



*Trabajo Final de Grado:
Proyecto de Intervención*

*Programa de educación emocional para niñas y niños de inicial desde una
perspectiva de derechos.*

Estudiante: Camila Goncalvez

C.I: 5.105.273-1

Tutor: Darío De León

Montevideo, de 2023.

Resumen

El presente proyecto de intervención, se encuentra enmarcado en el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (PELP 2013), de la Universidad de la República (UdelaR).

Como objetivo general se propone el diseño y desarrollo de un programa dirigido a niñas y niños de nivel cuatro y cinco de nivel inicial, de un jardín público de Montevideo, cuyo tema principal es la educación emocional, desde un enfoque de derechos. Una dimensión poco integrada en la educación de nuestro país, entendiéndose la misma como agente facilitador y generador de ambientes que optimicen las potencialidades de los niños y niñas.

En la segunda etapa de la primera infancia, más específicamente entre 3 y 6 años de edad, se “modelan” importantes procesos psicológicos, por lo cual, se entiende que una intervención oportuna mediante un programa de educación emocional de este tipo, favorece el desarrollo de competencias emocionales y sociales durante la educación inicial, apuntando a una educación integral que respete y promueva los derechos del niño, muchas veces invisibilizados.

Se realizará con una frecuencia semanal, a lo largo de un año, sujeto a modificaciones ya que desde el punto de vista metodológico, se adopta la investigación acción educativa, utilizando el taller como dispositivo de trabajo, brindando herramientas que faciliten una mejor gestión y posicionamiento frente a las situaciones de socialización y aprendizaje.

De este modo el programa buscará favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales como son la empatía, manejo de conflictos interpersonales y tolerancia a la frustración, y a su vez promover los derechos de infancia, como son la no discriminación, a la identidad y protección de la misma, a la libertad de expresión, expresar su opinión y ser escuchados, a la libertad de pensamiento y conciencia y a conocer sus derechos.

Palabras claves: educación inicial- educación emocional- derechos de infancia

Fundamentación	4
Antecedentes.....	7
Marco Teórico.....	11
Objetivos.....	21
Metodología.....	22
Secuenciación de los contenidos.....	26
Consideraciones finales.....	28
Resultados esperados.....	30
Bibliografía.....	31
Anexo.....	39

Fundamentación

Históricamente, el espacio educativo ha puesto especial énfasis en los contenidos intelectuales y cognitivos, brindando escasa importancia al aspecto emocional, el cual es fundamental para garantizar una educación integral.

Si bien es cierto que los sistemas educativos han estado orientados principalmente al desarrollo de la cognición, ha quedado relegada la parte emocional a un segundo plano, con poca presencia en los planes de estudio y la práctica educativa frecuente (Julca, M. L. P. 2021).

No obstante, en nuestro país existe un interés cada vez mayor en incorporar los aspectos socioemocionales en la educación. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a través del establecimiento de un marco curricular común, propone considerar aspectos tales como la creatividad, la comprensión de los otros, la resolución de problemas, la participación activa, la socialización y el trabajo colaborativo (ANEP, 2014)

La UNESCO a través del informe Delors (1996), propuso cuatro pilares sobre los que se debe cimentar la educación para el siglo XXI, considerando los desafíos que enfrentarán las generaciones venideras: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Las habilidades sociales y emocionales en los estudiantes deben ser consideradas para desarrollarse de una manera integral a lo largo de toda su vida (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

La escuela actualmente es uno de los escenarios básicos para la socialización de las personas; ya no solo forma en determinados contenidos, sino también es el marco donde se aprende sobre las relaciones interpersonales, se construyen relaciones afectivas, y se adquieren valores y opiniones (Huertas y Montero, 2001). En este sentido, el centro educativo es un promotor activo de estas habilidades en los niños y niñas, como sujetos activos y protagonistas de su proceso de aprendizaje.

Escenario de pandemia

Particularmente el escenario de distanciamiento social que causó la pandemia de COVID-19, ha dejado en evidencia la importancia del desarrollo de estas habilidades a la hora de manejar las emociones que niños y niñas han vivenciado, tales como miedo, ansiedad, incertidumbre, etc. Varios estudios realizados sobre el retorno a los centros

educativos identifican los aspectos emocionales dentro de los más relevantes a trabajar en la actualidad (Marchesi, Camacho, Álvarez, Pérez y Pérez, 2020; UNICEF, 2020).

Considerando la invisibilización que sufre la infancia en cuanto a sus derechos, también es víctima oculta en los efectos post pandemia, como son pobreza, violencia familiar, conflictos, muerte de familiares o luto. Esto ha generado un impacto perjudicial en la salud mental de los más pequeños (Córdova-Viteri, P. N., & Balseca-Acosta, A. C, 2021)

Etchebehere et al, (2021) en su artículo “Percepción y emoción ante la pandemia”, postula la falta de una orientación y acompañamiento a los infantes para reconocer las emociones, aprender a regularlas.

En este sentido, es necesario integrarlos nuevamente, recuperando lo que ha sido suspendido: el derecho a la salud, educación, contacto con la naturaleza y entre sí, sin miedo por el contagio y la experimentación de emociones positivas que son posibles gracias a la socialización y el afecto. Para lograr este objetivo la inteligencia emocional es fundamental (Morales Roncal, A. E., & Sampén Díaz, M. N. 2022).

A fines del siglo XX, la Inteligencia Emocional Introducida por Mayer y Salovey en 1990 y difundida por Goleman en 1995, ha ido ganando importancia en el campo de la psicología y la educación (Bisquerra, 2003)

La falta de habilidades y competencias en este ámbito se ha relacionado con la ansiedad, estrés, depresión, la violencia, el acoso. Es en este sentido que se deben desarrollar estrategias para su prevención (Bisquerra y Mateo, 2019, Montero Díaz, C. 2022)

En este contexto emerge la educación emocional, fundamentada en el concepto de emoción, de la psicología positiva, la neurociencias, inteligencia emocional, la educación para la salud y los movimientos de renovación pedagógica (Bisquerra Alzina,R. Pérez Escoda,N.,(2007). Las emociones deben ser contempladas como un contenido más a educar para favorecer el desarrollo integral de las personas (López Cassá, É., 2005). Esta pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral (López Cassá, É., 2005).

En Uruguay se creó la Ley General de Educación, número 18.437, recién en el año 2008. Esta enmarca a la educación desde una perspectiva general de derechos humanos, y establece a la primera infancia dentro de un Sistema Educativo Nacional. En el artículo 38, se plantea que: “La Educación en la primera infancia comprenderá el ciclo vital desde el

nacimiento hasta los tres años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona a lo largo de toda la vida” (Ley 18. 437, 2008, art. 38)

Desde la neurociencia, se destaca que entre los 3 y 6 años los niños se vuelven más competentes en lo que respecta al conocimiento, inteligencia, lenguaje y aprendizaje. La destreza creciente en el lenguaje posibilita el desarrollo de una opinión propia del mundo (Campo Ternera, L. A. 2009).

El período de la educación inicial representa una oportunidad única para promover el desarrollo social y emocional en la primera infancia.

En el campo educativo, es necesario generar espacios que permitan afrontar temas relacionados con la educación emocional desde edades tempranas, formando a los estudiantes respecto al manejo de sus emociones y ayudándolos a afrontar el futuro de manera asertiva y tolerante. (Julca, M. L. P. 2021)

Es en este sentido que, la implementación del programa supone garantizar algunos derechos de las niñas y niños, para su ejercicio y conocimiento, mejorando sus oportunidades y su calidad de vida. Los derechos brindan a los niños y niñas más seguridad en la vida diaria, animándolos a expresar sus puntos de vista y demandas. (Lieber, M. 2019).

Antecedentes:

A fines del siglo XX, la I.E se ha convertido en la tendencia intelectual, generando el llamado “movimiento emocional”. Comienzan a desarrollarse centros de investigación específicos en el estudio del aprendizaje emocional y social. Por ejemplo, en España, el GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) (Bisquerra, 2003); en EE.UU el centro CASEL (Collaborative for Academic, Social y Emocional Learning), basándose en evidencia SEL (Aprendizaje Emocional y Social) (Fernández Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

En la misma línea, en Uruguay INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) se plantea como objetivo para el 2015, el diseño e implementación de una línea de evaluación y educación socioemocional, en educación primaria y secundaria (INEE, s/f).¹

Si bien existen varias investigaciones en inteligencia emocional dentro del ámbito educativo, y en programas de educación emocional, es notorio 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 estos programas, en una fase temprana de la infancia,

Se constata en *Avances de la Inteligencia Emocional* (Cabello, et al., 2009) que la mayoría de los estudios sobre I.E se centran en poblaciones de adolescentes y adultos, especialmente en el profesorado. Al respecto Arias y Giménez-Dasí (Cabello, et al., 2009) expresan, que la mayoría de los estudios no evalúan emociones de manera directa en niñas y niños durante la primera infancia, por dos motivos: primero, por no considerar fiable la declaración de niñas y niños, y segundo porque son muy escasas las pruebas estandarizadas que evalúan las emociones en niñas y niños en la primera infancia. De esta manera, obteniendo conclusiones a partir de terceros como familiares y educadores. De esta manera, queda en evidencia que la evaluación de la dimensión emocional en niñas y niños en educación inicial, tiene poco desarrollo. Evidenciando que, el reto de este “movimiento emocional”, se encuentra en la investigación de la educación emocional durante la primera infancia.

En cuanto a los antecedentes específicos son cuatro las investigaciones ejes principales, las mismas utilizan una metodología cuasi experimental, con pruebas pretest-posttest, comprobando la eficacia de programas de educación emocional en la primera infancia.

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

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

La tercera investigación: ***Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones*** (Celdrán y Ferrándiz, 2012), basándose en el modelo de I.E de Mayer y Salovey de 1997, investiga la eficacia de un programa educativo para reconocer las emociones en niñas y niños, con edades comprendidas entre seis y siete años. En dicha investigación se elaboraron dos cuestionarios (pretest y postest), para la evaluación de la percepción emocional. Los resultados revelan una mejora del reconocimiento de emociones, especialmente en las niñas y los niños que habían demostrado tener mayores carencias iniciales.

Por último: **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.

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

Estos estudios evidencian que los programas de educación emocional repercuten de manera favorable en el desarrollo personal y social de los niños, promoviendo interacciones positivas entre los mismos niños y maestros, lo cual conlleva al desarrollo de sus habilidades sociales, emocionales y cognitivas.

En cuanto a los programas de educación emocional y habilidades socioemocionales, son tres los cuales se tomarán como antecedentes:

Construye T

Construye T es un programa que tiene como objetivo desarrollar habilidades socioemocionales en los y las jóvenes estudiantes del nivel medio superior, a través del desarrollo distintas estrategias que buscan facultar al alumno para adquirir habilidades a través de las cuales puedan ser capaces de reconocer y regular sus propias emociones, establecer relaciones constructivas y tomar decisiones responsables que abonen a la consecución de sus metas.

Se fundamenta en el modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer, y la estrategia de intervención consiste en que los estudiantes de nivel medio superior desarrollen sus habilidades sociales y emocionales, desde un enfoque desarrollo integral, a través de acciones formativas escolares y comunitarias dirigidas por las docentes.

Fundación Cimientos (2019). Las Habilidades Socioemocionales en Cimientos.

Conceptualización, resultados de su evaluación y nuevos desafíos.

Cimientos es una organización de la sociedad civil creada en 1997 que promueve la equidad educativa a través de programas que apuntan a la permanencia y el egreso de la escuela secundaria, mejorar la calidad de la educación, promover el desarrollo en HSE, e impulsar la inserción laboral de jóvenes que viven en contextos vulnerables. Se implementan en la Argentina y son replicados en alianza con otras organizaciones del país y de Uruguay, con la visión de que, a través de la educación, todos los jóvenes accedan a oportunidades para construir un futuro mejor. (Fundación Cimientos, 2019)

En su evaluación 2014-2016 se se identificó en estudiantes de 1er año que una mayor exposición al programa se relaciona con un mayor desarrollo de los comportamientos indagados como son: comportarse proactivamente en el contexto escolar, prepararse para las pruebas de manera preventiva, e implementar medidas correctivas luego de una mala nota.

Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., y Collazzi, G. (2021). PICA Herramientas para el abordaje de la convivencia. Reflexiones y estrategias para trabajar la convivencia en espacios educativos. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

<https://doi.org/10.22235/pica.2021>

El programa pica se enmarca en el proyecto «Programa para la promoción de habilidades socioemocionales y la convivencia en educación media incorporando TIC: formación docente y evaluación de impacto», y tiene como objetivo promover, a través de talleres y prácticas participativas, que fomenten la convivencia

en espacios educativos, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la formación ciudadana, involucrando a toda la comunidad educativa.

Marco teórico

Para poder enmarcar teóricamente esta intervención, nos posicionamos desde el paradigma de enseñanza-aprendizaje centrado en los niños y niñas, el cual propone el desarrollo de competencias para la formación de ciudadanos autónomos, capaces de emitir juicios y tomar decisiones responsables (Aristulle, P., Paoloni-Stente, P., 2019), con base en el conocimiento y razonamiento, que les permita resolver problemas más allá del contexto escolar, y en diferentes etapas de su vida, sustituyendo al paradigma de enseñanza-aprendizaje centrado en los contenidos (Gaeta, 2014, p. 33).

Se considera al sujeto de intervención como un ser activo, como lo describe Martiza Montero (1993), reconociéndose en su capacidad de modificar su realidad. Un sujeto con el que el profesional de la psicología establece una relación dialógica, desde una influencia y transformación mutua.

Niños como sujetos de derechos

Desde estos postulados y como alternativa al paradigma tutelar, se concibe la primera infancia desde otro lugar. Ya no el niño como un objeto al cual hay que brindarle asistencia, sino como un sujeto de derechos y necesidades propias, como lo son el juego, el descanso y el esparcimiento, etc (Mara, 2009).

Las instituciones educativas tienen un rol fundamental, siendo la base de construcción de la sociedad en la cimentación de la identidad y garante de derechos (INEEd, 2014).

Con la nueva visión a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU. Asamblea General, 1989), este deja de ser aquel a quien no se le reconoce la capacidad de gobernarse a sí mismo, sino que puede ejercer sus derechos, tomar decisiones, y su autonomía personal, sostiene Piñeyro.

En el marco de la Convención, se concibe a los mismos como sujetos de derechos, y por tanto, a la infancia como “ventana de oportunidad” (Unicef, 2014).

En esta misma línea, la Organización Mundial de la Salud, propone el desarrollo de habilidades para la vida en el ámbito escolar, como forma de prevenir los factores de riesgo y promover aquellos 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 (Etchebehere, et al. 2008), se hace necesario desarrollar intervenciones que apunten a la promoción del bienestar y la prevención de las disfunciones, facilitando el desarrollo de aquellas capacidades y competencias

que favorecen el bienestar integral de los sujetos.

La comunidad es concebida como construcción, se relaciona con las instituciones desde un modo no asistencial, entendiendo que lo único que se puede hacer es ponerse a dialogar (De la Aldea, E. (2018)

Desde este punto de vista, las dificultades no se ven obstáculos ni como carencias. Es por ello que instituciones como las familias y los centros educativos deberían ser factores de protección y de incentivo para la adquisición de determinadas habilidades de niños y niñas (Bonetti, et al, 2018).

En esta línea Modzelewski, H. (2021) toma el concepto de emociones políticas, por su vinculación con una educación ciudadana integral, postulando que enseñar las mismas en la educación formal, conlleva el desarrollo de la autorreflexión y que, a partir de ello, pueden determinarse categorías de emociones que favorecen la convivencia democrática. El objetivo de esta educación ciudadana será el cultivo de una actitud reflexiva hacia las propias emociones, ya que esto permitirá a cualquier ciudadano juzgar si una emoción es ubicable bajo una categoría, favorable o no a una convivencia pluralista. Estas son emociones adecuadas e inadecuadas (incluso si se basan en una creencia irracional o no ajustada a la evidencia, y también pueden ser irracionales o inadecuadas aunque estén basadas en creencias racionales o adecuadas); emociones dirigidas a un hecho y dirigidas a un objeto, que nos llevan a juzgar objetivamente acciones o personas, y emociones que abren y que cierran las fronteras del yo, las cuales nos acercan o alejan de quienes comparten nuestra sociedad (refiere a los límites del cuerpo, o a la relación con los asuntos que le conciernen a un sujeto).

Por ello es importante en una sociedad la educación de las emociones políticas, lo que conlleva una actitud de apertura y reflexión en el relacionamiento con otros, que oriente a cooperar en lugar de segregar.

Inteligencia Emocional

Según señala Bisquerra (2005), la IE se entiende como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (p.96).

Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, coincidiendo con los postulados de Salovey y Mayer, formulan cuatro habilidades básicas dentro de la inteligencia emocional: “la habilidad

de percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Bonetti, et al, 2018)

La inteligencia emocional es una teoría que, aplicada a la educación, permite generar estrategias didácticas que contribuyan a incentivar asertivamente la personalidad del estudiante, sobre todo cuando en tiempos de pandemia por COVID-19, se ha afectado la sana convivencia personal y social, repensando la educación incluyendo el aspecto emocional (Ruiz-Cuéllar, 2020).

De este modo entendemos que la inteligencia emocional aporta los cimientos para el desarrollo de otras competencias más elaboradas (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002).

A lo largo del tiempo se ha venido estudiando las emociones a partir de vastos modelos teóricos, por lo que seleccionaré los que me han resultado pertinentes para este trabajo.

En 1990 Salovey y Mayer proponen el modelo teórico de inteligencia emocional exponiendo una serie de habilidades básicas tales como la percepción, la asimilación (habilidad de generar, usar y sentir emociones para comunicarse o en procesos cognitivos), la comprensión (habilidad de comprender la información emocional) y la regulación emocional (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2006).

Más tarde, en 1995 aparece el modelo de inteligencia emocional de Daniel Goleman; quien establece la existencia de un cociente emocional como complemento del cociente intelectual, añadiendo componentes emocionales como el de motivación y empatía (Salovey, Mayer & Caruso, 2004).

En 1997, Reuven BarOn plantea el modelo de inteligencia emocional, estructurado en: habilidades intrapersonales, donde encontramos la autoconciencia emocional, asertividad, autoestima e independencia, habilidades interpersonales, adaptabilidad, incluyendo la solución de problemas y flexibilidad; manejo de estrés y por último el estado de ánimo general, en el cual encontramos la felicidad y optimismo (BarOn, R, 2006).

Este último modelo incluye conceptos que otras investigaciones dejan de lado en la inteligencia emocional, como el optimismo y flexibilidad, completando de alguna manera los modelos más estudiados como el de Mayer y Salovey y Daniel Goleman.

Educación emocional

Uno de los estudiosos de las emociones en lengua española, es el Dr. Rafael Bisquerra. El autor define una emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. “Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2001, p. 61).

Plantea como competencias emocionales la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

La conciencia emocional permite identificar y comprender las emociones y sentimientos propios.

La regulación emocional comprende las competencias de expresión emocional apropiada, la regulación de emociones, las habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas.

La autonomía emocional incluye aspectos como la automotivación, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, la actitud positiva, el análisis crítico de normas sociales y la resiliencia.

La competencia social refiere a dominar las habilidades sociales básicas, lograr el respeto a los demás, practicar la comunicación asertiva y receptiva, mostrar un comportamiento pro-social y de cooperación,, la prevención y solución de conflictos, y la capacidad para gestionar situaciones emocionales.

Las competencias para la vida y el bienestar representan la capacidad para tomar decisiones, buscar ayuda y recursos, practicar la ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida.

Se comprende la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional, elemento esencial del desarrollo de la personalidad integral, a través del desarrollo de conocimientos y habilidades emocionales, para así el individuo pueda afrontar mejor los retos de la vida cotidiana, obteniendo un impacto positivo en su bienestar personal y social. (Bisquerra, 2001, p.243)

Para bisquerra (2009) la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de dichas competencias emocionales, definidas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”

Habilidades socioemocionales y derechos en la educación inicial.

Las habilidades socioemocionales son entendidas como un conjunto de herramientas emocionales, cognitivas, y sociales que posibilitan la adaptación del individuo al entorno, facilitando el desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar (INEEd, 2021).

Desde el INEEd se plantea la utilización del término habilidades socioemocionales, pensando en herramientas a nivel individual, que si bien tienen una carga genética y de personalidad, pueden moldearse a partir de su interacción con el entorno (Kautz y otros, 2014), contraponiéndose a la idea de un rasgo fijo, innato e inmodificable.

La convivencia se entiende como fruto de las interrelaciones de un conjunto de personas, diversas entre sí, que habitan espacios físicos y simbólicos (Skliar, 2019a)

A partir del trabajo en habilidades socioemocionales, se promoverá la misma, generando oportunidades para la participación e incidencia en la construcción colectiva.

Es por ello que “los espacios educativos constituyen un escenario crucial para adquirir y ejercer estas habilidades. Se aspira a que los niños y las niñas (...) adquieran los conocimientos, competencias, actitudes y valores democráticos necesarios para desempeñarse de forma responsable y autónoma en la sociedad, ejerciendo sus derechos y respetando los de los demás. (Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., & Collazzi, G., 2021, p. 8). En este sentido entendemos que la educación inicial asume un rol fundamental como agente facilitador y generador de ambientes que optimicen las potencialidades de los niños y niñas.

El período de la educación inicial representa una oportunidad única para promover el desarrollo social y emocional en la primera infancia. El niño necesita comenzar a desarrollar capacidades para adaptarse a su entorno, siendo el nivel inicial el momento ideal para iniciar la alfabetización emocional, ya que desde la prevención, teniendo en cuenta la plasticidad cerebral del niño, las intervenciones en esta etapa tienen mayor efectividad y rapidez (Muchiut, Á. F. 2018). Entre los 2 y 7 años se desarrolla la capacidad para regular y expresar las emociones y las habilidades sociales para afrontar las emociones propias y ajenas, contribuyendo a una adecuada percepción de sí mismos y de los demás, construir relaciones positivas con sus pares y los adultos, ser sensibles a las necesidades de los otros, etc. (Ibáñez-Martínez, N., & Romero Pérez, C. 2019)

Es así que, con la nueva concepción de infancia que la Convención sobre los Derechos del Niño promueve, se reconoce la capacidad de ejercer sus derechos, tomar decisiones, en función de su autonomía progresiva.

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” (Unicef, 2014). Por ello, los aprendizajes de competencias emocionales y sociales, se convierten en pilares fundamentales para la participación activa y efectiva de las niñas y los niños en la sociedad (Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009).

En este sentido los derechos que este programa reconoce, declarados por UNICEF. (2019) son:

A ser reconocidos como niños- Entendiendo que el niño y la niña son seres completos, dignos, son ciudadanos partícipes desde su condición de ciudadanía, donde su voz debe ser escuchada (Vanegas, B. E. A. 2017)

-A la no discriminación:

“Todos los niños y las niñas tienen todos estos derechos, sin importar quiénes sean, dónde viven, la lengua que hablen, cuál sea su religión, su modo de pensar o su aspecto; si son niñas o niños, si tienen una discapacidad, o son ricos o pobres; y sin importar quiénes sean su padre, su madre y sus familias, ni lo que estos crean o hagan. No debe tratar injustamente a ningún niño, por ningún motivo.” (UNICEF, 2019, p.8)

- A la identidad y protección de la misma: “Los niños tienen derecho a una identidad; es decir, tienen derecho a una inscripción oficial de quiénes son, que incluya su nombre, nacionalidad y relaciones familiares. Nadie debería privarse de esto; pero si ocurre, los Estados deben ayudar al niño a que recupere su identidad enseguida.” (p.8)

- A expresar su opinión y ser escuchados: “Los niños tienen derecho a expresar su opinión sobre los asuntos que los afectan. Los adultos deben escuchar a los niños y tomarles en serio” (p.11)

- A la libertad de expresión: “Los niños tienen derecho a compartir libremente con los demás lo que aprenden, lo que piensan y lo que sienten, ya sea hablando, dibujando, escribiendo, o por cualquier otro medio, a menos que perjudique a otras personas.”(p.11)

- A la libertad de pensamiento y conciencia: “Los niños pueden elegir sus propias ideas, opiniones y religión, siempre que no impidan a otras personas disfrutar de sus propios derechos. La familia puede orientar a sus hijos para que a medida que crecen aprendan a usar correctamente este derecho (p.11)

- A conocer sus derechos: “Los Estados deben informar activamente a los niños y los adultos sobre esta Convención, para que todos conozcan los derechos de la infancia.”(p.25)

La autonomía progresiva y el Derecho a la participación como principios rectores.

A partir de la articulación entre la educación emocional y la perspectiva de derechos, esta intervención supone promover los derechos a las niñas y niños mencionados, tomando como principios rectores la autonomía progresiva y el Derecho a la participación.

Según De León, D (2012) los niños no sólo tienen derecho a la protección y atención de sus necesidades, si no que cuentan con derechos civiles y políticos los cuales los dotan de libertades básicas específicas y promueven su calidad de vida.

La participación infantil, de acuerdo con Gaitán, A. (1998) es “el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos” (p.5)

Este concepto es pertinente ya que la formación para la participación se inicia desde la primera infancia, tanto en los centros de educación inicial como en la educación no formal, en la familia y en los espacios de socialización cotidianos y más próximos del niño.

La misma no se alcanza por sí sola, sino que es un proceso que evoluciona con la edad y la experiencia, en la complejidad del mundo de relaciones de poder de cada niño o niña. que en su práctica prepara al niño para la vida en comunidad y lo fortalecen en la defensa de sus derechos.

Por otra parte, la autonomía progresiva, principio planteado por la CDN, reconoce la identidad y la voluntad del niño, concebido como un sujeto con valores propios. Este principio refiere a un estatuto de ciudadanía en estado de evolución, por lo tanto a la libertad

de los sujetos en el ejercicio de su derecho, viéndose reflejado en la libre elección en sus decisiones de vida (ONU. Asamblea General, 1989).

Así como los objetivos de esta intervención, este principio apunta a un desarrollo integral de niños y niñas desde el punto de vista educativo, buscando favorecer su autonomía y apuntando a reforzar y garantizar el cumplimiento de sus derechos (Etchebehere, 2012). Se hace mención de dicho principio en el artículo 5 de la CDN, allí se hace hincapié en la autonomía progresiva asociada a la promoción de desarrollo integral y a la participación, el derecho a expresar su opinión y a ser escuchado. por lo que a la vez que se le otorgan derechos, se le otorgan responsabilidades (ONU. Asamblea General, 1989).

Algunos autores afirman que este principio, nuevo en el derecho internacional, tiene notables implicaciones para los derechos humanos del niño, reduce su necesidad de orientación y aumenta su capacidad de asumir responsabilidades, por lo tanto promueve la toma de decisiones importantes que afectan su vida (Lansdown, 2005: 9)

Es por ello que entendemos el papel preponderante que cumplen los profesionales de la salud, en la sensibilización, educación, fomento y cumplimiento de los derechos (Casas-Muñoz, Abigail; Loredó-Abdalá, Arturo, 2014)

De este modo, apuntando a una articulación entre esta perspectiva de derechos y los postulados teóricos referentes a las emociones, pensar a la primera infancia desde un enfoque de derechos tiene implicaciones importantes, asumiendo a niños y niñas como seres sociales y activos, que a través de la educación emocional ponen en juego el ejercicio y conocimiento de sus derechos.

Desarrollo conceptual de las habilidades a abordar desde la propuesta

Así como las anteriormente mencionadas, estas habilidades refieren a herramientas cognitivas, emocionales y sociales que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar. Este programa se propone trabajar la autoestima y autoconcepto, empatía, manejo de conflictos interpersonales y tolerancia a la frustración.

En cuanto a **la autoestima**, Bisquerra la plantea como una micro-competencia de la Autonomía Emocional, señalando que se refiere a tener una imagen positiva de sí mismo, estar satisfecho de sí mismo, quererse y valorarse satisfactoriamente, manteniendo buenas relaciones consigo mismo.

Podemos favorecer la autoestima rescatando siempre los logros que los niños y niñas

van teniendo a lo largo de sus procesos de desarrollo. “Esto último permite la generación de una narrativa personal positiva, base para el fortalecimiento emocional y de actitudes y conductas constructivas”. (Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., & Collazzi, G., 2021).

El autoconcepto

Implica conocer la percepción y la valoración que los niños/as hacen de sí mismos y de su capacidades, que se encuentran en construcción y mediadas por la interacción con el entorno (Márquez-Román, A. 2015)

De esta forma, es importante incorporar la dimensión del autoconcepto, ya que, como mencionan Cardozo y Alderete (2009), dicha concepción supone “un complejo sistema de actitudes que se va modificando con la edad cronológica”.

Esto incluye la percepción del comportamiento social, la valoración que se tenga acerca del propio cuerpo, sus sentimientos de ansiedad, las percepciones acerca de lo que otros perciben de la su conducta, y sentimientos de satisfacción o insatisfacción personal (Cardozo y Alderete, 2009).

La Empatía

La empatía según Bisquerra (2018) es “la capacidad para conectar con la emoción de otros individuos (...) El ser humano nace con capacidad empática, pero necesita desarrollarla a través de la educación para ponerla en práctica de forma efectiva” (p. 10-15)

Esta se sitúa en un lugar privilegiado para la promoción de conductas prosociales y refiere a la capacidad del sujeto de comprender los estados emocionales de los demás. El desarrollo de la empatía implica un conocimiento de las emociones propias, así como de la habilidad de situarse en perspectiva, desde el lugar del otro (Márquez-Román, A, 2015, p. 26).

A su vez el autor sostiene que esta capacidad implica la puesta en juego de habilidades cognitivas que permitan la toma de conciencia del estado emocional de otra persona con el distanciamiento afectivo óptimo para desarrollar conductas asertivas son los elementos centrales para el desarrollo de esta habilidad socioemocional (Márquez-Román, A, 2015, p. 26).

Manejo de conflictos interpersonales

Los conflictos se encuentran atravesados por distintas variables emocionales, las cuales muchas veces son las que determinan la buena o mala resolución de un problema específico. Entendemos al conflicto como una situación donde “dos o más personas

perciben una oposición de metas, objetivos y/o valores y ven a la otra parte como una interferencia para satisfacer sus deseos” (Putnam y Poole, 1987, p. 552).

Es importante la práctica ya que “los niños y niñas aprenden mejor cuando se les dan muchas oportunidades de practicar. Cuanto más real sea la actividad, más fácil la comprenderá el niño/a” (Álvarez, A. (2013).

Tolerancia a la frustración

La frustración es una emoción que genera malestar y es originada por el fracaso en el logro de un objetivo (Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., & Collazzi, G., 2021). La tolerancia a la frustración es la capacidad que tiene una persona para admitir el fracaso de una forma saludable desde un punto de vista emocional (Perpiñán, 2013)

Esta capacidad supone también la postergación de la gratificación, entendiéndose como: “la capacidad y habilidad para dejar de lado actividades placenteras, de manera voluntaria en pro de lograr una meta previamente trazada y tolerar la frustración que deriva de ello” (Mendoza-Denton y Peake, 2002, citado por Programa Construye T, 2014).

Desde una perspectiva evolutiva, entendemos que en esta etapa, los niños tienden a creer que son el centro, por lo que el tiempo de espera entre el deseo y la satisfacción es casi nulo. Por eso es importante situarlos en situaciones de frustración acompañadas y guiadas, las cuales son inherentes al proceso de aprendizaje y en la mayoría de los casos viene acompañada de un sentimiento negativo. Por ello reconocer la frustración y tolerarla, es fundamental para desarrollar la perseverancia en el aprendizaje y en la vida (Bonetti, et al, 2018).

Objetivos

Objetivo general:

Este proyecto de intervención se propone como objetivo general el diseño y el desarrollo de un programa de educación emocional, desde un enfoque de derechos, dirigido a niñas y niños de nivel cuatro y cinco de nivel inicial, en un jardín público de Montevideo.

Objetivos específicos:

- Potenciar el conocimiento de los derechos de niños y niñas, promulgados por la CDN.

- Potenciar el autoconocimiento a partir de la identificación y el reconocimiento de las emociones.

- Identificar y promover estrategias de regulación emocional

- Desarrollar habilidades socioemocionales en niños y niñas.

Metodología

La intervención que en este trabajo se propone, utiliza la Investigación- Acción Educativa (IAE) como metodología pertinente para su desarrollo, considerando la población

destinataria de la intervención, a ser niñas y niños de 4 y 5 de nivel inicial, de un jardín de infantes público de Montevideo.

En esta línea, se plantea el taller como estrategia metodológica del proceso enseñanza-aprendizaje.

La metodología de investigación acción educativa es adoptada como herramienta de acción y de conocimiento, en la que el investigador entra a una institución o comunidad para hacer investigación junto con los participantes, y no sobre ellos (Anderson, G., & Herr, K. 2007).

Investigación- Acción Educativa (Serrano, 1990) conceptualiza la IAE como un proceso circular de indagación de la realidad, acompañado de una auto reflexión y actuación sobre la situación problemática, haciendo partícipes activos a los actores, convirtiéndose en autores de la investigación, con el objetivo de mejorarla.

Ese tipo de investigación acción se llama investigación acción participativa (IAP) y proviene de una tradición latinoamericana de Freire. P (1968) con la idea de empezar la investigación desde las demandas de los participantes, y no desde preguntas del investigador, generando conocimiento desde las acciones o intervenciones en instituciones y comunidades.

A través de esta metodología, es que se considera al niño y la niña como participantes y co-investigadores, como sujetos de derecho, activos y creadores de experiencias significativas en sus ambientes sociales, lo que proporciona al proceso de investigación protagonismo de sus propios actores involucrados, otorgando de criterios de rigurosidad y fiabilidad.

Por su parte, González conceptualiza el dispositivo de taller como “un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización como síntesis del pensar, el sentir y el hacer” (1987, p 51). Así, el taller pedagógico opera como una vía idónea para formar hábitos, desarrollar habilidades y fortalecer capacidades que permitan a las niñas y niños construir el conocimiento conjuntamente, cuando observan y experimentan.

Estos modelos suponen que el conocimiento está fundamentado en la propia acción de los participantes, la cual se refiere a los procesos de adaptación y a las relaciones entre el y el medio. Es a través de estos intercambios que se construye el conocimiento, mientras que el objetivo de los/as maestros/as será generar un ambiente participativo donde pueda cuestionar su mundo circundante, abandonando necesariamente la postura de arrogancia académica, estableciendo la acción dialógica (Penso, R. A. 2015).

En este sentido se apuntará a que los/as maestros/as participen activamente de los talleres, de modo que serán informados previamente a cada taller, para así ajustar la planificación y posteriormente llevar a cabo la junta implementación con el / la psicólogo/a.

Al utilizar el taller como herramienta metodológica se apuntará a hacer del educando un sujeto activo, crítico, autónomo, e independiente en la construcción del conocimiento Penso, R. A. (2015)

Etchebehere et. al. (2008) propone que éste cambio en el quehacer profesional implicó el pasaje de una modalidad asistencial hacia una modalidad preventiva, dentro de la transformación sanitaria y la redefinición del concepto de salud, dejando de considerarla como sinónimo de ausencia de enfermedad, para definirla como bienestar bio- psico-social. La autora afirma que los talleres constituyen los espacios más propicios para la sensibilización y la reflexión sobre las relaciones de buen trato, ya que permiten desarrollar la capacidad de expresar los sentimientos propios y reconocer los ajenos. A su vez, permiten detectar a tiempo indicadores de maltrato infantil, es por esto que tiene un impacto preventivo (Etchebehere et. al. 2008).

Por otro lado, Lopéz Cassá (2011) propone para esta metodología, una disposición de los niños/as y del maestro/a de modo tal que formen un círculo, facilitando el contacto visual y la cercanía 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, lo cual corresponde a los objetivos de la investigación acción educativa.

Por su parte, Bisquerra propone diferentes estrategias y técnicas para la educación emocional, como la identificación y expresión emocional, la resolución de conflictos, el entrenamiento en habilidades sociales y la relajación. A través de dinámicas relacionales que posibiliten ponerlas en juego, brindando herramientas que faciliten una mejor gestión y posicionamiento frente a las situaciones de socialización y aprendizaje.

Etchebehere et. al. (2008) propone las siguientes etapas de la IAE como aquellos aspectos que hacen a las intervenciones desde este tipo de metodología, desarrollándose siempre bajo una autorreflexión constante:

1) Observación: Permite visualizar las características del contexto de trabajo, a través de herramientas como el Diagnóstico Situacional y la Observación Participante.

2) Planificación: Posibilita la definición de los objetivos y los recursos

institucionales y comunitarios disponibles.

3) Plan de acción: Es el plan de trabajo, corresponde a la secuenciación de actividades y técnicas a realizarse. Se explicitan los recursos necesarios y los tiempos de trabajo.

4) Evaluación: Si bien hay dos momentos (pre intervención y post intervención) que permiten la evaluación de los cambios que se produjeron, se sostiene la idea de la evaluación constante en cada etapa, siendo la observación participante la principal herramienta de evaluación, además de realizar una evaluación individual previa y posterior a la intervención, I. También se realizará una evaluación grupal al inicio y final de cada módulo de trabajo.

5) Replanificación: Permite ir modificando el plan de acción a medida que se evalúan las diferentes etapas de la intervención a través de la autorreflexión constante.

6) Comunicación de los resultados: Una vez obtenidos y analizados los resultados, se comunican a referentes institucionales y a las familias acerca de los cambios producidos.

Teniendo en cuenta que este programa de intervención va a llevarse a cabo en forma semanal, mediante el dispositivo de taller, como ya hemos definido, López Cassá (2011) sostiene que “la práctica de la educación emocional debe llevarse a cabo a través de metodologías vivenciales y participativas que integren la historia personal del niño, su entorno y sus necesidades” (p.33).

Es así que se pretende potenciar la adquisición de competencias emocionales mediante estrategias vivenciales, utilizando para ello, cuentos, dramatizaciones, recursos de la vida cotidiana, canciones, actuaciones, entre otros, entendiendo que en esta etapa de la vida, la actividad más importante para un niño es jugar. A través del mismo, se propone cumplir con determinados propósitos que se impone, desarrollando la autonomía y la confianza en sí mismo.

Los juegos son una forma muy buena de enseñar capacidades relacionadas con las emociones, por medio de ellos, damos oportunidades para practicar nuevas formas de pensar, sentir y actuar. (Shapiro, 1997)

Como lo menciona Etchebehere et. al. (2008), favorecer la expresión corporal a través de dramatizaciones y juegos dramáticos, permite al niño jugar a ser otro, posicionarse desde otros roles, transformando su cuerpo en un medio de expresión y comunicación, fomentando el despertar de emociones y el fluir con ellas, por lo que las actividades se desarrollarán vivencialmente.

Así como lo plantea el Marco Curricular en el Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia, se generarán condiciones de posibilidad en el plano del pensar, del sentir y del actuar a partir de una metodología activa, lúdica y constructiva (2014).

Secuenciación de los contenidos

Los módulos del programa comienzan orientados al plano individual y luego alcanza el plano colectivo poniendo en juego competencias vinculares.

Basándose en la secuenciación del trabajo de Cassá (2007), se dividen en los siguientes objetivos:

Primera etapa: Presentación de la propuesta.

Segunda etapa: Observación.

Tercera etapa: Desarrollo del programa

MÓDULO 1: reconocimiento de los derechos

objetivo: Se propone que los niños y niñas conozcan cada uno de los derechos que el programa toma como relevantes, promoviendo su derecho a ser reconocidos como niños y a conocer sus derechos.

Primer encuentro: "Reconociendo los derechos"

MÓDULO 2: Conciencia emocional. Reconocimiento de las emociones y la expresión de las mismas.

objetivo: Conocer las emociones para poder identificarlas y reconocerlas, garantizando el derecho a la identidad y libertad de conciencia.

Segundo encuentro: "Identificando las emociones"

MÓDULO 3: Regulación emocional.

Objetivo: Promover la capacidad para regular las emociones garantizando el derecho a la libertad de conciencia y la toma de decisiones a partir de un estado emocional equilibrado.

Tercer encuentro: El poder de la respiración

Cuarto encuentro: Paro, pienso, actúo para regular mis emociones.

Quinto encuentro: regulando el enojo

Sexto encuentro: Sintiendo la tristeza

MÓDULO 4: Autoconcepto y Autoestima.

Objetivo: Habilitar un espacio para que los niños y niñas puedan conseguir una imagen y una valoración positiva de sí mismos, promoviendo a su vez el derecho a ser reconocidos como niños, y a la identidad y protección de la misma.

Séptimo encuentro: ¿CÓMO ME VEN?"

Objetivo: Reconocer a través de la mirada de los demás los aspectos positivos que me identifican. Fortalecer autoconcepto

Octavo encuentro: "Como me veo a mi mismo?"

Objetivo: Reconocer que percepciones tengo sobre mi y promover la valoración de uno mismo.

Noveno encuentro: "Hacia mi autonomía. Que cosas puedo y podrè hacer solo?"

MÓDULO 5: Habilidades socioemocionales: Empatía, resolución de conflictos y tolerancia a la frustración

Objetivo: Promover el conocimiento de las emociones de los demás, facilitando la vinculación con otros, a través de habilidades como la empatía, la resolución de conflictos y la tolerancia a la frustración, garantizando a su vez su derecho a ser escuchados, a la no discriminación, a la libertad de expresión y de pensamiento.

Décimo encuentro: Empatía

Onceavo encuentro: resolución de conflictos

Doceavo encuentro: tolerancia a la frustración

Consideraciones finales

Entendiendo las exigencias y responsabilidades que implica trabajar desde el rol del psicólogo en primera infancia, y en intervenciones que trabajan contenidos de educación emocional y derechos de infancia, se presentan algunas consideraciones éticas y el análisis de la implicación a tener en cuenta a continuación.

Consideraciones éticas

Cabe resaltar en este apartado que la profesional promotora de este programa queda desde un principio a cargo de informar las características de la intervención a los actores institucionales que corresponda, del mismo modo a las familias si fuera solicitado. Al mismo tiempo queda a disposición para aclarar dudas sobre la implementación del programa, la presentación de quejas o comentarios en el momento que fueran necesarios.

A su vez, ante la detección de alguna situación de riesgo en el desarrollo de las niñas y los niños, se dialogará con las/os maestras/os.

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).

En esta línea Modzelewski, H. (2021) sostiene que trabajar con las emociones en la educación formal, por su vinculación con una educación ciudadana integral, conlleva el desarrollo de una actitud reflexiva hacia las propias emociones, lo cual favorece a la convivencia democrática, ya que esto permitirá a cualquier ciudadano juzgar si una emoción es ubicable bajo una categoría, favorable o no a una convivencia pluralista.

En este sentido, integrar las emociones políticas a la educación formal conlleva una actitud de apertura y reflexión en el relacionamiento con otros, de horizontalidad, ayudando a niños y niñas a reconocer y regular sus emociones, orientando a cooperar en lugar de segregar, a aceptarlas en lugar de negarlas y poder co-pensar estrategias saludables ante estas.

Análisis de la implicación

En base a mi experiencia a lo largo de mi trayectoria, sobre todo en la práctica de ciclo de graduación, he podido dar cuenta de la importancia y necesidad de acercar contenidos de esta índole en la primera infancia, el impacto positivo que esto genera tanto en los niños y niñas así como en los/as maestros/as y la institución, ayudando a que puedan profundizar en la alfabetización emocional, reconocer e identificar las emociones, ayudar a pensar, a regular y brindar estrategias, no desde un lugar de autoridad, sino de horizontalidad.

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 (Etchebehere et. al, 2008).

Por ello es de vital importancia un espacio de reflexión de la práctica, ver los efectos del propio accionar, permitirnos sentir, pensar, y desplegar nuevas acciones a partir de la autocrítica permanente

Este proceso de acercamiento a esta población en el ámbito educativo me ha posibilitado pensar en el diseño y desarrollo de este tfg, así como un enriquecimiento tanto para mi proceso de formación, como personal.

Resultados esperados

Los resultados esperados están ligados a los objetivos específicos mencionados anteriormente.

A través de la implementación de este programa se apuntará a potenciar el conocimiento de los derechos de niños y niñas, promulgados por la CDN, así como el autoconocimiento a partir de la identificación y el reconocimiento de las emociones.

Además se pretende promover estrategias de regulación emocional y aportar al desarrollo

de las habilidades socioemocionales en niños y niñas, a la vez que se visibilizan las necesidades de la infancia.

Se espera que el programa sea un valioso aporte para la interface psicología-educación y permita seguir profundizando en la perspectiva de la educación emocional en el ámbito educativo.

Bibliografía

ANEP. (2014a). Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la educación media básica. Montevideo: ANEP.

Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción, 47-70.

Álvarez, A. (2013). Taller de resolución de conflictos en Educación Infantil. *Recuperado de: <http://carei.es/wp-content/uploads/tallerresolucionconflictos-Ed. Infantil.pdf>*.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1),13-25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415/8279>

Bisquerra Alzina, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal.

Bisquerra, R. (2001). Educación emocional y bienestar. (6ª Ed.). Barcelona: Wolters Kluwer

Bisquerra, R., La educación emocional en la formación del profesorado, *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, ISSN: 0213-8646, 3(19), 95-114 (2005)

Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales.

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis

Bisquerra, R. (2018). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria. *Aula de secundaria*, 28(6), 10-15.

Bisquerra, R. A. F. A. E. L., & Mateo, J. U. A. N. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. *España: Horsori Editorial*.

Bisquerra Alzina, R., & Filella Guiu, G. (2003). Educación emocional y medios de comunicación. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 2003, núm. 20, pág. 63-67 .

Bonetti, et al, (2018). Siento luego aprendo: Un modelo de intervención en educación emocional. Gurises Unidos, Montevideo.

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

Marcelino Botín.

Campo Ternera, L. A. (2009). Características Del Desarrollo Cognitivo Y Del Lenguaje En Niños De Edad Preescolar. *Psicogente*, 12(22).

<https://doi.org/10.17081/psico.12.22.1168>

Casas-Muñoz, Abigail; Loredó-Abdalá, Arturo ¿Por qué debemos conocer los derechos de niñas, niños y adolescentes? *Acta Pediátrica de México*, vol. 35, núm. 6, noviembre-diciembre, 2014, pp. 437-439 Instituto Nacional de Pediatría Distrito Federal, México

Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.

Cardozo, C. y Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. Disponible en:

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/650/5348>

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

[psicopedagogica.com/revista/articulos/28/espanol/Art_28_718.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.com/revista/articulos/28/espanol/Art_28_718.pdf)

Conflicto y negociación. En FM Jablin, LL Putnam, KH Roberts y LW Porter (Eds.), *Manual de comunicación organizacional: una perspectiva interdisciplinaria* (págs. 549–599).

Publicaciones sabias, Inc.

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.

Córdova-Viteri, P. N., & Balseca-Acosta, A. C. (2021). La Inteligencia Emocional en infantes: Aspectos a considerar en las aulas post pandemia. *Revista arbitrada interdisciplinaria Koinonía*, 6(11), 229-245.

Delors, J. y cols. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid : UNESCO / Santillana.

De la Aldea, E. (2018). La subjetividad heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias. Consultado 19 de Noviembre de 2020. Reuperado de:
http://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/07/la_subjetividad_heroica_escrito_por_elena_de_la_aldea.pdf

De León, D. (2012). *Participación Infantil. El centro de Educación Inicial como ámbito de Participación* (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Publicas. Facultad de Psicología. Udelar. Montevideo, Uruguay).

Etchebehere, G. et al (2008) Capítulo 5. Propuestas metodológicas En: *Educación Inicial: desafíos, perspectivas y acciones*. Montevideo. Psicolibros Universitario.

Etchebehere, G. (2012). Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia. (Tesis de Maestría en derechos de infancia y políticas públicas). Montevideo: Udelar/CSIC

Etchebehere, G., De León, R., Silva, F., Fernández, D., & Quintana, S. (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.
doi:DOI: <https://doi.org/10.26864/PCS.v11.n1.1>

Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. E. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y estrés*, 12.

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿ un mismo concepto?. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125.

Freire, P. (1968). *El compromiso del profesional con la sociedad...* ICIRA.

Gaeta, M. L. (2014). La autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, y A. González-Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 33-57). Sociedad Latina de Comunicación Social (SLCS). <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>

Gaitán, A. (1998) Protagonismo infantil. En la participación de niños y adolescentes en el contexto de la convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Actas del seminario de Bogotá 7 y 8 de diciembre. (pp8,5-103:Unicef

Garrido, M. P., & Talavera, E. R. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95.

Giménez-Dasí, M., & Quintanilla, L. (2009). “Competencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 359-373.

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>

Gurises Unidos. (2014). Siento luego aprendo. Montevideo: Gurises Unidos-ReachingU

HUERTAS, J. A. y MONTERO, I. (2001). La interacción en el aula. Aprender con los demás. Buenos Aires: Aique.

Ibáñez-Martínez, N., & Romero Pérez, C. (2019). Promoviendo la competencia socioemocional en la infancia temprana. Estudio de casos. *Cuestiones Pedagógicas*, 28, 33-47.

INEEd (2014), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014, INEEEd, Montevideo

INEEd (2021). Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>

Julca, M. L. P. (2021). La educación emocional en niños del nivel preescolar: una revisión sistemática. *TecnoHumanismo*, 1(11), 1-21.

Ley N° 18.437 (2009). Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>

Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. Cambridge, MA. <https://doi.org/10.3386/w20749>

Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Florencia: UNICEF

Liebel, M. (2019): *Infancias dignas, o cómo descolonizar las infancias*, Lima, Ifejant; Buenos Aires, Editorial El Colectivo; México, Bajo Tierra Editores.

Mara, S. (Comp.). (2009). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Montevideo: UNESCO.

Marchesi, Á., Camacho, E., Álvarez, N., Pérez, E. M. y Pérez, A. (2020). *Volvemos a clase. El impacto del confinamiento en la educación. Informe del alumnado y profesorado participante de España*. Recuperado de <https://www.grupo-sm.com/es/sites/sm-espana/files/news/documents/ Informe-Volvemos-a-clase.pdf>

Márquez-Román, A. (2015). *Siento, luego aprendo: la influencia de la Inteligencia Emocional en el aprendizaje significativo*.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2004). *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications*. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.

Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., & Collazzi, G. (2021). PICA: herramientas para el abordaje de la convivencia. Reflexiones y estrategias para trabajar la convivencia en espacios educativos.

Modzelewski, H. (2021). Una taxonomía de las emociones como guía metodológica para la educación democrática. *Signos filosóficos*, 23(45), 8-27.

Montero, Maritza. (1993). *Concientización, conversación y desideologización en el trabajo psicosocial*. Caracas: CESAP.

Montero Díaz, C. (2022). Barreras y facilitadores de la implementación de programas de educación emocional: revisión sistemática.

Morales Roncal, A.E. y Sampén Díaz, M.N. 2022. Impacto de los ambientes naturales en la educación emocional de los niños después de la pandemia del COVID-19. *Apuntes de Bioética*. 5, 2 (dic. 2022), 89-104. DOI:<https://doi.org/10.35383/apuntes.v5i2.788>.

Muchiut, Á. F. (2018). Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de jardín de infantes. *Revista de educación*, (14), 137-152.

ONU. Asamblea General. (1989). Convención sobre los Derechos del niño. [https://www.unicef.org/convencion\(5\).pdf](https://www.unicef.org/convencion(5).pdf)

OMS. 1998. Healthy nutrition: an essential element of a health promoting school. WHO Information Series on School Health, documento N° 4. Ginebra.

Penso, R. A. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín redipe*, 4(10), 49-55.

Pérez Serrano, M. (1990): *Investigación acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Dickinson Madrid.

Perpiñán, G. S. (2013). La salud emocional en la infancia: Componentes y estrategias de actuación en la escuela. Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com> Created from bibliouniminutosp on 2019-10-09 12:23:32.

Presidencia de la República (12 de diciembre de 2008). Ley General de educación. [Ley 18.437 de 2008]

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014). Programa Construye T. Guía para Docentes. Disponible en:

http://www.colomos.ceti.mx/Goe/documentos/PRODUCTO_GUIA_DOCENTES.pdf

Putnam, LL y Poole, MS (1987). Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23).

Ruiz Cuéllar, G. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 229-237.

Shapiro, Lawrence E. (1997) La inteligencia emocional de los niños. México. Vergara Editor, S.A.

SKLIAR, C. (2019a). La educación como comunidad y conversación: ¿qué puede significar estar juntos entre diferencias? En P. F. NÚÑEZ y otros, *Desafíos para una educación emancipadora* (pp. 35-49). Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

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

UNICEF. (2019). Conocé tus derechos. Libro de actividades.

Vanegas, B. E. A. (2017). La infancia como sujeto de derechos. Un análisis crítico. *Ratio Juris*, 12(24), 127-141.

ANEXO

ACTIVIDADES

Este apartado aún se encuentra en proceso y se terminará de definir en función de las características de la población con la que se trabajará. Por tanto, las dinámicas sugeridas cumplen un mero fin de ilustración.

MODULO1

Primer encuentro: “reconociendo mis derechos”

Se presentan pequeñas actuaciones según cada derecho a trabajar, seguido de la interpretación de los niños y niñas para con el derecho que corresponda:

(A ser reconocidos como niños, a la no discriminación, a expresar su opinión y ser escuchados, a la libertad de expresión, a la libertad de pensamiento y conciencia, a conocer sus derechos.

MÓDULO 2

Segundo encuentro: "Identificando las emociones"

Se comenzará con una pequeña actuación por parte de los adultos sobre la alegría, la tristeza, el enojo, el miedo. Luego de cada actuación dibujaran dichas emociones en un papel para continuar internalizarlas.

MÓDULO 3

Sexto encuentro: "Que puedo hacer cuando me siento triste?"

objetivo: Conocer y pensar qué cosas hacen y pueden hacer ante la emoción de la tristeza. Se distribuirán hojas que contienen pociones, en las mismas podrán dibujar qué cosas pueden hacer ante la emoción de la tristeza, para luego ponerlo en común.

La actividad permite generar un acercamiento a cómo los niños experimentan la tristeza, al mismo tiempo habilita a que reconozcan cómo pueden regular la misma cuando la experimentan.

MÓDULO 4

Séptimo encuentro: "¿CÓMO ME VEN?"

Objetivo: Reconocer a través de la mirada de los demás los aspectos positivos que los identifican, fortaleciendo el autoconcepto.

Al comienzo de la actividad, la disposición inicial del grupo será en una ronda, en la cual cada niño pasará al centro mientras que sus compañeros, uno por uno manifestara aspectos positivos sobre el/ella "Le sale bien..."; "Lo que me gusta de él/ella es.. Luego compartirán cómo se sintieron.

Lo que los demás nos devuelven acerca de nuestra forma de ser, habilidades y/o capacidades colaboran en la valoración que tenemos de nosotros mismos, fortaleciendo el autoconcepto

Octavo encuentro ¿COMO ME VEO A MI MISMO? "CAJA DEL TESORO" Y VALORACIÓN POSITIVA DE MI MISMO.

Objetivo: Promover el autoconocimiento y la valoración de uno mismo. Previo al comienzo de la actividad deberemos colocar en una caja un espejo en su interior, explicando que en ella se encuentra dentro un tesoro. Se propone que manifiesten qué características consideran que tiene una "persona especial". Por último se le entregará a cada niño y niña la caja para proceder a revelar el tesoro y a mirar lo que hay dentro.

La forma en que nos percibimos influye en cómo nos valoramos a nosotros mismos y en lo que hacemos. La propuesta del taller apunta a resignificar el valor de cada uno de los participantes en tanto seres únicos y especiales.

MÓDULO 5

Décimo encuentro: Empatía

“El mimo de emociones”

En este juego en grupo, en ronda cada niño deberá pedirle a su compañero a su derecha que le haga de mimo. Deberá decirle al oído una palabra relacionada con una emoción, y el otro niño tendrá que representar mediante gestos, el resto del grupo adivinara de qué emoción se trata, al trabajar la empatía emocional y también corporal.

Onceavo encuentro: resolución de conflictos

Se contará un pequeño cuento haciendo referencia a un conflicto en el aula. Luego los niños actuarán eligiendo una forma de resolución: la escucha, el diálogo, darse lugar para expresar lo que no gusta, acudir a un adulto; poniendo en común distintas estrategias para resolver conflictos.