niñas. Cada niña/o puede tocarlo, explorarlo y descubrir sus posibilidades artísticas. Luego, en una mesa se dejará el material complementario (cascola, tijeras, cinta adhesiva, papeles de colores, etc.) para que puedan confeccionar sus creaciones artísticas. Una vez esté todo el material disponible se invita a los niños y a las niñas a poder construir lo que quieran con él. Si bien pueden pedir la ayuda del adulto cuando lo necesiten, se fomentará la autonomía para que las creaciones sean propias de los niños y niñas.

Esta actividad se puede realizar también con arcilla, barro o masa de modelar.

Es importante cerrar esta actividad volviendo a la ronda y preguntándole a las niñas y a los niños que construyeron, cómo se sintieron creando sus propias obras e invitarlos a deambular entre las obras de los demás para poder apreciarlas.

Objetivos: Fomentar la autopercepción a partir de la creatividad y la expresión plástica.

Temporalización: 15 a 20 minutos dependiendo del interés de las niñas y de los niños. .

Materiales: Papeles, cajas de cartón, envases reciclables, pegamento, cintas adhesivas, pinturas de colores, pinceles, etc.

2) ¿Cómo me veo?.

Consigna: Se invita a los niños y a las niñas a ponerse de pie y formar una ronda. A medida que la docente nombre las partes del cuerpo, las niñas y los niños irán haciendo su recorrido corporal pasando con suavidad sus manos por cada parte. Se le entregará a cada niña/o un espejo pequeño para que puedan observar con detenimiento las partes de su cara. Luego, se le dará una hoja en blanco y un marcador permanente a cada uno/a para que dibujen su autorretrato. Al finalizar se les pedirá a los niños y a las niñas que formen pareja para poder dibujarse los unos a los otros. Es importante detenerse a explicar la importancia que este dibujo tiene para la otra

persona y lo cuidadoso/a que hay que ser siempre que se representa la imagen de los demás. Una vez finalizados los dibujos, se retiran los espejos y se entregan acuarelas de colores para poder pintarlos. Cada uno/a pintará su propio autorretrato y el que le hizo a su pareja.

Objetivos: Favorecer la autoestima y la construcción de la imagen propia. Estimular la expresión plástica y los vínculos de confianza.

Temporalización: 10 a 15 minutos aproximadamente.

Materiales: Hojas en blanco, espejos, marcadores permanentes, acuarelas de colores, pinceles.

3) La flor de la amistad

Consigna: Construir una imagen propia positiva depende en gran medida de las valoraciones que los demás hagan de las cualidades personales positivas de esa persona. Por este motivo, se invita a los niños y a las niñas a dibujar una flor que los represente. Dicha flor tendrá tantos pétalos como niños y niñas hayan en el grupo. Luego en ronda, se elegirá a una niña o niño por vez y se les preguntará a los demás qué cualidades positivas tiene. Al finalizar, se le preguntará al niño o niña elegido/a qué piensa de lo que le dijeron, cómo se siente ahora que lo sabe y si le gustaría agregar alguna cualidad más que no le hayan dicho. El/ la docente comenzará diciendo cualidades para que los niños y las niñas entiendan la dinámica. Al finalizar el momento de ese niño o niña, se pasará el turno a otro, hasta que todos y todas hayan tenido su momento.

Objetivos: Identificar aspectos positivos de nosotros mismos que pueden apreciar los demás, valorar los propios aspectos positivos.

Temporalización: 20 minutos.

Materiales: Flor de la amistad con los pétalos.

Orientaciones: Se pueden colgar la flor de los niños en la pared de la clase, confeccionando un mural que decore el aula.

4) La caja de los tesoros.

Consigna: En ronda, la docente mostrará una cajita cerrada a todos los niños y las niñas. Luego, les preguntará, qué creen que hay dentro de la cajita y les comentará que lo que hay dentro es muy importante, valioso y único. Uno por uno irá abriendo la cajita y mostrándole a los niños y a las niñas que hay dentro. Cuando todos la hayan visto se preguntará si pudieron encontrar este tesoro tan valioso y único, a lo que seguramente responderán: El espejo. Sin embargo, la docente dirá que no es el espejo ese tesoro sino que es lo que refleja: ellos mismos. A partir de este disparador, se les pedirá a los niños y a las niñas que cuenten algunas de sus cosas favoritas como la comida favorita, el color y el animal. Luego se les pedirá que digan cuál es su aspecto favorito. La docente lo hará primero para mostrar la dinámica. Ejemplo: Mi comida favorita es la sopa, mi color favorito es el azul, mi animal favorito es la ballena y mi aspecto favorito es ser solidaria y compartir con los demás. Al finalizar, le dará la palabra a una niña o niño para que continúe. Así pasará el turno de todos y todas.

Objetivos: Favorecer el autoconcepto y la autoestima. Trabajar sobre la expresión verbal de preferencias.

Temporalización: Unos 20 minutos aproximadamente.

Materiales: Cajita atractiva con un espejito.

5) Me quieren y los quiero.

Consigna: Dedicar tiempo a hablar sobre nosotros mismos nos hace sentir únicos y especiales. Con la ayuda de los demás, nos iremos conociendo y mejorando nuestra imagen e identidad personal. Por este motivo, los niños y las niñas recibirán un cartel con su nombre y deberán decorarlo como a cada uno le guste. Después, se hablará sobre quién nos puso el nombre que tenemos y si nos gusta. En caso de no saber esta información, se pedirá a la familia que lo conversen con los niños para poder continuar esta actividad al otro día. Luego de obtener la información individualmente, y colectivizar mediante una ronda de conversación, pegaremos nuestro nombre sobre una hoja. Debajo del nombre, haremos dos filas en las cuales la docente irá escribiendo lo que los niños vayan comentando acerca de qué personas son importantes para ellos y por qué. Luego invertimos la pregunta, y en la otra fila, colocaremos los nombres de aquellas personas para las cuales ellos son importantes y por qué. La docente participa comenzando para guiar el discurso y mostrar cómo se desarrollará la dinámica.

Objetivos: Desarrollar el autoconcepto y la expresión verbal. Describir las cualidades de uno mismo. Valorar las relaciones y los vínculos afectivos. Conocer sobre la historia personal de cada uno y de los demás.

Temporalización: entre 20 y 30 minutos dependiendo la cantidad de niños y niñas que participen.

Materiales: Elementos para decorar el nombre (pintura, brillantina, cascola, papeles de colores, etc), hoja de papel y cascola.

Orientaciones: La hoja una vez que esté finalizada podrá guardarse en una carpeta junto a las demás producciones plásticas que vayan realizándose a lo largo del año, con la finalidad de que cada niño o niña pueda llevarse un registro de lo vivido a su casa a fin de año.

6) Deseo y sueño mientras bailo

Consigna: Se reparte un pañuelo a cada niño o niña y se explica que cuando suene la música pueden bailar y recorrer toda la sala moviendo su cuerpo y la tela, mientras que mentalmente piensan en sus sueños y deseos, utilizando las frases “Me gustaría ser...” “Me gustaría tener...” “mi sueño es...”. Cuando la música se detiene, tienen que agruparse de a 2 con el compañero o compañera más cercano y comentarle acerca del sueño elegido y que creen que podrían hacer para alcanzarlo. Luego la música continúa y al detenerse hay que elegir un compañero o compañera diferente. Repetir la secuencia 3 o 4 veces. Luego se detiene la música y nos sentamos en ronda para compartir lo vivido.

Objetivos: Contribuir al pensamiento a futuro según sus propios intereses y deseos. Valorar las

propias capacidades y limitaciones para poder trabajarlas a futuro.

Materiales: Trozos de tela o pañuelos. Música.

Temporización: 20 o 30 minutos.

Módulo 4: Habilidades sociales.

Objetivos: Fomentar las capacidades necesarias para desarrollar actitudes prosociales como el respeto por la diversidad, la empatía, la democracia, la comunicación asertiva, el conocimiento de los derechos y obligaciones tanto de niños y niñas como de adultos, la cooperación, la colaboración, el trabajo en equipo, y la resolución de conflictos de una forma positiva..

Evaluación: Juego simbólico “Hospital”.

Propuesta: Se presenta la sala con diferentes espacios. En un rincón, se representará la recepción y la sala de espera. Luego habrá otro espacio donde estará la sala de los doctores, con los juguetes de doctor/a. Finalmente estará la farmacia, donde se podrán comprar los medicamentos indicados por los doctores. Una vez creados estos espacios, se invita a los niños y niñas a entrar a la sala y escuchar la siguiente consigna:

“Como verán aquí hay diversos espacios de juego, que representan algunas de las funciones y trabajos que pueden realizarse dentro de un hospital. Los invito a poder, por turnos, disfrutar de jugar a trabajar dentro de un hospital. Pueden elegir entre los roles de recepcionista, doctor, vendedor de farmacia y padres de bebés enfermos.

Luego de dicha la consigna y separado a los niños y niñas según el rol elegido, el adulto podrá disponerse a observar cómo se da el juego entre los niños y que acciones representan. Es importante poder observar con atención no solamente el lenguaje verbal y las formas de comunicarse sino también analizar el movimiento y la capacidad de espera.

Esta evaluación se aplicará al comienzo y al final del módulo. De esta forma se obtendrán datos acerca de los cambios que se produjeron a partir del trabajo en las habilidades sociales.

Objetivo: Observar y evaluar las capacidades para desarrollar las competencias sociales.

Materiales: Sillas y libros, juguetes de doctores, bebés, mesa y juguetes electrónicos, frasquitos y elementos de farmacia.

1) Mi voz, tu voz. Suena el teléfono.

Consigna: Simular que se habla por teléfono con alguien y establecer una conversación prepara a los sujetos para poder generar habilidades sociales positivas y útiles para el futuro. En este sentido, la docente les mostrará a las niñas y a los niños dos teléfonos (pueden ser de juguete) y les preguntará si saben para qué sirven. Les enseñará cómo pueden utilizarlos y les dará un ejemplo de ello. Llamará a un niño, éste cogerá el otro teléfono y seguirán diferentes rituales: ritual de bienvenida (buenos días, hola, quién eres, cómo estás, etc.); ritual de conversación (te

gustaría..., me han dicho..., quieres...); y el ritual de la despedida (gracias por tu llamada, un beso, hasta luego, etc.). Luego la docente invitará a ese niño/niñas a llamar a otro y mantener la conversación como lo hizo con ella. De esta manera todos y todas tendrán la posibilidad de vivir esta experiencia. Los niños y las niñas pueden escoger a sus parejas de conversación y la docente les ayudará en todo lo que necesiten.

Objetivos: Favorecer la comunicación verbal y no verbal. Vivenciar estrategias de relación y de proximidad con los demás. Estimular el desarrollo de códigos sociales esperables.

Temporalización: 10-15 minutos, en función del interés del niño.

Materiales: Un par de teléfonos.

2) Creando el final.

Consigna: Primera parte: Compartimos la lectura de la historia en forma grupal. Al finalizar, realizamos una puesta en común de las emociones vividas por los personajes y de los conflictos surgidos. Segunda parte: Pensamos un final y lo plasmamos en papel utilizando crayolas de colores y marcador negro.

Objetivos: Valorar la importancia de ser sinceros y decir la verdad. Favorecer el desarrollo de habilidades sociales positivas.

Temporización: 25 minutos.

Materiales: Historia "Has visto mi libreta" (p.33 <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1N77zTSzIEc67-NM9p6fjlgZfdysqYNqm>), hojas blancas, crayolas de colores.

3) Había una vez... ¡Empieza la función!

Consigna: Desde muy pequeños, a los niños les gusta jugar a ser un personaje de cuento, un personaje inventado o una situación real. Interpretar a un personaje de un cuento supone transmitir a los demás con el cuerpo y con el habla todo lo que conlleva. Por este motivo, la docente creará un escenario utilizando simbólicamente una alfombra. Luego pedirá a los niños y a las niñas dos o tres voluntarios para que interpreten alguna historia de algún cuento que ellos conozcan o presenten alguna situación cotidiana. El requisito es que deben expresarse con el cuerpo y el habla, siendo la docente quien comience para poder mostrar la dinámica. Se pueden representar tantas historias como ellos quieran, lo importante es que todos y todas puedan participar en caso de querer.

Objetivos: Interpretar diferentes situaciones de la vida cotidiana o historietas. Reconocer cómo se sienten los personajes y por lo tanto favorecer la conciencia emocional. Estimular la comunicación verbal y corporal.

Temporalización: De 20 a 30 minutos aproximadamente.

Materiales: Disfraces y accesorios de la historia que vayan a representar. Un pequeño escenario que puede simbolizarse con una alfombra.

Orientaciones: Esta actividad puede realizarse también a partir de la lectura de un cuento, pidiendo a los niños y a las niñas que lo representen. .

4) Puedo ayudarte y puedes ayudarme.

Consigna: En ronda se conversa acerca de qué acciones de la rutina diaria son más fáciles de realizar y cuáles más difíciles. Luego la docente le presenta a los niños y a las niñas imágenes de diferentes tareas domésticas cotidianas y se debate acerca de cuáles se pueden realizar de forma autónoma o es necesario la ayuda de otros. A partir de esto, se les pregunta a niñas y niños acerca de quiénes y de qué forma pueden ayudarlos a realizar dichas tareas. Para finalizar la docente escribe tres categorías en el pizarrón:

- 1) Puedo solo
- 2) Puedo con amigos.
- 3) Puedo con adultos.

Luego se colocan las diferentes imágenes en la columna correspondiente. Y se pregunta a niños y niñas si se les ocurren otras situaciones que no estén en esas imágenes que pudiesen ser colocadas en dichas categorías.

Objetivos: Reconocer los propios límites y posibilidades. Favorecer la autonomía y la cooperación. Estimular el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales.

Temporalización: De 20 a 30 minutos aproximadamente.

Materiales: Imágenes, carteles para las columnas, marcador de pizarra.

5) Para ti, para mí.

Consigna: Compartir y tener presente al otro es un aspecto esencial para poder establecer relaciones sociales sanas y positivas. Por este motivo, la docente regalará simbólicamente un paquete de galletas a un niño de la clase y éste tendrá que poner en práctica su habilidad para compartir sus galletas con los demás. El maestro observará si ha tenido en cuenta a todos los niños de la clase, si primero se ha servido él, si ha dado una galleta a todos o bien un trozo, si los demás le dan las gracias, etc. Una vez repartidas las galletas, hablaremos de cómo se siente el/la niño/a y los demás ante la situación vivida.

Objetivos: Favorecer estrategias de relación social. Observar las habilidades sociales adquiridas. Fomentar el compartir con los demás.

Temporalización: Unos 15 minutos aproximadamente.

Materiales: Un paquete de galletas o cualquier cosa para comer y compartir.

Orientaciones: Es una actividad que permite recuperar las formas de agradecimiento, amabilidad, cercanía y presencia de los niños. Aspectos esenciales para fomentar unas buenas habilidades sociales.

6) Suena mi alarma.

Consigna: Se presentan imágenes o trozos de videos de diversas situaciones cotidianas como disparadores y se proponen tres posibles respuestas conductuales. Los niños y niñas deben elegir la respuesta que consideren más adecuada y explicar por qué. Luego, colectivamente se vota la más adecuada y se conversa por qué.

Objetivos: Reconocer límites y normas de convivencia. Comprender el riesgo de las acciones y sus consecuencias. Internalizar comportamientos o conductas riesgosas.

Temporalización: De 20 a 30 minutos aproximadamente.

Materiales: Imágenes o fragmentos de videos. Posibles soluciones.

Orientaciones: Es importante elegir con cautela las imágenes o videos ya que interesa que los niños y las niñas puedan reconocer las situaciones fácilmente en su cotidianidad.

Módulo 5: Habilidades para la vida y el bienestar.

Objetivos: Favorecer la convivencia escolar y la cohesión grupal. Disfrutar de los espacios colectivos fomentando el pensamiento crítico y sentando las bases para la responsabilidad ciudadana.

Evaluación: Saludable/ no saludable.

Consigna: Se presentan imágenes de niños y niñas realizando diferentes momentos de la rutina en formas saludables o no saludables. Luego se repite la misma clasificación pero con alimentos. En una pizarra se escriben saludable / no saludable, formando dos columnas. En ronda, se presentan las imágenes y se va conversando acerca de en qué columna colocarlas y porqué. Luego se observan ambas listas y se conversa acerca de los conceptos de hábito y de excepción para poder trabajar qué cosas son importantes establecer como hábitos saludables y cuáles pueden ser excepciones no saludables.

Esta evaluación se aplicará al comienzo del módulo y al final. De esta forma se obtendrán datos acerca de los cambios que se produjeron a partir del trabajo en las habilidades para la vida y el bienestar.

Objetivo: Evaluar cual es la definición de salud y enfermedad que tienen los niños y las niñas. Debatir sobre hábitos y alimentos saludables o no saludables.

Materiales: imágenes de niños y niñas realizando diferentes momentos de la rutina y alimentos.

1) Un paisaje divertido.

Consigna: Cuando el niño o la niña se encuentra en desarrollo, se le puede enseñar a mirar y observar algún paisaje que no esté muy cargado de detalles para favorecer el arte de la contemplación. La docente presentará diferentes fotografías de paisajes a los niños y niñas para que ellos las observen. Mientras irá guiando con su voz la observación haciendo hincapié en los detalles y elementos que aparecen, así como también en las sensaciones o emociones que ellos generan. Luego posibilitará unos segundos de observación en silencio. Al finalizar, les pedirá a los niños y a las niñas que elijan el paisaje que más les guste y expliquen por qué. A modo de conclusión de la actividad se hará una votación para elegir entre todos y todas aquel paisaje que más nos gusta para colgar en la clase.

Objetivos: Favorecer el desarrollo de la contemplación y el disfrute natural. Valorar la naturaleza y sus elementos. Identificar emociones generadas por factores externos.

Temporalización: 10-15 minutos, en función del interés del niño.

Materiales: Diferentes fotografías de paisajes: el mar, la montaña, el bosque, un jardín, etc.

2) La libreta de mi vida

Consigna: Cada persona tiene una historia individual y social que ha contribuido en gran medida a formar su carácter y su historia de vida. Por este motivo, la educadora, con la colaboración de las familias de los niños y de las niñas, propondrá confeccionar una libreta de vida en la que se recogerán aspectos tales como: quién es y qué cualidades positivas tiene, dónde vive y cuál es su hogar, la escuela y sus compañeros, como esta compuesta su familia, donde ha nacido, etc. En esta libreta se pondrán fotografías, dibujos, escritos, y todo aquello que para los niños y las niñas forme parte de su historia de vida. Una vez creada la libreta, se invitará a las niñas y a los niños a intercambiar sus libretas para poder conocer la historia de vida de los demás. Estas libretas viajarán a casa para que las familias también conozcan la historia de los compañeros y compañeras de sus hijas e hijos.

Objetivos: Conocer la propia historia personal y social con la ayuda de los demás. Confeccionar una libreta de vida con nuestros recuerdos, experiencias y vivencias a la que acceder siempre que se necesite. Expresar cómo nos sentimos en el presente y en el pasado. Desarrollar vínculos afectivos y empatía con los demás.

Temporalización: Tantas sesiones como sean necesarias para ir elaborando la libreta.

Materiales: Una libreta para cada niño de la clase.

3) Mis juguetes

Consigna: A todo pero especialmente a los niños, les gusta jugar con objetos. Algunos prefieren las pelotas, las muñecas, los coches, etc. Es interesante conocer cuáles son sus juguetes favoritos y cuáles desean compartir con los demás. Por este motivo se invitará a los niños y a las niñas a formar una ronda y conversar acerca de los diferentes tipos de juguetes. Luego la docente les preguntará si les gustan los juguetes y cada niño/a dirá cuáles son sus juguetes favoritos, por

qué y con quién los comparte en casa. La docente tomará nota de lo diga cada uno de los niños. Una vez conocidos los juguetes favoritos de los pequeños, la docente les contará cuáles eran sus juguetes favoritos cuando era niño y, si puede, los traerá para mostrarlos al otro día. Así mismo, pedirá a las familias de los niños y de las niñas que les dejen traer algún juguete para mostrar a los demás y compartir un tiempo de juego con sus compañeros de clase.

Objetivos: Identificar qué juguetes nos generan disfrute y por qué. Favorecer el compartir con los demás. Valoración de las pertenencias propias y ajenas.

Temporalización: Unos 15 minutos aproximadamente.

Materiales: Juguetes que puedan traer los niños y el maestro para compartir con los demás.

Orientaciones: Es interesante tener un espacio para que los niños expongan sus juguetes y, en el momento de juego, puedan ir a buscarlos con total autonomía. Se puede invitar a las familias a que nos cuenten cosas sobre los juguetes de sus hijos utilizando una libreta que viaje a casa y vuelva a la escuela.

4) Mi escuela.

Consigna: La escuela es un sitio querido por los niños y las niñas. En ella se viven y comparten experiencias

que perduran en la memoria para toda la vida. Luego del hogar y la familia, es el segundo círculo cercano de los niños y niñas. Por este motivo la docente invitará a las niñas y a los niños a realizar un recorrido por todos los espacios de la escuela, les mostrará cómo es y qué se hace en ella. Posteriormente, les pedirá que identifiquen aquellos aspectos que más les gusta de la escuela y que les hagan sentirse felices, así como también aquello que no les gusta y les gustaría que fuese diferente. Luego en forma individual cada niño o niña dibujará el espacio de la escuela que más le gusta y le agregará alguna de las cosas que le gustaría que tenga y no tiene. Se dibujará primero con marcador negro permanente y luego se le dará color usando acuarelas. Al finalizar, se colgarán todos los dibujos juntos bajo el título “ así se ve la escuela para nosotros” y se dejará en la cartelera al alcance de los niños y niñas.

Objetivos: Identificar qué nos ofrece la escuela y cómo nos hace sentir. Compartir nuestras experiencias emocionales. Pensar en modificaciones que nos permitirían apropiarnos del espacio.

Materiales: Marcadores permanentes, hojas blancas, pinceles y acuarelas de colores.

Tiempo: de 20 a 40 minutos.

5) Mi hogar.

Consigna: La docente invitará a los niños y a las niñas a formar una ronda y les mostrará una casita de juguete en la que vive una familia de muñecos. Con ello, los y las invita a poder hablar de su hogar, de cómo es, quién vive en él, cómo es su habitación, qué vivencias emocionales ha tenido allí, etc. La docente comenzará explicándoles su hogar y cómo le hace sentir. Para que a

continuación, lo haga cada uno de ellos y ellas. Una vez finalizado, harán una pintura para colgar en su hogar y la mostrarán a sus compañeros de clase.

Objetivos: Expresar cómo es nuestro hogar y cómo nos hace sentir. Compartir vivencias y experiencias emocionales de nuestro entorno.

Temporalización: Unos 30 minutos aproximadamente.

Materiales: Pinturas y cartulinas blancas.

Orientaciones: Sería interesante realizar una actividad paralela como, por ejemplo, elaborar nuestro sueño de hogar con material de reciclaje o plastilina.

6) Mis seres queridos

Consigna: Toda persona genera vínculos afectivos y emocionales con personas y animales. Los niños también tienen sus seres queridos, basta con saber quiénes son para conocer un poco más su entorno y sus sentimientos. Por este motivo, la docente le contará a los niños una pequeña historia inventada sobre un personaje. Por ejemplo: Pablo habla sobre sus seres queridos, como su familia, su perro, su pez y sus vecinos. A raíz de la historia, les hará algunas preguntas como: “¿Sabés que quiere decir ser querido?”; “¿Quiénes son sus seres queridos?”. Así, dará lugar para que cada niño/a nos cuente quiénes son sus seres queridos, y les invitaremos a que les manden algún mensaje bonito. Posteriormente, harán el dibujo para sus seres queridos, con el mensaje escrito incluido.

Objetivos: Dar a conocer quiénes son nuestros seres queridos. Expresar las emociones y sentimientos que nos generan los seres queridos.

Temporalización: 20 -30 minutos aproximadamente. Puede durar más de una sesión de trabajo.

Materiales: Hojas blancas y marcadores de colores.

Cuestionario para la evaluación individual.

Como se propuso en las secciones dedicadas a la metodología y el plan de trabajo, el programa que esta intervención propone, incluye una evaluación individual previa al desarrollo del programa y otra posterior a la implementación del mismo. Con esta finalidad, se presenta el cuestionario sobre conocimiento afectivo o Affective Knowledge Test (AKT) ya que permite evaluar la comprensión emocional.

El AKT, fue creado por Denham en 1986 (Giménez-Dasí, et al. 2013), y es una de las técnicas más utilizadas para evaluar la comprensión emocional a partir de los 30 meses. La misma utiliza tres tipos de tarea: de etiquetado lingüístico, de identificación de la expresión emocional y de comprensión de la causalidad emocional.

La aplicación del AKT según Leonardi, J (2015) consiste en la presentación de historias en soporte visual, utilizando tres marionetas y cuatro caras de fieltro, una con cada una de las emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo.

La primera tarea a evaluar es el etiquetado lingüístico, en donde la/el niña/o deberá nombrar cada una de las etiquetas lingüísticas asociadas a cada emoción; la investigadora preguntará ¿cómo está esta cara?, utilizando las caras de fieltro.

La segunda tarea de identificación de la expresión emocional, por lo que la investigadora deberá preguntar: “de estas caras, ¿cuál está _____?” En esta tarea la/el niña/o deberá identificar la expresión facial que corresponde a cada etiqueta, a diferencia de la primera tarea, en donde la/el niña/o deberá producir la etiqueta verbal ella/él misma/o.

La tercera tarea, evaluará la comprensión de la causalidad emocional, mediante la evaluación de situaciones atípicas y típicas representadas mediante las marionetas. En las situaciones típicas, se representa una situación en la cual la/el niña/o reaccionaría de la misma manera del personaje, por ejemplo: “Esta es Ana y su hermano Juan que se está comiendo un helado. Juan le da un poco de helado a Ana, y ésta dice “mmmh ¡qué bueno!”, ¿cómo crees que se sintió Ana cuando se come el helado?...” (Giménez-Dasí, Ojeada, y Quintanilla, 2013, p.13) La/el niña/o pasará a nombrar las emociones verbalmente, o señalando las caras de fieltro correspondientes. Para evaluar las situaciones atípicas, se representarán situaciones en las cuales el personaje reaccionaría de modo emocionalmente contrario a la reacción esperable, por ejemplo: si la/el niña/o le gusta ir al Jardín,” (...) la marioneta representará esa situación pero expresará, por

ejemplo, tristeza «Estos son Juan y su mamá que se van al colegio. Juan dice “A mí no me gusta nada ir al colegio. Echo de menos (extraño) a mi mamá y no quiero ir. ¡Mami!”. ¿Cómo crees que se siente Juan cuando va al colegio?».” (Giménez- Dasí, et al., 2013, p.14)

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

Referencias bibliográficas.

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

López, E. (coord.) (2007). Educación emocional: Programa para 3-6 años. Recuperado de: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xkhhffON8yMC&oi=fnd&pg=PA5&dq=educaci%C3%B3n+emocional&ots=5VGbZphjGa&sig=dcwGgGIQ1sjSOxrK8oqNxQZImFs#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%20emocional&f=false>

Leonardi, J. (2015). Educación emocional en la primera infancia: análisis de un programa de conocimiento emocional, en niñas y niños de cinco años en un Jardín de Infantes Público de Montevideo. Trabajo Final de Grado. Facultad de Psicología, UdelaR.

López, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

López, C, E. (2005). La educación emocional en educación infantil. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 153-167. ISSN 0213-8464.

Lopez Cassá, E. (2011). Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas. Madrid: Wolters Kluwer.)

Nuñez, C. (2013). Emocionario: Dime lo que sientes. Diccionario de las emociones.