# DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA BASADA EN LA EXPRESIÓN CORPORAL PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE PREESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ JOAQUÍN CASAS DE CHÍA

YEIDY ALEXANDA GIL PINTO

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2019

# DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA BASADA EN LA EXPRESIÓN CORPORAL PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE PREESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ JOAQUÍN CASAS DE CHÍA

Tesis presentada a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada como requisito parcial para la obtención del título de Magíster en Educación

Por:

YEIDY ALEXANDA GIL PINTO

Tutora

**Martha Jeaneth Patiño Barragán PhD**

Cajicá, 2019

ÍNDICE

**Introducción**

**CAPITULO I. Problematización.**

1. Problematización……9
1.1. Planteamiento del problema……9
1.1.1. Antecedentes situacionales……19
1.1.2. Formulación del problema. ……26

1.2. Objetivos……28
1.2.1. Objetivo General..……28
1.2.2. Objetivos específicos. ……28

1.3. Justificación.. ……28
1.4. Limitaciones. ……29

**CAPITULO II. Fundamento Teórico.**

2. Fundamento Teórico. ……30
2.1.Marco Contextual..……30
2.2. Marco Teórico. ……30
2.3. Marco Conceptual..……34
2.4. Marco Normativo..……49

**CAPITULO III. Diseño Metodológico.**

3. Diseño Metodológico ……..50
3.1. Enfoque investigativo..……..50
3.2. Tipo de Investigación……...53
3.3. Línea de investigación……..54
3.4. Fases..……54
3.5. Instrumentos de recolección de datos. ……56
3.6. Población y muestra..……66

**CAPITULO IV. Aspectos Éticos.**

**CAPITULO V. Propuesta de Mejoramiento y Evaluación.**

6.1. Propuesta de Mejoramiento.……76
6.1.1. Análisis de Resultados. ……85
6.1.2. Conclusiones. ……..96

Referencias. ……..98
Anexos. ……102

# Introducción

Hablar de educación emocional hoy en día resulta altamente pertinente, dadas las nuevas condiciones a las que se enfrentan los niños de esta generación. Nos encontramos frente a un mundo con dinámicas mediadas por el fenómeno de la globalización, el neoliberalismo, las redes sociales, situaciones que demandan transformaciones a nivel educativo.

En el contexto de Colombia se avecinan transformaciones sociales a causa de un proceso de paz que marca una nueva etapa poniendo fin a un conflicto armado de más de 50 años. Los retos a nivel educativo deberían encaminarse a fortalecer competencias de tipo social y personal en la población, que permitan construir una ciudadanía y marcar un nuevo rumbo en la historia del país. Sin embargo, al revisar los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), se encuentra que se prioriza cumplir con los requerimientos de organizaciones internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que desde un enfoque económico dan importancia a las competencias laborales.

Específicamente en la Institución Educativa Oficial Técnica José Joaquín Casas de Chía se evidenció por parte de la investigadora que los niños presentaron bajos niveles de empatía y capacidad de resolución de conflictos, lo que se veía reflejado en un comportamiento violento ante las diferentes situaciones problemáticas que se pudieran dar en actividades escolares, respondiendo casi de manera automática ante las emociones producidas en cada momento, siendo siempre el cuerpo el canal de expresión, por ejemplo, al sentir enojo reaccionaban con golpes.

Teniendo en cuenta que los niños, debido a su edad (5 y 6 años), no contaban con un lenguaje que les permitiera expresar conceptos o abstracciones, como es el caso de las emociones, se planteó la posibilidad de usar diferentes técnicas corporales que condujeran progresivamente a una toma de conciencia sobre lo que experimentaban en cada situación. De modo tal que pudieran moderar sus reacciones automáticas, por unas con un mayor grado de conciencia. A partir de esto, se propuso como objetivo general desarrollar una estrategia pedagógica basada en la expresión corporal que condujera al desarrollo de la competencia denominada conciencia emocional abordada por Bisquerra y Pérez (2007).

Basándose en un enfoque metodológico cualitativo, se eligió un tipo de investigación fenomenológico hermenéutico que se estructuró mediante tres fases: diagnóstico, en la que se implementaron diferentes instrumentos encaminados a comprender la percepción de los padres y los docentes frente a la educación emocional, además de indagar acerca de la emocionalidad de los niños tanto a nivel cognitivo como relacional (interacciones entre iguales); diseño, en la que se planificaron y ejecutaron las estrategias pedagógicas enmarcadas dentro de los momentos de la expresión corporal de Romero (1999), asimilación corporal, interiorización y fase creadora; y evaluación que realizó mediante una actividad teatral en la que se tuvieron en cuenta principalmente dos criterios, los diálogos de los niños acerca de las emociones y sus interacciones al participar (conflictos, contacto corporal, actitudes).

Al momento de analizar se encuentra que se dio cumplimiento a los objetivos específicos planteados. En relación al primer objetivo, que consistía en hacer un diagnóstico de la emocionalidad, se pudo apreciar que los padres reconocen algunas emociones en los niños, principalmente la alegría, el amor y en menor medida la tristeza, estas son enfrentadas por los padres con dialogo o simplemente se identifican con ellos. Los docentes de la institución reconocen que la educación emocional debería tener un papel fundamental pero no cuentan con la formación específica para trabajarla en el aula, tampoco estos procesos se encuentran incluidos en el currículo, lo que dificulta que se le de un abordaje pedagógico y encaminen los esfuerzos a desarrollar competencias en las áreas básicas (matemáticas,

lenguaje, ciencias). Los instrumentos usados con los niños permitieron evidenciar un bajo desempeño en las competencias emocionales, tanto a nivel de reconocimiento cognitivo, como a nivel relacional, en las interacciones, en el manejo de conflictos y en el contacto corporal.

Frente al segundo objetivo planteado, que consistía en hacer un reconocimiento de las emociones experimentadas por los niños, se encuentra que, en las actividades diseñadas por la investigadora se logra evidenciar que la emoción más frecuente fue la calma o tranquilidad en los dos primeros momentos de la propuesta, asimilación corporal e interiorización y en el tercer momento, apareció en mayor medida la alegría, pues los niños se manifestaron con mayor libertad. En las actividades cotidianas, aparece con frecuencia la ira, en situaciones en las que el niño no obtiene lo que desea, la tristeza al iniciar la jornada cuando se despiden de sus padres y la frustración cuando no pueden completar una actividad de aprendizaje, ante estos conflictos la docente interviene y les recuerda el ejercicio de la respiración y de este modo obtienen calma.

El tercer objetivo, que consistía en identificar cómo contribuye la expresión corporal a cada componente de la conciencia emocional, se logró realizar al evaluar la propuesta a través de una presentación teatral. En el componente *Toma de conciencia de las propias emociones*: se identifica que el silencio y la quietud son fundamentales para que el niño logre tomar conciencia de sus propias emociones, el hecho de dirigir la atención hacia una determinada sensación con el cuerpo en reposo, le permite al niño enfocarse y lograr concentrarse en lo que esta sintiendo. En el componente llamado *Dar nombre a las emociones*, los niños han podido adquirir un vocabulario mas amplio que les ha permitido expresar verbalmente cómo se están sintiendo, esto se vio reflejado en la construcción de los diálogos de la obra teatral. En el componente *Comprensión de las emociones de los demás*, la expresión corporal trabajada a través de sus tres fases ha permitido a los niños ponerse en el lugar del otro, identificándose en él mediante sus movimientos y emociones. En general se percibe una mejora en la convivencia del grupo con el paso de las sesiones.

Finalmente se puede decir que a través de la expresión corporal el cuerpo ha dejado de ser un mecanismo de violencia para ser un mediador de convivencia. El contacto corporal entre los niños ha pasado de ser agresivo a ser conciliador. Los niños comprenden que las emociones son inevitables y se encuentran en casi todas las situaciones de la vida pero ahora encuentran otras formas de abordarlas, como apoyarse en sus compañeros, dialogar o pedir ayuda a la docente.

## CAPITULO I.

# 1. Problematización

## 1.1. Planteamiento del problema.

Para hablar del contexto educativo actual en Colombia, es necesario remitirse al modelo económico neoliberal[1] que ha permeado en los fines, contenidos, metodologías y prácticas de la educación a nivel global. Este modelo que se posiciona hegemónicamente en Colombia implica unas consecuencias a nivel educativo que a su vez repercuten en el planteamiento de las políticas educativas:

> Teniendo en cuenta el momento histórico que se vive a nivel mundial, donde la globalización como fenómeno económico y cultural se impone de manera hegemónica, las directrices a nivel mundial desde instancias como: el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio, es que el sistema de educación pública de cada país responda a las demandas del proceso de consolidación de una nueva división internacional del trabajo. La economía de mercado requiere ser competitiva por costos laborales, en razón del atraso tecnológico, por lo que el sistema educativo debe generar "mano de obra barata". Estas instancias internacionales han promulgado la privatización y la mercantilización de la educación. (Giraldo, 2016, p. 120)

Este modelo económico ha repercutido en todas las dimensiones de la educación pública volcando los esfuerzos de las instituciones estatales para incursionar en el sector empresarial y de parte de las escuelas por trasmitir destrezas productivas. Se considera entonces, que la educación es un motor de desarrollo económico. Tal como señala Chaves

[1] "El neoliberalismo formula que el ser humano está guiado por intereses económicos individuales y el sentido de la vida de cada perosna es obtener el máximo beneficio con el mínimo esfuerzo, esta es la idea de libertad que se promulga y encuentra su posibilidad de realización máxima en cuanto los individuos pueden acceder al mercado. Entonces la sociedad solo existe como la suma de intereses egoístas, pero, cada individuo, desde su posición, puede satisfacer inconscientemente el interés global de la sociedad. Actualmente los postulados del liberalismo se ven reflejados en el sistema capitalista." (Vargas, 2000, p. 3)

(2017), "el proceso de reformas educativas en América Latina viene de mediados del siglo pasado, con políticas diseñadas por 'expertos' de los organismos internacionales, orientadas a propiciar la 'modernización' de los sistemas y de las instituciones educativas, con énfasis en conceptos como 'gerencia', 'eficiencia', 'administración' y 'calidad', entre otros" (p. 22).

En este sentido, Flórez (2016) alude a un cambio de paradigma en la manera de comprender la educación puesto que, gracias a las reformas impuestas, pasó de ser entendida como un derecho fundamental, a ser definida como un servicio a cargo inicialmente del Estado pero, ahora más que nunca, ha pasado a manos del sector privado. Esto quiere decir que la educación atraviesa por un fenómeno de tercerización, en el cual, la responsabilidad del Estado frente al derecho fundamental de la educación, pasa a manos de entidades privadas para la obtención de un beneficio económico.

Como se puede apreciar, estas reformas surgen a partir de políticas globales formuladas por organismos internacionales, como escribe Flórez (2016), quien reconoce que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)[2], ha expedido diversos lineamientos para ser acogidos por la política pública colombiana, que responden al afianzamiento de un modelo económico neoliberal cuya finalidad es la privatización de los bienes y servicios públicos, delegando su prestación a otras entidades.

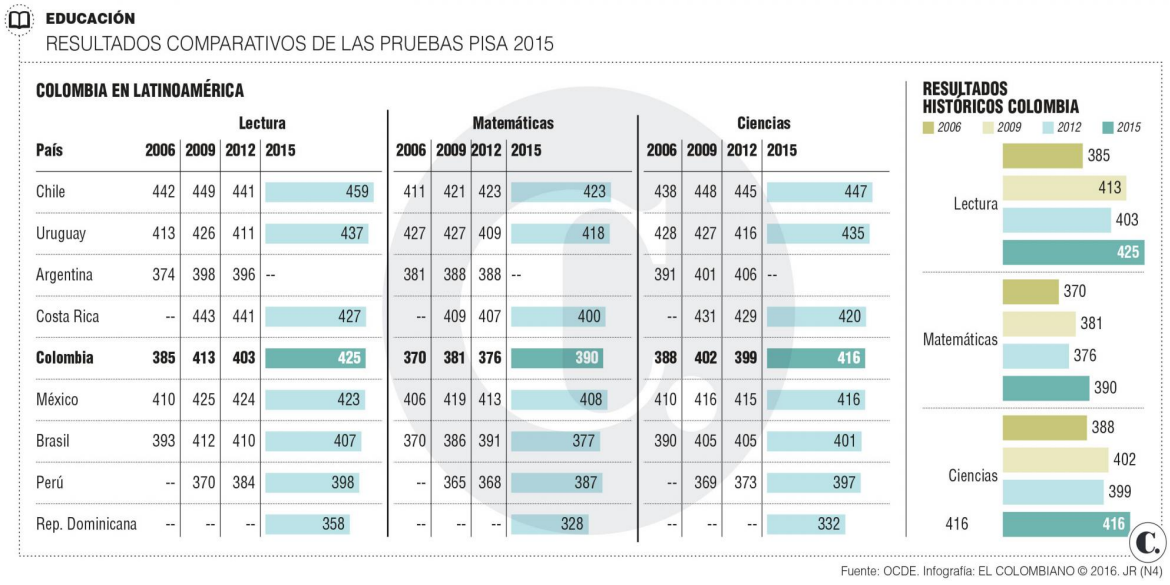
La influencia de dichas organizaciones internacionales en la expedición de la política educativa mundial responde al poder que ejercen sobre la economía del mundo, creando un monopolio para la toma de decisiones, en el sentido que ha impedido por décadas, la participación de la sociedad civil y del Estado en la ejecución de planes de gobierno acordes a las necesidades de la población. Flórez (2016) manifiesta que:

[2] Es un organismo intergubernamental conformado por 37 países que fue creado en 1960 con el fin de impulsar el desarrollo económico y social de los países tras la Segunda Guerra Mundial, por esta razón, da orientaciones políticas para los paises adscritos a ella en diversos sectores como el educativo, de salud, medioambiental y de comercio.

> Desde finales de la segunda guerra mundial, sujetos de derecho internacional de carácter supraestatal fueron afianzando sus modelos de gobernanza, mediante la adjudicación de empréstitos y ejecución de programas de inversión. De esta manera, los Estados fueron generando una dependencia económica hacia estas organizaciones, a tal punto, de otorgarles la facultad de diseñar, modificar e incluso cuestionar las agendas de diversos gobiernos del mundo, especialmente, las de los países en vía de desarrollo (p. 320)

La influencia que ejerce la OCDE sobre las políticas públicas educativas en Colombia, se materializa en la aplicación institucionalizada de las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar), siguiendo el modelo de gobernanza global[3] propuesto por las elites financieras. Es en ese escenario global, en el que Colombia plantea como uno de los propósitos del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas internacionales que ubican al país en los últimos lugares entre los 65 que participan (Figura 1).

Figura 1. Comparativo de resultados Pruebas PISA (2015)



**EDUCACIÓN**

RESULTADOS COMPARATIVOS DE LAS PRUEBAS PISA 2015

**COLOMBIA EN LATINOAMÉRICA**

| | Lectura | | | | Matemáticas | | | | Ciencias | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **País** | **2006** | **2009** | **2012** | **2015** | **2006** | **2009** | **2012** | **2015** | **2006** | **2009** | **2012** | **2015** |
| Chile | 442 | 449 | 441 | 459 | 411 | 421 | 423 | 423 | 438 | 448 | 445 | 447 |
| Uruguay | 413 | 426 | 411 | 437 | 427 | 427 | 409 | 418 | 428 | 427 | 416 | 435 |
| Argentina | 374 | 398 | 396 | -- | 381 | 388 | 388 | -- | 391 | 401 | 406 | -- |
| Costa Rica | -- | 443 | 441 | 427 | -- | 409 | 407 | 400 | -- | 431 | 429 | 420 |
| **Colombia** | **385** | **413** | **403** | **425** | **370** | **381** | **376** | **390** | **388** | **402** | **399** | **416** |
| México | 410 | 425 | 424 | 423 | 406 | 419 | 413 | 408 | 410 | 416 | 415 | 416 |
| Brasil | 393 | 412 | 410 | 407 | 370 | 386 | 391 | 377 | 390 | 405 | 405 | 401 |
| Perú | -- | 370 | 384 | 398 | -- | 365 | 368 | 387 | -- | 369 | 373 | 397 |
| Rep. Dominicana | -- | -- | -- | 358 | -- | -- | -- | 328 | -- | -- | -- | 332 |

**RESULTADOS HISTÓRICOS COLOMBIA**

2006 2009 2012 2015

Lectura: 385, 413, 403, 425

Matemáticas: 370, 381, 376, 390

Ciencias: 388, 402, 399, 416

Fuente: OCDE. Infografía: EL COLOMBIANO © 2016. JR (N4)

[3] Aquí Florez (2016), hace referencia al posicionamiento hegemónico de la OCDE, que se apoyó en la estrategia de estandarización o cuantificación del conocimiento, desde la cual se pretende comparar el desempeño de los países a nivel de competencias académicas para propiciar la competitividad entre estos. La estandarización y cuantificación son inadmisibles, porque desconocen la realidad de los contextos, las tradiciones, la riqueza cultural en un pais diverso como Colombia.

Fuente: Periódico El Colombiano. Publicado el 07 Dic 2016

Es esta una de las razones por las cuales el sistema educativo colombiano, ajustándose a las nuevas exigencias del sistema neoliberal, ha enfocado su política en cualificación de la llamada calidad educativa, a partir de cuatro elementos "i) el diseño y divulgación de estándares en competencias básicas; ii) la evaluación censal y sistemática de los estudiantes; iii) la divulgación de los resultados de esas evaluaciones; y iv) la formulación y aplicación de planes de mejoramiento en todas las instituciones educativas del país" (MEN, 2006, p. 3).

El propósito central de la educación en Colombia, gira en torno al desarrollo de competencias [4] en los estudiantes para el mejoramiento en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Lo que requiere de la formulación de unos estándares[5] básicos de competencias para las áreas establecidas en el currículo en la educación básica y media, los cuales especifican lo que los estudiantes deberían saber y saber hacer tras culminar su proceso en una institución educativa. Aquí se evidencia un interés en formar personas aptas para un mercado laboral y emprender un plan educativo para la productividad: "Queremos estudiantes competentes que aprendan lo que tienen que aprender como personas, como miembros activos de la sociedad y como seres útiles que emprenden con acierto sus proyectos de vida. Desarrollar competencias para la vida implica la formación de competencias laborales, es decir, competencias asociadas a la productividad y la competitividad" (MEN, 2006. p. 3)

[4] El concepto de competenecia encierra un conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño de una actividad en diferentes contextos. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer. En síntesis, competencia es un enunciado que indica que un estudiante puede saber hacer en un contexto determinado. (MEN, 2011)

[5] Un estándar básico de competencias es un enunciado que expresa una expectativa de calidad sobre un estudiante, una institución y en general sobre el sistemas educativo. Declara explícitamente las habilidades y conocimientos que se espera que los estudiantes adquieran en las áreas durante todo el ciclo escolar dividiéndose en bloques de grados (1.° a 3.°, 4.° a 5.°, 6.° a 7.°, 8.° a 9.°, y 10.° a 11.°). De esta manera se puede controlar y estandarizar el conocimiento (MEN, 2014).

Según lo dicho, la reglamentación del Ministerio de Educación Nacional se aborda desde un lenguaje empresarial y se enfoca en la llamada calidad educativa que se mide en términos de rendimiento académico y resultados en pruebas estandarizadas. Dentro de un sistema como este, la escuela se encuentra al servicio de instituciones como la OCDE y el Banco Mundial que tienen un trasfondo netamente económico, dadas desde exterior sin reconocer las particularidades del contexto colombiano.

Ahora bien, en la revisión de esta legislación, se encuentra que se han hecho esfuerzos por involucrar otro tipo de competencias que tendrían algo de relación con el desarrollo emocional. Estas son las llamadas competencias ciudadanas, pero en el contexto de la Institución Educativa Oficial Técnica José Joaquín Casas, no han tenido un impacto significativo en el currículo, ni son relevantes en las practicas cotidianas escolares porque la prioridad es puntuar en las pruebas. Igualmente, ese bajo impacto ha sido reconocido por el propio MEN cuando explica que: "La experiencia de años recientes nos enseña que esta formación [en competencias ciudadanas] requiere de acciones planeadas, intencionadas y evaluadas para que un tema como este, en el que hay tan poco desarrollo curricular, logre institucionalizarse" (MEN 2011 p. 14).

Si bien los docentes de la Institución Educativa José Joaquín Casas de Chía, en jornadas pedagógicas y capacitaciones, manifiestan interés y reconocen la importancia de la educación emocional, las exigencias institucionales impiden que sea abordada como un proceso serio, continuo y permanente, pues se le da prioridad al rendimiento en áreas básicas como matemáticas y lenguaje, respondiendo a lo exigido por el Ministerio de Educación Nacional.

No obstante, autores como Bisquerra y Pérez (2007), Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2014), señalan la importancia de ampliar el concepto de competencias, de manera que trascienda su dimensión funcionalista ligada al desarrollo de habilidades para el trabajo, para abordarse como una categoría educativa que implique de forma integral la vida del sujeto. De ahí que se justifique la incursión en el campo educativo del concepto de competencias

emocionales. En este contexto, esta investigación cuestiona el énfasis instrumental de la educación que silencia al estudiante como sujeto y que ignora la emoción como elemento esencial del ser humano.

Esta situación es preocupante si se considera que en Colombia no ha sido de interés el bienestar emocional de su población, que se ha deteriorado al margen del conflicto interno considerado el más antiguo de América, con más de 60 años de duración. Lo que ha generado consecuencias devastadoras tanto para las víctimas, familias, comunidades e instituciones públicas, como para la sociedad colombiana en su conjunto en la medida que la violencia se ha convertido en parte de la vida cotidiana de los habitantes.

Al respecto López (2017) señala que "en Colombia la naturalización de la violencia forma parte de las discusiones públicas, pero esto no es garantía de que la mayoría de colombianos asuman ese proceso de reflexión que les permita tomar una postura frente a la realidad a la que se enfrentan; basta con ver las noticas en la televisión o en los periódicos" (p. 118). Al analizar el contenido de la prensa, se demuestra que a diario se presentan al mismo nivel, las situaciones violentas, los resultados deportivos y las vivencias de los personajes de la farándula, todo como parte normal del diario vivir de los colombianos, haciendo que la vida humana pierda valor pues se acostumbran a los hechos de violencia que son olvidados rápidamente al ser un tema común en cada emisión de noticias.

Las altas cifras de violencia permitirían afirmar que la población en Colombia se relaciona desde la agresividad, así lo señala el columnista Alejandro Moya, del periódico El Espectador en la edición del 5 de Febrero 2018: "durante los últimos 20 años, el 40.8% de las muertes violentas fueron consecuencia de la guerra y menos del 15% de los casos restantes estuvieron asociadas con robos o con delitos afines. Es decir, más o menos el 45% de los asesinatos fueron producto de violencia intrafamiliar e interpersonal". Sin contar con los índices de otros tipos de violencia como secuestros, hurtos, extorsiones o delitos sexuales.

La violencia que caracteriza a la población colombiana se evidencia en mayor medida en la existencia de un lenguaje particular. Diversos estudios se han ocupado de estudiar el discurso como legitimador de la violencia[6], por ejemplo López (2017), desde su investigación antropológica señala que en Colombia se encuentra arraigado un discurso violento, "lo cual se corrobora al encontrar frases cotidianas como: 'si lo mataron es porque se lo merecía', 'esas cosas son normales en este país', 'que maten a todos esos guerrilleros que se lo merecen', '¿por qué perdonar a esa gente?'" (p. 120).

La violencia en Colombia, que ha afectado en primer lugar a las victimas directas, ha llegado a instalarse en la sociedad en general como parte de la identidad de los colombianos. Esto se ve reflejado en la forma en la que las personas enfrentan un conflicto: "es como si todos se insertaran en la lógica de la víctima o el victimario, entregándose a cada uno de estos roles según sus posibilidades de ejercer el poder violento sobre el otro (asumiendo su papel, legitimado por la cultura, de victimario) o tener que rendirse a la sumisión como víctima" (Ordás, 2009, p. 40). En la cotidianidad, la violencia se manifiesta de manera aceptada y generalizada, mediante relaciones de poder, en las que se quiere opacar a otros mediante fuerza física, inteligencia, títulos académicos, objetos materiales, emociones o cualquier herramienta de la que un sujeto pueda hacer uso y el otro carezca de ella.

De este modo se puede hablar de una cultura con unas lógicas relacionales del común de los ciudadanos colombianos que está permeadas por la intolerancia, al menospreciar a cualquiera que sea diferente; rechazo a la competencia, al percibir como una amenaza a alguien con mayores capacidades; el individualismo, al querer un beneficio personal por encima del colectivo y el afán de lucrarse fácilmente, mediante negocios que requieren mínimo esfuerzo sin importar si su procedencia es dudosa (Ordás, 2009). Finalmente, estas características permiten hablar de la configuración de sociedad culturalmente autoritaria que valida el uso de la fuerza y la coacción como elementos positivos en tanto permiten la dominación social.

[6] Dichos estudios han sido trabajados por Jimenez (2011), Tijaro (2015) y Gonzalez (2009).

Otro elemento importante, que ha sido estudiado desde la sociología y la antropología[7] es la cultura del narcotráfico que se constituye como un referente identitario para las nuevas generaciones de colombianos. Dicho referente se ha difundido ampliamente en series televisivas y películas, como las novelas "Rosario Tijeras" del escritor Jorge Franco Ramos y "La Virgen de los Sicarios" de Fernando Vallejo, que presentan unos estereotipos de ídolos admirados por incumplir la ley y llevar un estilo de vida ostentoso. Rincón (2009), denomina este fenómeno como *narco-cultura* y señala que "la sociedad disfruta el gusto mafioso, la verdad de silicona y la ética de la pistola. Así, nuestra ficción literaria, artística, musical y televisiva; nuestro lenguaje, arquitectura y gustos; nuestra política y presidente celebran, sin pudor, los valores de lo narco. Y lo más alucinante, los medios y los periodistas y los colombianos no le vemos «nada de malo» a eso" (p. 162).

Estos intentos por emerger y ser reconocidos como sujetos con una posición social también responden a las condiciones de desigualdad y pobreza que aquejan al país: "la falta de oportunidades laborales y de ingresos económicos suficientes fracturan las posibilidades de pensar en el futuro y de fortalecer lazos de cohesión social, en tanto se privilegia la lucha por la sobrevivencia individual y familiar y se desestiman alternativas colectivas como salida para una mejor vida" (Ordás, 2009, p. 44).

Dadas las condiciones sociales, culturales y económicas de Colombia, Urrea (2006) declara que es posible que todas las personas estén expuestas a cometer delitos emocionales, conocidos como los actos antijurídicos producto de los fuertes impulsos que pueden llegar a dominar a una persona, "en una sociedad donde la violencia pulula por doquier, donde los niveles de pobreza y desigualdad son vergonzosos, donde se ha convivido durante más de ocho lustros en medio de un conflicto armado, no extraña el número de delitos emocionales que se presentan" (Ordás, 2009, p. 50).

[7] Estas investigaciones han sido desarrolladas por referentes como Ordás (2009), Rincón (2009), Pardo (2018) y Ovalle (2010)

Los niños no escapan a estas problemáticas. En promedio, 15 niños y adolescentes, son agredidos sexualmente cada día, en su mayoría, es alguien cercano quien comete el delito, sin contar con que muchos casos de violaciones no son denunciadas. El maltrato afecta al 32,6% de población infantil, ocurriendo los domingos cuando los niños permanecen mayor tiempo en sus casas, 35.000 niños y niñas han sido vinculados al trabajo sexual, 14,5% de los niños y niñas entre 5 y 17 años es obligado a trabajar y más de 14.000 niños y niñas son usados para la guerra (Ordás, 2009).

Otro ámbito que puede evidenciar la falta de bienestar emocional es en el desarrollo de enfermedades mentales, según Caracol Radio:

> entre las patologías de mayor incidencia en los colombianos se cuentan la depresión, el trastorno afectivo bipolar y la esquizofrenia. Los principales efectos de tales patologías son, en la salud, las adicciones, el suicidio y los trastornos alimenticios; en lo social, los efectos más frecuentes son la descomposición familiar, la afectación del entorno académico y laboral, y la disminución de la productividad

Según esta misma noticia, urge emprender programas de prevención pues teniendo en cuenta cifras de la Organización Mundial de la Salud, 4,7 % de los colombianos sufren de depresión, superando el promedio mundial de casos y un preocupante 80% del total de la población colombiana ha presentado síntomas de depresión en algún momento de su vida, de los cuales 25% son niños y adolescentes.

La organización Médicos Sin Frontera (MSF), señala que "En Colombia la salud mental sigue siendo un campo poco explorado, escasamente atendido y estigmatizado, y la respuesta de los servicios sanitarios frente a trastornos mentales es generalmente limitada o inadecuada. Tampoco se ha investigado ampliamente lo que le sucede a la población civil que está atravesando un conflicto activo" (MSF, 2013, p.3). Por tanto, dentro de sus objetivos de ayuda humanitaria pretende hacer visible el impacto del conflicto armado en la salud psicológica y emocional de los afectados tras atender a 4.455 pacientes. En el informe

de esta organización se evidencia que la "Violencia" es la categoría más reconocida por los pacientes al indagar por los eventos que impactaron su salud mental (Tabla 1).

Tabla 1. Eventos que afectan la salud mental según pacientes de MSF.

| Categoría Evento | Número de pacientes | Porcentaje |
|---|---|---|
| Violencia | 2987 | 67.05% |
| Separación o Pérdida | 627 | 14.07% |
| Otros | 545 | 12.23% |
| Condiciones medicas | 233 | 5.23% |
| Desastres | 46 | 1.03% |
| Sin factor de riesgo | 17 | 0.38% |
| **Total** | **4455** | **100%** |

Fuente: Médicos Sin Frontera (2013) p. 7

Como se puede apreciar, la violencia constituye un desencadenante de daños psicológicos y emocionales (Tabla 2). MSF (2013), señala que, aunque la violencia directa sea mas visible no quiere decir que aquella que se constituye como elemento de identidad cultural no tenga incidencia en la vida de las personas. Igualmente, reconocen un impacto extendido en la sociedad:

> Esta estrecha relación entre los diferentes tipos de violencia presentes en el conflicto armado permite afirmar que las consecuencias y los efectos sobre el equilibrio psíquico de las personas se presentan no sólo en aquellas que se confrontan a la violencia directa sino también en el grueso de la población que vive en zonas afectadas. Todas estas manifestaciones o niveles de violencia tienen distintos efectos sobre la salud física y mental, así como sobre la calidad de vida de los individuos y de los grupos humanos (p. 9).

Tabla 2. Síntomas de pacientes victimas del conflicto

| Principales síntomas individuales mencionados | Número de pacientes | Porcentaje total pacientes |
|---|---|---|
| Humor triste | 1694 | 38% |
| Preocupación constante | 1496 | 34% |
| Ansiedad / Estrés | 1303 | 29% |
| Irritabilidad / Ira | 878 | 20% |
| Dolor corporal Generalizado y Quejas Psicosomáticas | 726 | 16% |
| Miedo excesivo / Fobia / Sentimiento de amenaza | 680 | 15% |

Fuente: Médicos Sin Frontera (2013) p. 8

Ante este panorama se requiere intervención urgente de toda la sociedad y específicamente desde el campo educativo, generar estrategias de educación emocional que empoderen a los estudiantes en la gestión de sus emociones. Bisquerra (2003) señala que "muchos de los problemas que afectan a la sociedad actual (consumo de drogas, violencia, prejuicios étnicos, etc.) tienen un fondo emocional. Se requieren cambios en la respuesta emocional que damos a los acontecimientos para prevenir ciertos comportamientos de riesgo. Una respuesta a esta problemática puede ser la educación emocional" (p. 12).

### 1.1.1. Antecedentes situacionales.

La construcción de los presentes antecedentes vincula dos conceptos fundamentales para esta investigación: conciencia emocional y expresión corporal. Desde esta delimitación, se ha realizado una búsqueda de estudios en bases de datos especializadas en el campo educativo y sitios web tales como Dialnet, Redalyc y Scielo, igualmente, se consultó en repositorios de varias universidades para conocer los estudios que guardan relación con el

campo de conocimiento que se pretende estudiar. Con base en esta revisión de antecedentes se seleccionaron los que mayor relacion con las caterorias de analisis.

Si bien al realizar la búsqueda de antecedentes se encuentran una serie de trabajos afines a esta investigación, existen diferencias en la medida en que no se desarrollaron en el contexto particular de Chía y sus objetivos eran distintos evidenciando un vacío teórico, al que esta investigación pretende aportar. Se considera que es un tema poco estudiado, en la población y en el contexto particular, pero de gran importancia para la crisis que enfrenta la nueva generación digital del mundo globalizado.

Educación emocional a través de la vivencia corporal en niños del segundo curso del segundo ciclo de educación infantil (Ballús, 2015).

Esta investigacion realizada en España, pretende unir dos aspectos fundamentales: la educación emocional y la expresión corporal. A partir de la necesidad identificada en niños entre los 3 y los 6 años, acerca del adecuado manejo emocional, se identifica que el lenguaje corporal puede ser una buena estrategia para identificar, regular y expresar las emociones. Así, la autora se plantea como objetivo general "Diseñar un programa de educación de las emociones a través del cuerpo para alumnos del segundo curso del segundo ciclo de educación infantil" (Ballus, 2015, p. 6) y como objetivos específicos:

"-Realizar una búsqueda bibliográfica sobre educación emocional y sobre expresión corporal en educación infantil.
-Dar a conocer la importancia de la epresión corporal y emocional en educación infantil.
-Indagar sobre la relación entre cuerpo y emoción y cómo puede aplicarse en la práctica y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
-Planificar un programa de actividades de educación emocional para todo un curso académico desde una perspectiva interdisciplinar." (Ballus, 2015, p. 6)

Metodologicamente hablando, el trabajo parte de una revisión bibliográfica sobre los conceptos abordados para luego diseñar una propuesta de intervención, es decir, un programa de educación emocional que usó como estrategia la expresión corporal dirigido a los niños del segundo curso del ciclo dos de educación infantil en España, cuya estructura fue de dos etapas de treinta sesiones cada una para aplicar durante un año escolar. Igualmente se diseñó una rúbrica de evaluación para realizar al final del programa.

Sin embargo, cabe aclarar que en esta investigación nunca hubo una aplicación de la propuesta, sino que unicamente se enfocó en su diseño, por lo que fue imposible conocer el logro de los objetivos y los efectos reales del programa. Pero en la construccion de la misma, se pudo concluir que la educación emocional aporta a la formación integral y es necesario desde la infancia. Tambien se señala que la emocionalidad de los niños debería ser un pilar básico a considerar en la escuela y cómo la relación entre cuerpo y emoción puede darse en la enseñanza-aprendizaje.

Conciencia emocional en la infancia y su relación con factores personales y familiares (Montoya, Ordóñez, & González, 2016)

Esta investigación desarrollada en España fue de tipo cuantitativo transversal, partiendo de la idea que la conciencia emocional es la habilidad de ser consciente de las propias emociones y las de los demás, está conformada por elementos que permiten valorar la información emocional interna y externa, para desenvolverse en situaciones cotidianas. El objetivo planteado, fue indagar acerca de las diferencias entre los niños que presentan alta y baja conciencia emocional, actitudinal y atencional en los aspectos de estilos educativos parentales, adaptación y personalidad.

En total participaron 1069 estudiantes, cuyos padres lo autorizaron por escrito, entre 9-11 años (M = 10.06), siendo el 54.40% niñas. Fueron evaluados mediante 4 instrumentos que fueron previamente avalados en investigaciones anteriores: la Escala de Identificación de Estilos Educativos Parentales, el Cuestionario de Conciencia Emocional, el Cuestionario de

personalidad para niños y adolescentes, y el Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil. Para el análisis de resultados se diseñó una investigación transversal, que fue avalada por los comités éticos pertinentes, se usó el paquete estadístico SPSS (V.22) que permitió estudiar la relación entre las variables evaluadas, analizarlas y de clasificarlas para comparar los grupos de niños (correlación bivariada de Pearson).

Los resultados indican una relación de la conciencia emocional con los demás factores estudiados, de allí la importancia de trabajar en ella. Asimismo se encontraron diferencias entre los niños con alta y baja conciencia emocional frente a las variables comparadas.

Emociones (Bericat, 2012)

El autor, quien es profesor de sociología de la Universidad de Sevilla (España) desde una revision documental presenta un compendio desde los aportes de la sociología a la comprensión de las emociones, en tanto estas afectan las dinámicas sociales han sido de interes desde el campo de la sociología en una tendencia creciente desde hace tres décadas. Los sociologos de las emociones se han esforzado por definirlas, mostrar su naturaleza social, desarrollar perspectivas teóricas y análisis sociológicos de estas.

El autor se considera un antecedente importante para esta investigación, puesto que, luego de analizar en profundidad los aportes de la sociología de las emociones, encuentra que:

> las emociones constituyen la manifestación corporal de la relevancia que para el sujeto tiene algún hecho del mundo natural o social. La emoción es una conciencia corporal que señala y marca esta relevancia, regulando así las relaciones que un sujeto concreto mantiene con el mundo. En su más sencilla expresión, implica tres elementos: (a) la valoración, (b) de un hecho del mundo, (c) realizada por un organismo individual (Bericat, 2012, p. 2)

En este sentido reconoce la íntima relación existente entre cuerpo y emoción y la manera en que los seres humanos experimentan la vida sólo a través de su emocionalidad. Por ello, no

deben entenderse como meras reacciones automáticas ante las situaciones que acontecen en el medio, sino que, como lo demuestran diversas teorías, la vivencia emocional de una persona será completamente única, dependiendo de factores como: la valoración consciente y/o inconsciente de los hechos; de la causa que se le atribuya; de sus intereses; de la identificación que tenga con otros sujetos o grupos. En suma, las emociones son dinámicas, están en un contexto vivo y pueden atravesar por complejos cambios voluntarios e involuntarios.

Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso (Rodríguez Jiménez, Caja López, Gracia Parra, Velasco Quintana, & Terrón López, 2013)

Esta investigación desarrollada en España  plantea la necesidad actual que tienen los docentes de desarrollarse como personas y generar aprendizajes vivenciales, con este objetivo se requiere fortalecer la inteligencia emocional. En el campo de la educación, es indispensable reconocer las dinámicas interpersonales como uno de los factores de éxito para alcanzar las metas a nivel de enseñanza–aprendizaje. Los autores consideran que un buen docente no es aquel que sólo "sabe", sino el que "es", puesto que su presencia, su cercanía, su habilidad para agenciar sus emociones, para comunicarse y su empatía, inciden en el ambiente de trabajo y cualifican el proceso educativo de los niños. Sin embargo, desde la formación inicial del profesorado no se toman en cuenta estos aspectos y en ese sentido los autores de pretenden fortalecer dichos vacíos mediante un trabajo de conciencia corporal y comunicación no verbal a fin de desarrollar de competencias intra e interpersonales.

La metodología seleccionada fue de corte cualitativo, Investigación – Acción (IA), (modelo Kemmis y Mctaggart). Se realizó una invitación abierta al profesorado para participar en el programa de trabajo corporal, dando a conocer las condiciones necesarias para su participación. Se inscribieron 22 docentes de diversas áreas de especialidad y de las distintas Facultades: Politécnica, Artes y Comunicación, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Biomédicas y Actividad Física y del Deporte.

Luego de la conformación del grupo, se planificaron en total 13 sesiones, (1 semanal con una duración de 2 horas), para propiciar las competencias intra e interpersonales de conciencia corporal. A partir de este programa se creó un grupo de aprendizaje interesado en su "ser" además de su "saber" y se generó un mejoramiento del clima laboral de cada docente, que a su vez se vio reflejado en la empatía hacia los estudiantes.

Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado (Torrents Martin, Mateu Serra, Planas Anzano, & Dinusôva, 2011)

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las reacciones emocionales de un grupo de estudiantes posterior a la práctica de diferentes técnicas de Expresión Corporal a partir de la verbalización. Los participantes organizaron su discurso a través de un diario que contenía los relatos las emociones y percepciones experimentadas luego de realizar prácticas corporales, la cual fue definida "como la disciplina que permite encontrar un lenguaje corporal propio, una forma de comunicación y expresión con y a través del cuerpo" (p. 402).

Para definir y clasificar las emociones, los autores se basaron en Bisquerra (2000) quien desde una perspectiva psicopedagógica para la educación emocional, reconoce la existencia de emociones positivas (esperanza, alegría, gratitud, felicidad, compasión, amor) y negativas (ansiedad, miedo, culpabilidad, vergüenza, enfado, tristeza, envidia), sin que ello implique una connotación buena o mala.

En total participaron voluntariamente 80 estudiantes del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña de Lleida, quienes previamente al desarrollo de la investigación realizaron dos sesiones específicas para comprender la teoría de Bisquerra, y luego poder redactar un diario en el que relataron sus emociones al realizar prácticas corporales. En total se aplicaron 14 sesiones de 50 minutos, dos por semana y tuvieron entre dos y cinco tareas variadas. Los diarios fueron entregados y analizados semanalmente.

Luego de la lectura sistemática de los diarios de los estudiantes se clasificaron los términos dados entre los 13 tipos de emociones que utiliza Bisquerra (4 positivas, 6 negativas y 3 ambiguas). Los resultados obtenidos mediante la estadística descriptiva mostraron que, en general, la práctica de tareas de Expresión Corporal, genera predominantemente emociones positivas, principalmente las relacionadas con la alegría y la felicidad apareciendo en todas las tareas propuestas, el amor surgió en 37 tareas, seguido del humor. Mientras que el índice de aparición de las emociones negativas fue significadamente menor dado que la más habitual fue la vergüenza apareciendo en 46 tareas, así como la tristeza angustia, aversión, miedo, y en una sola ocasión, ira. Por su parte, las emociones ambiguas también fueron poco frecuentes, a excepción de la sorpresa que apareció 41 veces.

Conciencia sensible en la Educación Física (Espinel, 2017)

Las relaciones sociales que generan las dinámicas de la globalización se caracterizan por la indiferencia, la competencia, la exclusión y la insensibilidad, por ello el autor crea esta propuesta curricular, que busca fortalecer la Conciencia Sensible en los niños del Jardín Infantil Nueva Esperanza del bienestar familiar que atiende a niños entre los 3 y 4 años, provenientes del sector de Campo Alegre, Patio Bonito, promoviendo nuevas formas de relación en el contexto educativo y social, principalmente, formas de amistad, solidaridad y sensibilidad.

En este trabajo se adopta la experiencia corporal como el enfoque disciplinar a partir de los juegos de imaginación e imitación, que ayudan y potencian la creatividad en los niños, la danza o baile, el acercamiento con colores, formas, tamaños y direcciones y transversalmente el dialogo en la construcción de conocimiento. La propuesta de intervención se dividió de la siguiente manera:

Grado de amistad ---------- 3 sesiones
Grado de solidaridad --------3 sesiones

Grado de sensibilidad--------2 sesiones

Luego de la propuesta de intervención, el autor manifiesta que en los niños, a través de la experiencia corporal, se fortalecieron los valores del respeto a la diferencia y la solidaridad, demostrando una sensibilidad espontánea desde la esencia de un ser social bastante protagónico. Se concluye que el crecimiento afectivo se desarrolla en los niños a partir de experiencias que permiten compartir, escuchar y colaborar.

### 1.1.3. Formulación del problema.

Las características del contexto global, descritas en el planteamiento del problema se pueden ver reflejadas en el caso específico del preescolar de la Institución Educativa José Joaquín Casas de Chía. A nivel curricular, se encuentra que el enfasis está en los procesos logico-matemáticos y de lecto-escritura, respondiendo a las exigencias del MEN. Desde los lineamientos encontrados en el plan de estudios, se puede inferir que la introducción del niño a la escolarización es entendida como un proceso de trasmisión de conocimientos preestablecidos por agentes externos, lo que significa una preparación para el mundo adulto en el que no hay un reconocimiento de la infancia como una etapa de la vida en sus modos particulares de hacer, sentir y decir, ni del estudiante como un sujeto holístico y como resultado se ha negado las realidades propias de la infancia. Esta investigación, por el contrario propone el abordaje de unas competencias que si bien se encuentran enunciadas de manera suelta en la normatividad nacional, no son relevantes en la practica.

A partir del diagnóstico realizado con el grupo preescolar 3 a principios de 2019, se identifica una población en condiciones de vulnerabilidad. Dicho curso está conformado por 29 estudiantes cuya edad oscila entre los 5 y 6 años de edad, de los cuales 18 son niños y 12 niñas. Cabe señalar que 12 de los estudiantes provienen de Venezuela y hay una estudiante con discapacidad. Al realizar un análisis de la composición familiar se encuentra que, de los 29 estudiantes, el 50% cuenta con una familia nuclear (conformada por padre, madre y hermanos), el 25% es parte de una familia monoparental (constituida por uno solo

de los padres), el 15% pertenece a una familia ensamblada (formada por agregados de dos o más familias) y el 5% restante convive con familia extendida (abuelos o tíos, sin presencia de los padres).

Como se puede apreciar, a pesar de la corta edad de los niños, han vivido situaciones de abandono por parte de su familia, desplazamiento forzado siendo obligados a dejar parte de su familia y su país de origen, en la mayoría de los casos presentan una situación económica difícil y se les dificulta cubrir con las necesidades básicas. Por estas razones, el acompañamiento familiar es débil frente a los procesos educativos y cualquier intervención pedagógica que trabaje la emoción resulta altamente pertinente pues dará herramientas a los niños para comprender y afrontar los conflictos cotidianos.

Desde la observación de la investigadora y como se evidencia en el diario de campo, los niños de preescolar 3, no cuentan con las habilidades requeridas para la solucionar los problemas cotidianos que enfrentan en discusiones con sus compañeros. Ante cualquier situación de conflicto responden impulsivamente agrediendo o aislándose, cediendo a las pretensiones del otro.

Sin embargo, emprender un trabajo para desarrollar las competencias emocionales en niños de este rango de edad se ve dificultado porque como señala Herrezuelo (2014) los niños tienen un léxico desarrollado, pero les cuesta comprender palabras sin un referente específico ligado a una situación u objeto concreto. Tienen dificultades para expresar abstracciones como el caso de las emociones. Es en este aspecto donde se opta como estrategia pedagógica la expresión corporal.

Por todo lo dicho hasta aquí, se plantea la necesidad de trabajar la competencia emocional desde el preescolar que es una etapa de adquisision de las bases para presente y futuro del niño. Por consiguiente, la pregunta central de esta investigación se plantea así: ¿qué elementos de la expresion corporal contribuyen a la competencia de la conciencia

emocional en los niños de preescolar de la Institución Educativa José Joaquín Casas de Chía?

## 1.2. Objetivos

### 1.2.1. Objetivo General

Diseñar una estrategia pedagogica basada en la expresión corporal que permita el desarrollo de la conciencia emocional en los niños de preescolar de la Institución Educativa José Joaquín Casas de Chía.

### 1.2.2. Objetivos específicos.

- Elaborar un diagnóstico que permita reconocer las dificultades emocionales de los niños de 5 y 6 años en la institución.
- Hacer un reconocimiento de cuáles son las emociones más frecuentes en los niños tanto en actividades controladas (ejercicios diseñados por la investigadora) como en actividades cotidianas (observación diario de campo).
- Identificar cómo contribuye la expresión corporal a cada componente de la conciencia emocional: toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás.

## 1.3. Justificación.

El desarrollo de una estrategia pedagógica basada en la expresión corporal que permita el desarrollo de la conciencia emocional en los niños de preescolar de la Institución Educativa José Joaquín Casas de Chía, tiene beneficios directos para la población estudiantil, de tal manera que a través de esta investigación se puede favorecer el desarrollo de un clima escolar positivo al disminuir los comportamientos agresivos, creando un ambiente apropiado para el aprendizaje y el la convivencia. Por otra parte, con la realización de este trabajo se puede aportar al campo de la educación emocional, generando una serie de estrategias que sirvan de reflexión en otros contextos y sean la base para nuevos estudios.

Igualmente se busca rescatar el valor pedagógico de la expresión corporal, que como técnica de abordaje ha sido relegada únicamente al área de educación física, pero que si se orienta desde sus posibilidades para generar conciencia puede contribuir al desarrollo emocional en los niños de preescolar, quienes debido a su edad y etapa de desarrollo aún no cuentan con las herramientas de lenguaje verbal para expresar la emoción que están experimentando.

Las diferentes técnicas corporales que se seleccionaron, en su origen fueron usadas para el desarrollo de conciencia con una intención medicinal o curativa, pero en esta tesis se han adaptado con fines pedagógicos para que progresivamente conduzcan a una toma de conciencia sobre lo que los niños experimentan en cada situación. De modo tal que puedan moderar sus reacciones automáticas por unas con un mayor grado de conciencia.

### 1.4. Limitaciones.

Esta tesis se limita a los 20 niños del grupo preescolar 3 de la I.E.O.T. José Joaquín Casas de Chía y no a la totalidad de la población del nivel de preescolar. Sin embargo, se considera que la muestra seleccionada es significativa y pertinente para alcanzar los objetivos propuestos.

Otra posible limitación es la selección del primer tipo de competencias emocionales, de las 5 descritas por Bisquerra & Perez (2007), pues la conciencia emocional es considerada el fundamento sin el cual es imposible desarrollar las demás. En ese sentido, este trabajo podría dar paso a otras estrategias aplicables para las demás competencias pero se limita a la primera de ellas.

## CAPITULO II

# 2. Fundamento Teórico.

## 2.1. Marco contextual.

El contexto teórico desde el cual se aborda la investigación se da desde el campo de las ciencias sociales, en el que se entiende que existen múltiples fuentes de información para facilitar la construcción de un concepto o teoría. También se retoman diferentes perspectivas de múltiples campos del conocimiento que han aportado a consolidar un enfoque multidisciplinario en la búsqueda de una solución a un problema educativo. La revisión del fundamento teórico de esta tesis ha sido amplia y de diversas fuentes a fin de brindar a la investigadora una visión holística del fenómeno.

## 2.2. Marco Teórico.

Las categorías centrales de esta investigación son conciencia emocional y expresión corporal. La teoría aquí citada será usada con el fin de validarla en el contexto de la I.E.O.T. José Joaquín Casas de Chía.

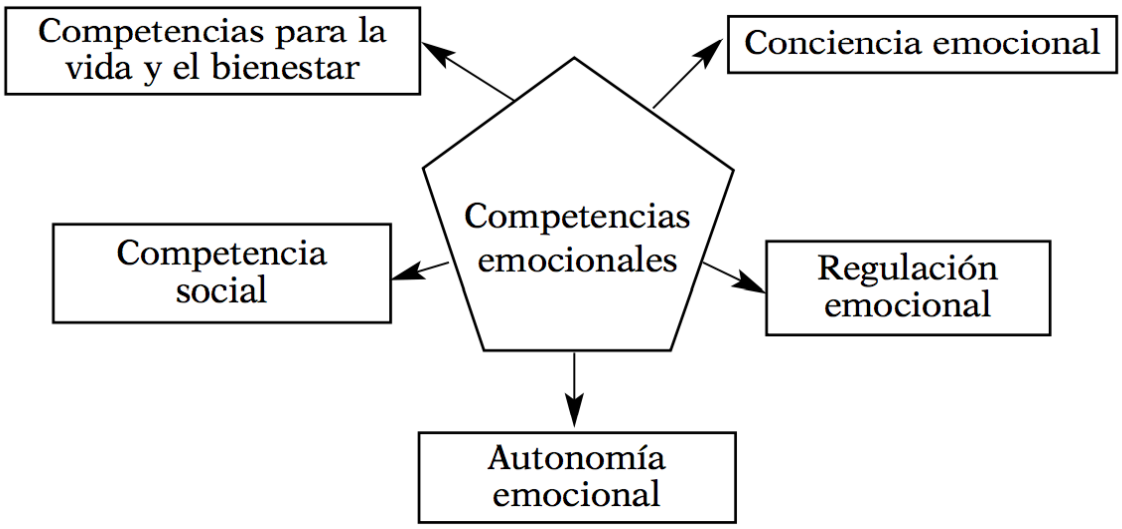
### *Conciencia emocional*.

La conciencia emocional es considerada por los autores Rafael Bisquerra[8] y Nuria Pérez[9] como la primera competencia por desarrollar, siendo la base para lograr que las otras cuatro competencias emocionales[10] sean fortalecidas (Figura 1).

[8] Doctor en Ciencias de la Educación, licenciado en Pedagogía y Psicología y cuya línea de investigación principal ha sido la educación emocional desde hace aproximadamente 20 años

[9] Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Se ha ocupado principalmente del estudio de las emociones y la orientación personal.

Figura 2. Competencias emocionales




Fuente: Bisquerra & Perez (2007) p 70.

La conciencia emocional se define entonces como la capacidad de identificar las emociones propias y las de los demás. A esta competencia se encuentran asociadas 3 habilidades especificas:

a. Toma de conciencia de las propias emociones: se refiere a la capacidad para discernir las emociones propias, diferenciándolas con claridad y etiquetándolas. También se incluye la posibilidad de experimentar varias emociones simultáneamente.
b. Dar nombre a las emociones: es el uso del vocabulario emocional adecuado dependiendo del reconocimiento inicial de la emoción y las denominaciones disponibles que varían dependiendo de las expresiones culturalmente aceptadas en un contexto determinado para distinguir las emociones.

[10] Bisquerra & Perez (2007) definen las competencias emocionales como un subgrupo que se encuentra dentro de las competencias sociopersonales, estas son aquellas que se centran en los procesos de convivencia y socialización. En total reconocen la importancia de desarrollar 5 competencias emocionales en cualquier contexto educativo.

c. Comprensión de las emociones de los demás: es el reconocimiento preciso y acertado de las emociones de los demás, así como la capacidad de relacionarse empáticamente con las personas de sus vínculos cotidianos. Aborda también la posibilidad de comprender las expresiones verbales y corporales que culturalmente presentan un significado emocional, por ejemplo, la risa o el llanto.

Dado el contexto de aplicación de esta tesis y la edad de la población únicamente se hará énfasis en el desarrollo de la conciencia emocional. Sin embargo, cabe realizar un breve recorrido por las demás competencias descritas por Bisquerra & Perez (2007): la regulación emocional es la capacidad para controlar las emociones de forma apropiada; la autonomía emocional incluye habilidades de autogestión personal; la competencia social es la capacidad para forjar relaciones interpersonales armónicas; y finalmente, en el nivel más alto se encuentran las competencias para la vida y el bienestar que posibilitan el equilibrio, la satisfacción y el bienestar pues permiten afrontar responsablemente los desafíos y situaciones de la vida.

*Expresión corporal.*

En el contexto de aplicación de esta tesis los niños manifiestan las emociones de manera espontanea. No se evidencia una valoración previa a esa reacción emocional (por ejemplo, si hay tristeza se genera llanto, si hay ira generan golpes) y al preguntarles como se están sintiendo no logran expresarlo. Sin embargo, hablar de un proceso educativo que trabaje la emoción implica que el niño tome un momento para pensar en lo que está experimentando, pueda identificarlo y expresarlo sin hacer daño a los demás, habilidades propias de la competencia de la conciencia emocional.

Debido a la falta de un lenguaje elaborado y al no procesamiento o compresión emocional, el niño reacciona espontáneamente ante las situaciones. Por esta razón, se pretende incorporar la estrategia pedagógica de la expresión corporal, cuya función es ayudar al niño a tomar conciencia de lo que está experimentado y así manifestar aquello que con sus

palabras no puede. Esta expresión no será espontanea como se da en un nivel inicial, sino que a través de la mediación pedagógica, cada movimiento y gesto tendrá una intencionalidad (comunicativa) que conducirá a la conciencia.

En tal sentido, se acoge la perspectiva de Penchansky y Eidelberg (1980), quienes definen la expresión corporal como una técnica de abordaje corporal que le permite al ser humano:

"1) Conectarse con el propio cuerpo, tomar conciencia de él, del espacio que lo rodea y de los objetos que lo pueblan.
2) Descargar y canalizar a través del cuerpo distintos tipos de energía.
3) Conectarse con el otro, utilizando el cuerpo como canal de comunicación.
4) Desarrollar la espontaneidad, la imaginación, la creatividad y el placer del juego por el juego como actividades vitales frente al medio.
5) Valorizar el cuerpo como depositario y emisor de afectos, sentimientos y emociones.
6) Desarrollar en el ser humano la conciencia de que no sólo tiene un cuerpo 'hábil para' sino y fundamentalmente de que es su cuerpo en cada uno de sus actos" (p. 11).

Desde los citados autores la expresión corporal se entiende como una técnica de toma de conciencia sobre lo que experimenta el infante al vivir una emoción. Al realizar actividades de expresión corporal se posibilita la observación del propio cuerpo entendido como una unidad y el cuerpo de los demás, lo que para el niño implica una valoración.

Dicha perspectiva trasciende la concepción tradicional que separa la mente, el cuerpo y la emoción pues parte de la comprensión del ser humano como sujeto susceptible de ser potenciado al máximo en sus capacidades y esto solo se podrá evidenciar en la medida que tiene contacto con otros seres humanos. En efecto, el otro se hace presente en el mundo del individuo a través de su cuerpo gracias a un proceso personal de parte del infante, que se da siempre y cuando tenga experiencias o contactos que le permitan diferenciarse de los demás, dándose claramente un proceso de conciencia.

Igualmente se reconoce desde Romero (1999), que la expresión corporal consta de tres momentos:

1. Asimilación corporal: es una fase de sensibilización frente al cuerpo, puede lograrse mediante momentos de quietud y llevando la atención a cada movimiento en el momento presente.
2. Interiorización: Es la búsqueda de la conciencia frente a la conexión entre la sensación y la respuesta motora.
3. Fase Creadora: Es el momento en el que, luego de la toma de conciencia, el individuo expresa sus emociones, ideas, y pensamientos.

Estos momentos serán tenidos en cuenta para desarrollar la propuesta pedagógica.

## 2.3. Marco Conceptual.

El desarrollo de este marco conceptual pretende explicitar en detalle todos los conceptos utilizados en la investigación y desde qué autores se están entendiendo.

En primer lugar, se reconoce que el abordaje teórico de la emoción tiene una amplia trayectoria en la historia del pensamiento desde Aristóteles, lo que se ve reflejado en la multiplicidad de enfoques. Con el objetivo de delimitar este marco teórico, para esta tesis se tendrán en cuenta planteamientos desde la biología con Charles Darwin y Paul Ekman y desde la perspectiva cognitiva de Martha Nusbaum.

En segundo lugar, se acogen los planteamientos de Rafael Bisquerra y Núria Pérez, para aportar a las bases pedagógicas de esta tesis, quienes introducen el concepto de competencias emocionales, señalando como la primera de ellas, la conciencia emocional. Igualmente se reconoce la clasificación de las emociones dada por estos referentes.

A continuación, se presentará una reseña del pensamiento de cada uno de estos autores y los aportes específicos que se retoman para esta tesis.

A partir de esta revisión de las diferentes clasificaciones de las emociones que se presentan a continuación se pretende observar cuales son aquellas experimentadas por los niños, observadas por la investigadora y reconocidas por los propios infantes. Se quiere observar si se dan en mayor medida las básicas descritas por Ekman y si se cumplen los criterios establecidos por este referente. O si por el contrario aparecen unas emociones de tipo superior como las señaladas por Martha Nussbaum.

*Charles Darwin*[11]

A partir de la investigación desde el campo de la biología Darwin (1873) distingue la existencia de una serie de emociones básicas, que vendrían siendo respuestas ante las diversas situaciones y son compartidas por seres humanos de diferentes culturas, incluso por animales (principalmente los primates). Por esta razón, las emociones y su forma de expresión, cumplen una función de supervivencia y se fundamentan en procesos evolutivos. Estas son innatas, aunque Darwin no niega la posibilidad de que los aprendizajes de tipo cultural puedan influir sobre la expresión. Esta posible influencia permitiría que las emociones se transformen con el paso del tiempo a fin de aumentar las posibilidades de adaptación, en pocas palabras, las emociones tendrían un valor adaptativo en tanto permiten enfrentar las demandas o amenazas que el ambiente le ha presentado a las diferentes especies.

Darwin, reconoce que los movimientos corporales y las expresiones faciales tienen una función comunicativa para la transmisión de información sobre el estado emocional del organismo, entre los miembros de una especie. En otras palabras, la expresión de las emociones han tenido una función adaptativa en el pasado y si continúan de la misma forma en la actualidad es porque siguen manteniendo un valor comunicativo. La expresión emocional está mediada por tres principios:

[11] (1809-1882) Fue un científico naturalista ingles, reconocido por desarrollar la teoría de la evolución biológica de las especies a través de la selección natural.

a. Principio de los hábitos asociados con la utilidad, argumenta que las expresiones emocionales se originaron a partir de un aprendizaje y en la medida que fueron útiles para la especie, se convirtieron en innatas, logrando transmitirse a las generaciones futuras.
b. Principio de antítesis, según el cual la expresión de las emociones opuestas involucra además pautas opuestas de conducta.
c. Principio de la acción directa del sistema nervioso excitado, explica que diversas expresiones de las emociones surgen únicamente debido a estímulos del sistema nervioso.

*Paul Ekman*[12]

Ekman, bajo la influencia de la teoría biológica emocional de Darwin, desarrolló investigaciones en una comunidad de Papúa Nueva Guinea, a partir de las cuales observó que los individuos pudieron reconocer con gran acierto las expresiones emocionales en fotos tomadas a personas de diferente cultura y lugar de procedencia con las que nunca tuvieron ninguna clase de contacto. De la misma forma pudieron relacionar expresiones faciales a situaciones que describían una emoción. De sus investigaciones, concluyó la existencia de unas emociones básicas o universales que presentan las siguientes características:

- Señales diferenciadas universales.
- Fisiología particular.
- Activación o reacción automática, en coherencia con el evento excitante.
- Diferenciación universal en eventos antecedentes.
- Específica apariencia en el desarrollo.
- Presencia en otras especies de primates.
- Corta o breve duración.
- Rápido inicio.

[12] (1934-) es un psicólogo estadounidense quien se ha especializado en el estudio de las emociones y su expresión facial.

- Distintividad en pensamientos y en imágenes de memoria.
- Característica experiencia subjetiva

Teniendo en cuenta estos criterios, las emociones básicas consideradas por Ekman (1978) son: sorpresa, tristeza, miedo, asco, felicidad, ira.

*Martha Nusbaum*

En segunda instancia se reconoce la teoría de Nusbaum[13] (2008) quien acepta que las especies capaces de experimentar emociones comparten una base biológica. No obstante, trasciende la perspectiva biológica demostrando que existen emociones de orden superior exclusivas de la especie humana y cuentan con una base cultural, además de reconocer la posibilidad de procesarlas cognitivamente para dar una respuesta.

Dicho procesamiento y su expresión van a depender de la cultura convirtiéndose en una experiencia mediada por las normas establecidas socialmente y por la historia individual (Nussbaum, 2008). De modo que las emociones no se pueden tratar de explicar remitiéndose únicamente a sus aspectos fisiológicos o biológicos que son compartidos con los animales no humanos (sin que esto implique prescindir de ellos) para lo cual se debe incorporar su dimensión cognitiva.

Desde esta perspectiva, las emociones "comportan juicios relativos a cosas importantes, evaluaciones en las que, atribuyendo a un objeto externo relevancia para nuestro bienestar, reconocemos nuestra naturaleza necesitada e incompleta frente a porciones del mundo que no controlamos plenamente" (Nussbaum, 2008, p. 41). Así pues, resulta necesario plantear la existencia de niveles de complejidad cognitiva, de modo que se pueda diferenciar entre las emociones humanas que implican creencias, razonamientos, concepciones, como en el

[13] Martha Nussbaum es una filosofa de origen estadounidense nacida en 1947. Actualmente su trabajo es ampliamente reconocido en el mundo académico, siendo cuatro sus principales campos de estudio: la ética antigua, la justicia, el feminismo y para el caso que nos compete, la teoría de las emociones

caso de la compasión, donde el lenguaje y las representaciones tienen lugar, y otras expresiones emocionales denominadas básicas, que son compartidas con especies no humanas, pero que cognitivamente son más elementales.

Nussbaum (2008), parte del reconocimiento de la emocionalidad infantil como aquel proceso madurativo que se da desde el nacimiento, reconociendo que la etapa infantil supone el desarrollo de las emociones y este proceso a su vez marca las pautas para el manejo emocional en la etapa adulta. A continuación se describe la perspectiva de Nussbaum frente a la formación de la emoción en la etapa infantil.

Cuando el bebé nace se encuentra en un estado de indefensión ante un mundo extraño, debido a que para sobrevivir necesita del cuidado de parte de otro ser humano, situación que no tiene comparación con ninguna otra especie, siendo esto fuente de consternación (cuando requiere de alimento o cuidado) y deleite (cuando ese requerimiento es satisfecho). Sin embargo, este ser recién llegado al mundo carece de conciencia de sus propio instinto de supervivencia, desarrolla la necesidad de alejarse del dolor y buscar un estado de satisfacción.

El bebé establece relación con el mundo y los objetos, que en su estado de indefensión se pueden presentar como buenos o como amenazadores, pero aún no diferencia los límites entre su propio yo y los demás, no reconoce la figura de su cuidador, simplemente empieza a percibir los objetos o agentes restauradores del orden en su mundo, no como un objeto mas sino como una serie de transformaciones externas cuyo origen no es capaz de comprender escapando de su control y a través de las cuales su estado se ve alterado. Este es el origen de las emociones. De este modo lo señala:

> Las emociones son ese reconocimiento de lo que importan dichos procesos junto con la falta de un control total sobre ellos. Ello significa que las emociones se desarrollan gradualmente, a medida que el pequeño se va haciendo más y más consciente de la

> importancia que tales transformaciones revisten para su vida, así como del hecho de que, por decirlo de algún modo, llegan desde fuera (Nussbaum, 2008, p. 223)

Cuando el infante identifica que el origen de las transformaciones se remonta a un agente definido (cuidador), y cuando pueda diferenciar dicho agente de su yo, las emociones podrán sustentarse de un objeto. Así, aparecen el miedo y la angustia, que luego de la transformación (intervención por parte del cuidador) es reemplazada momentáneamente por la alegría, siendo estos tres estados las emociones mas antiguas.

El amor irá apareciendo a medida que el niño adquiera conciencia sobre si mismo como un ser individual, con su propia distinción de espacio y tiempo. Pero en el proceso emergerá un tipo de gratitud incipiente cuando reconozca los esfuerzos de los demás por ayudarle a sobrevivir, esto es una manera de admiración y deleite frente a determinados segmentos del mundo (personas y partes de personas) externas a sus propios estados.

Por esta razón, el cuidador tiene la responsabilidad de mantener el equilibrio preciso entre presentarse como indiferente y entrometido, entre darle atención y cederle su espacio, porque de otro modo, el infante no logrará desarrollar la confianza, ni la conciencia de lo propio y lo ajeno: "es fundamental para el crecimiento que algunos deseos del bebé se vean frustrados por las diferentes idas y venidas del cuidador. Es más: si se le da todo a la criatura antes de que sienta molestias, entonces nunca terminará por acometer sus propios proyectos para aumentar su control sobre el entorno" (Nussbaum, 2008, p. 225).

Otra emoción importante en la infancia es la vergüenza, que surge del reconocimiento de las imperfecciones humanas y de conciencia sobre la sensación de omnipotencia que tiene el niño, pues el verse con diferentes requerimientos para su subsistencia genera un sentimiento de vergüenza. Otra posible fuente de vergüenza son los ideales que la cultura impone sobre los niños, los cuales son trasmitidos por los padres. Sin embargo, el correcto desarrollo del niño le permitirá comprender que sus necesidades son parte normal de la vida

y aprenderá a disfrutar constructivamente en la relación lúdico-creativa con otros pares igualmente imperfectos.

En ese sentido, se identifica una ambivalencia frente a la percepción del cuerpo, dado que "puede convertirse en una fuente elemental de esa vergüenza originaria en tanto sede de nuestra incapacidad de dominar el mundo y seguir viviendo" (Nussbaum, 2008, p. 231). Todo cuerpo infantil, en su condición de debilidad o imperfección, va a generar una vergüenza que puede ser afianzada generando problemas de interacción, o puede ser conducida a un adecuado reconocimiento de sí mismo y de otros.

Luego de la vergüenza, aparece la emoción del asco, cuando el infante aprende a ir al baño (alrededor de los dos años), lo que implica reacciones corporales viscerales frente a estímulos como los malos olores y de apariencia repugnante. Ante un contacto contaminante, el niño genera una reacción repulsiva, una sensación de desagrado frente a factores sensoriales de peligro que se anticipan para evitar un posible dolor. Pero no solo tiene que ver el factor de peligro en el surgimiento del asco, sino que implica la concepción que el sujeto ha creado sobre ese objeto en relación con su naturaleza o historia. Por ejemplo, cualquier persona rechazaría comer un elemento que inicialmente se considera peligroso, pero que ha sido esterilizado o desintoxicado. Se podría afirmar entonces, que el asco, se aprende a través de las costumbres familiares y sociales.

La sensación de asco "tiene que ver con los límites del cuerpo: con la perspectiva de que una sustancia problemática sea incorporada a uno mismo" (Nussbaum, 2008, p. 235), en este caso las sustancias del cuerpo son aceptadas mientras se encuentren dentro, pero al ser expulsadas del organismo producen asco. También influye el deseo de la humanidad por mantenerse alejada de los animales y sus secreciones, dado que si se consumen, degradarán el estatus humano, que es superior al de las demás especies.

Como se ha visto hasta aquí, las emociones guardan relación con el cuerpo del infante y la manera de relacionarse con los objetos. Así, las emociones permiten al niño establecerse en el mundo, son sus reconocimientos acerca de los bienes y males externos que puede

controlar, de modo que la vergüenza, el asco, la ira, la alegría y el temor demarcan un mundo, pero al mismo tiempo ubican al yo en ese mundo, en el tiene la posibilidad de intervenir en ciertos aspectos pero también de obtener un beneficio para subsistir.

Cuando el niño empieza a percibirse a sí mismo y a las personas que constituyen su mundo como sustancias definidas y completas, se va dando cuenta de la dependencia que tiene de ellos y de que se escapan a su control, ocasionándole una emoción incontrolable de ira al no poder realizar su deseo de omnipotencia, pero al mismo tiempo puede reconocer que las personas que lo rodean son las que le permiten su propia supervivencia. Es así como amor y enojo se dirigirán hacia una misma figura generándole una crisis de ambivalencia en la que el infante padece gran sufrimiento por ver frustrada una necesidad y también por la ira que ese fracaso le ocasiona. Ahora que entiende que su ira y su amor provienen del mismo objeto, sufrirá por sentir culpa, una nueva emoción a la que se enfrenta por primera vez.

Si el mediador ha creado un espacio de confianza y un equilibrio entre libertad y control, el niño tendrá las herramientas para afrontar la crisis de ambivalencia. En primer lugar, cuenta con el amor y respaldo de sus cuidadores; en segundo lugar, siente curiosidad o agrado por el mundo; y en tercer lugar, tiene la capacidad de jugar solo e interactuar con los objetos de forma lúdica incentivando su capacidad de imaginar. La comprensión de esta crisis es significativa porque muestra:

> la ambivalencia del amor humano, que en un principio podría considerarse un rasgo negativo de nuestras diferencias con los animales, también puede ser una fuente importante de la creatividad y la intensidad del amor humano: el momento horripilante de descubrir en la propia impureza la fuente de una orientación genuina hacia el exterior que permite reconocer las necesidades de otra persona (Nussbaum, 2008, p. 250)

De este modo, la culpa moral se convierte en una emoción dignificada y compatible pues proporciona una sensación de protección ante cualquier posible daño dado que puede renunciar a sus deseos de controlar totalmente al objeto, a la envidia, a los celos sostenimiento y encuentra formas de manejar estas emociones. De aquí en adelante, el

infante admitirá existir en un mundo recíproco en el que los otros también le demandan de sí y donde los propios deseos están adecuadamente delimitados, con posibilidades de perdón y de ser amado como un ser valioso. La moralidad que se desarrolla con la culpa moral "implica el uso de capacidades de reparación, respeto por la humanidad de las otras personas y consideración por la condición de los otros de estar sujetos a necesidades" (Nussbaum, 2008, p. 257)

Al finalizar este proceso, el niño llegará a la llamada *interdependencia madura* en la que logra aceptar que las personas que ama y de las que necesita para sobrevivir son independientes de él y no son objetos de su voluntad, es decir que puede depender de ellos pero no persevera en su deseo de dominarlas o controlarlas sino que se vuelve responsable de ellos de alguna manera. Logrará usar los recursos del agradecimiento y la generosidad que ha adquirido gracias a la culpa hasta ese momento, para establecer relaciones basándose en la reciprocidad. Finalmente el infante logra reconocer que nunca dejará su necesidad de amor y seguridad, pero entiende que los puede obtener sin sus deseos de control.

La concepción del desarrollo emocional que aborda Nussbaum (2008) revela algunos problemas que enfrenta el infante en relación con sus emociones, en tanto estas son reconocimientos de la propia naturaleza necesitada e incompleta. De un adecuado proceso que requiere de transacciones sutiles entre las diversas emociones, dadas por un adecuado contexto familiar y educacional, va a depender la manera en que se dirige hacia sus pares e iguales, el futuro equilibrio interno del individuo e incluso, la vida emocional del adulto.

Para este trabajo investigativo, resulta pertinente comprender que en el proceso de madurez emocional nunca se logra sin ira, celos y envidia, pero para que el niño logre manejarlos adecuadamente necesita tomar conciencia sobre lo que está experimentando y esto puede ser facilitado por la mediación adecuada de parte de los entornos facilitadores (padres, costumbres, instituciones, leyes, etc).

De las dos perspectivas citadas, la biológica y la cognitiva, se reconoce que la primera es la base para la segunda. Ambas coinciden en la idea de reconocer una función adaptativa de la emoción, pero el segundo enfoque es más amplio y complejo al considerar que es posible controlar la emoción a través de un proceso de pensamiento. Para esta tesis se abordarán las dos perspectivas dado que se parte del nivel inicial de los niños quienes presentan una expresión espontanea e inconsciente de sus emociones, y se pretende llegar a una expresión corporal que requiere de un proceso de pensamiento o toma de conciencia de sí mismo, dado que en nivel de desarrollo que se encuentran no cuentan con las herramientas cognitivas y de lenguaje para expresar en palabras lo que están sintiendo. La teoría sobre las emociones es utilizada para demostrar que también se puede evidenciarse y validarse en el contexto de la Institución Educativa José Joaquín Casas de Chía.

*Rafael Bisquerra y Núria Pérez*

Estos autores reconocen que además de las competencias laborales, que son política educativa a nivel mundial, se deben abordar las competencias emocionales fundamentales dentro del proceso educativo, reconociendo el papel de la emoción en la constitución de la persona como sujeto integral. Las competencias emocionales se entienden como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (Bisquerra & Perez, 2007, p. 63). Dichas competencias presentan varias características:

- Se aplican a las personas, tanto a nivel individual como grupal, es decir que dependiendo de la edad de cada individuo o grupo, es posible lograr un avance en cada competencia a desarrollar.
- Implican el reconocimiento de unos conocimientos o saberes, unas habilidades prácticas, y unas actitudes o saber ser, que se integran entre sí. Es decir que implica una apropiación del conocimiento para ser usado en situaciones de la vida cotidiana.
- Reconocen otras capacidades además de las formales, lo que representa la posibilidad de tener el conocimiento y saber usarlo en un contexto determinado.

- Consideran que el desarrollo y el aprendizaje son continuos y están unidos a la experiencia, por tanto, se puede generar una estructura pedagógica acorde a la edad y el grado de desarrollo del niño sin que esto afecte el proceso académico que hasta el momento tiene.
- Constituyen potencial vinculado a la acción. En ese sentido, supera el plano del saber para ser apropiado de manera integral en la mediación de las acciones cotidianas del infante. Todo lo aprendido a través de la educación emocional, tendrá impacto en la forma de relacionarse consigo mismo y con sus pares.
- Debe considerar las características del contexto del niño para abordar acciones pedagógicas pertinentes pues cualquier proceso de educación emocional vincula la experiencia inmediata.

Estos autores diferencian dos grandes bloques de competencias: las socio-personales y las técnico-profesionales (tabla 2). Las primeras se refieren a las de tipo personal e interpersonal, mientras las segundas también llamadas funcionales, tienen que ver con procedimientos específicos de un ámbito laboral.

Tabla 3. Clases de competencias.

| CLASES DE COMPETENCIAS | |
|---|---|
| **SOCIO-PERSONALES** | **TÉCNICO-PROFESIONALES** |
| - Motivación.<br>- Autoconfianza.<br>- Autocontrol.<br>- Paciencia.<br>- Autocrítica.<br>- Autonomía.<br>- Control del estrés.<br>- Asertividad.<br>- Responsabilidad.<br>- Capacidad de toma de decisiones.<br>- Empatía.<br>- Capacidad de prevención y solución de conflictos.<br>- Espíritu de equipo.<br>- Altruismo.<br>- ..... | - Dominio de los conocimientos básicos y especializados.<br>- Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión.<br>- Dominio de las técnicas necesarias en la profesión.<br>- Capacidad de organización.<br>- Capacidad de coordinación.<br>- Capacidad de gestión del entorno.<br>- Capacidad de trabajo en red.<br>- Capacidad de adaptación e innovación.<br>- ..... |

Fuente: Bisquerra & Perez, 2007, p 64.

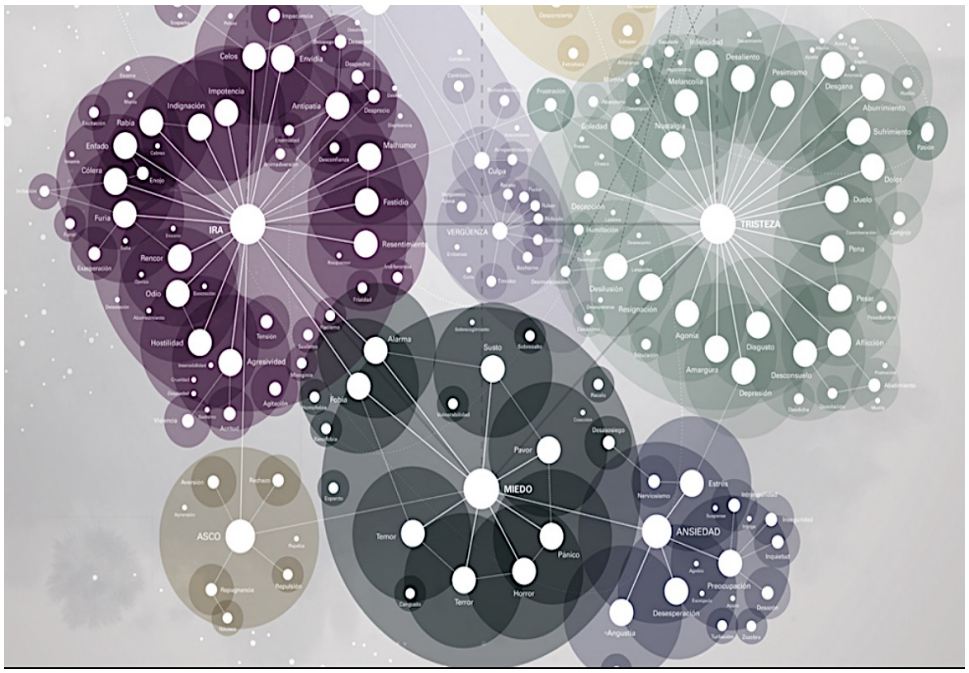
Para Bisquerra & Perez (2007), las competencias emocionales descritas visibilizan la interacción entre la persona y su contexto, por tanto, guardan estrecha relación con el aprendizaje y tienen unas aplicaciones educativas directas. Por su parte, la construcción teórica sobre la inteligencia emocional ha sido abordada principalmente desde la psicología, mientras que la educación se ha ocupado de usar dichas teorías de la psicología en función de los procesos pedagógicos. En otra palabras, desde el campo pedagógico se aborda como objeto de estudio la educación emocional, basándose en la investigación psicológica con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias emocionales para la vida.

Debido a que las emociones son amplias, diversas y complejas, Bisquerra (2014) reconoce la existencia de un universo de las emociones con un total de 307 y lo expone a manera de metáfora para ayudar a comprenderlas en procesos pedagógicos con estudiantes. En ese universo se identifican galaxias que son grandes familias de emociones con características comunes que permiten agruparlas, aunque en el vocabulario común puedan parecer sinónimos, en el fondo presentan diferencias. En este universo se contemplan grandes galaxias: miedo, ira, tristeza, alegría, amor y felicidad. Cada galaxia utiliza una denominación genérica con el nombre de una de las emociones que tiene un sentido general y un sentido específico como estrella central de la galaxia.

Por otra parte se identifican dos constelaciones, según la sensación que generan (bienestar o malestar):

- Constelación de las emociones negativas, que se soporta en tres centros, miedo, ira y tristeza, formando un triángulo en la sección inferior del universo. La fuerza de esta constelación es muy potente en la vida de las personas.

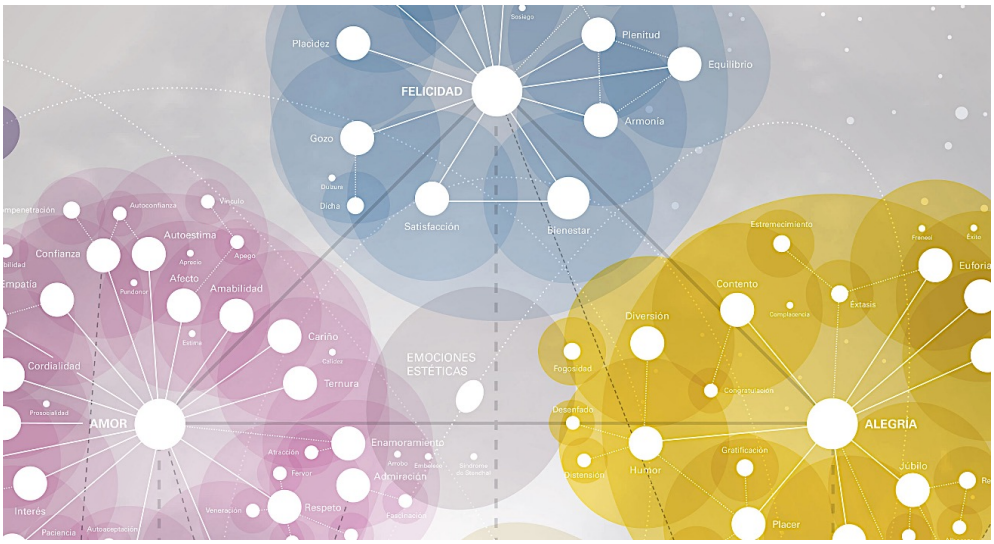
Figura 3. Constelación de las emociones negativas




Fuente: Bisquerra (s/f). Constelación de las emociones negativas. Disponible en el sitio web: https://universodeemociones.com/

- Constelación de las emociones positivas, conformada por los centros principales de alegría, amor y felicidad. Se ubica en la sección superior del universo formando un triángulo, pero su fuerza en la vida de la persona no tiene tanto impacto como la constelación anterior.

Figura 4. Constelación de las emociones positivas




Fuente: Bisquerra (s/f). Constelación de las emociones positivas. Disponible en el sitio web: https://universodeemociones.com/

Las emociones negativas se vivencian con mayor fuerza en toda la actividad humana, se presentan cuando surgen acontecimientos que se consideran como una amenaza, una pérdida, dificultad. Estas emociones exigen que la persona haga uso de sus energías para afrontar la situación de manera más o menos apremiante. Por su parte, las emociones positivas se experimentan de forma agradable frente a situaciones que generan progreso para la consecución de los objetivos personales, que se basan en asegurar la supervivencia y obtener bienestar, tanto a nivel individual como en colectivo. Cabe aclarar que las dos constelaciones de emociones son constitutivas de la esencia humana, por lo tanto no se pretende prescindir de ellas, sino darle un adecuado manejo y equilibrio. En total, se identifican 202 Negativas, 105 Positivas y 5 Cometas que se pueden representar de forma bidimensional pero para el autor debería ser multidimensional lo que dificulta su presentación gráfica:

Tabla 4. Componentes del universo de las emociones

**Universo de las emociones**

**Galaxias de emociones negativas**

***Galaxia del miedo.***- Con temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, etc.

***Galaxia de la ira.***- Con rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, etc.

***Galaxia de la tristeza.***- Con depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.

***Galaxia irregular del asco***.- Con aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.

***Galaxia irregular de la ansiedad.***- Con angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.

**Galaxias de emociones positivas**

***Galaxia de la alegría.***- Con entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.

***Galaxia del amor.***- Con aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, *ágape*, gratitud, interés, compasión,

***Galaxia de la felicidad.***- Con bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, dicha, placidez, paz interior, etc.

**Galaxias de emociones ambiguas**

***Galaxia de la sorpresa***.- La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.

***Galaxia de las emociones sociales***.- Con vergüenza, culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.

***Galaxia de las emociones estéticas***.- Las emociones estéticas son las que se experimentan ante las obras de arte y ante la belleza.

**Grandes constelaciones**

Constelación de las emociones negativas.- Con miedo, ira y tristeza (con asco y ansiedad)

Constelación de las emociones positivas.- Con alegría, amor y felicidad.

**Asteroides, cometas y materia interestelar**

Las *emociones ambiguas* también van navegando alrededor de otras galaxias. La *sorpresa* puede ser positiva (alegría) o negativa (mido, ira, tristeza).

Las *emociones sociales* pueden tener polaridad positiva y negativa y se extienden por todo el universo de emociones a modo de materia interestelar.

Las *emociones estéticas* también pueden tener valencia positiva o negativa y forman una especie de materia intergaláctica que se puede extender por todo el universo.

Los *valores* y *actitudes* se entremezclan con las emociones, dando como consecuencia una predisposición a actuar a favor o en contra de algo o de alguien. En este sentido son como cometas que navegan por todo el universo.

La *pasión* es como un asteroide o cometa que navega entre diversas galaxias (tristeza, amor): "pasión y muerte de Cristo"; "amor pasional"; pasión por la música, "es apasionante".

**Materia oscura**

La materia oscura emocional está formada por el pozo de las emociones negativas (miedo, ira, tristreza), que forma una constelación que es un campo gravitacional de grandes fuerzas, que pueden absorber toda la energía del ser humano.

Fuente: Bisquerra (2014)

## 2.4. Marco Normativo

Con el objetivo de ser pertinente con la legislación nacional, se señalan dos referentes normativos que justifican el desarrollo de esta tesis.

Por una parte se señala la Ley General de Educación que en el artículo 15 especifica que la educación preescolar es "ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas" (p. 5)

Posteriormente en el artículo 16, se encuentra que dos objetivos tienen relación con esta tesis:

> a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía […] e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia (Ley General de Educación, 1994, p. 5)

Analizando el referente más reciente, los Derechos Básicos del Aprendizaje DBA para el grado Transición (2016), se encuentra que se plantean 3 propósitos básicos que la educación inicial debería promover: identidad, comunicación y aprendizaje, de los cuales se desprenden enunciados que deberían abordarse. Se encuentra que de los 17 derechos enunciados, únicamente 2 tienen que ver con el proceso emocional y corporal:

*"Identifica y valora las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás" (p. 12). Correspondiente al primer propósito.

*"Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal" (p. 14). Correspondiente al segundo propósito.

## CAPITULO III

# 3. Diseño Metodológico

## 3.1. Enfoque investigativo.

Esta tesis se enmarca en el paradigma cualitativo, que según Mora (2005) es integrador e intenta comprender las acciones humanas y sus motivos en el contexto donde suceden. En el medio socioeducativo, principalmente en la labor del docente en el aula, permite aproximarse a la comprensión de diversas problemáticas del ser humano que son vistas como fenómenos complejos, a partir de unos instrumentos de recolección flexibles y acordes con el contexto.

Este enfoque se elije porque se entiende que la realidad educativa es una construcción social, es decir que se da producto de la interacción humana, por tanto: "no está sujeta a leyes inmodificables, sino a grandes tendencias institucionalizadas de comportamiento que varían con el tiempo y con las diferentes culturas. El mantenimiento de estos marcos institucionales depende de la posibilidad de imponer un orden al comportamiento" (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 72).

Al analizar dicha realidad se intenta entonces realizar una aproximación a ella con el propósito de develarla y posiblemente mejorarla cuando así se requiera, considerando los elementos propios del contexto específico y la complejidad de las interacciones que allí se dan. Siguiendo a Ruedas, Ríos y Nieves (2009), esto significa "plantearse aproximaciones sucesivas que permitan, de acuerdo a un conjunto de cualidades, recrear, reconstruir y repensar la realidad, la cual, en el ámbito educativo, se percibe salpicada de las subjetividades de los seres humanos, continuamente sumergidos en las complejidades propias de su naturaleza, lo cual se extrapola al continuo humano en su tránsito por el sendero de la vida" (p. 626).

La investigación cualitativa dada su naturaleza diversa es, según Bonilla y Rodríguez (1997) un proceso de 'entradas múltiples', es decir que recolecta diferentes fuentes de información para organizarla, categorizarla y aproximarse a una comprensión de un fenómeno o en algunos casos, transformar un hecho de la realidad proponiendo una solución a una problemática. Esta información se retroalimenta constantemente a través de la experiencia y el conocimiento teórico.

Aunque los métodos cualitativos son flexibles en tanto se van adecuando según lo que el investigador va comprendiendo de la situación, debe realizarse un plan o ruta de trabajo lo que posibilita tener una visión de toda la investigación y estructura las diferentes etapas. En este proceso se plantean estrategias: "para tratar de conocer los hechos, procesos y los fenómenos en general, sin limitarlos sólo a la cuantificación de algunos de sus elementos. Se establece, entonces, un procedimiento que da un carácter particular a las observaciones. Es un proceso de interrelación mutua, por lo que no importa tanto la generalización de sus conclusiones, sino la peculiaridad del fenómeno estudiado" (Ruedas, Ríos y Nieves, 2009, p. 628).

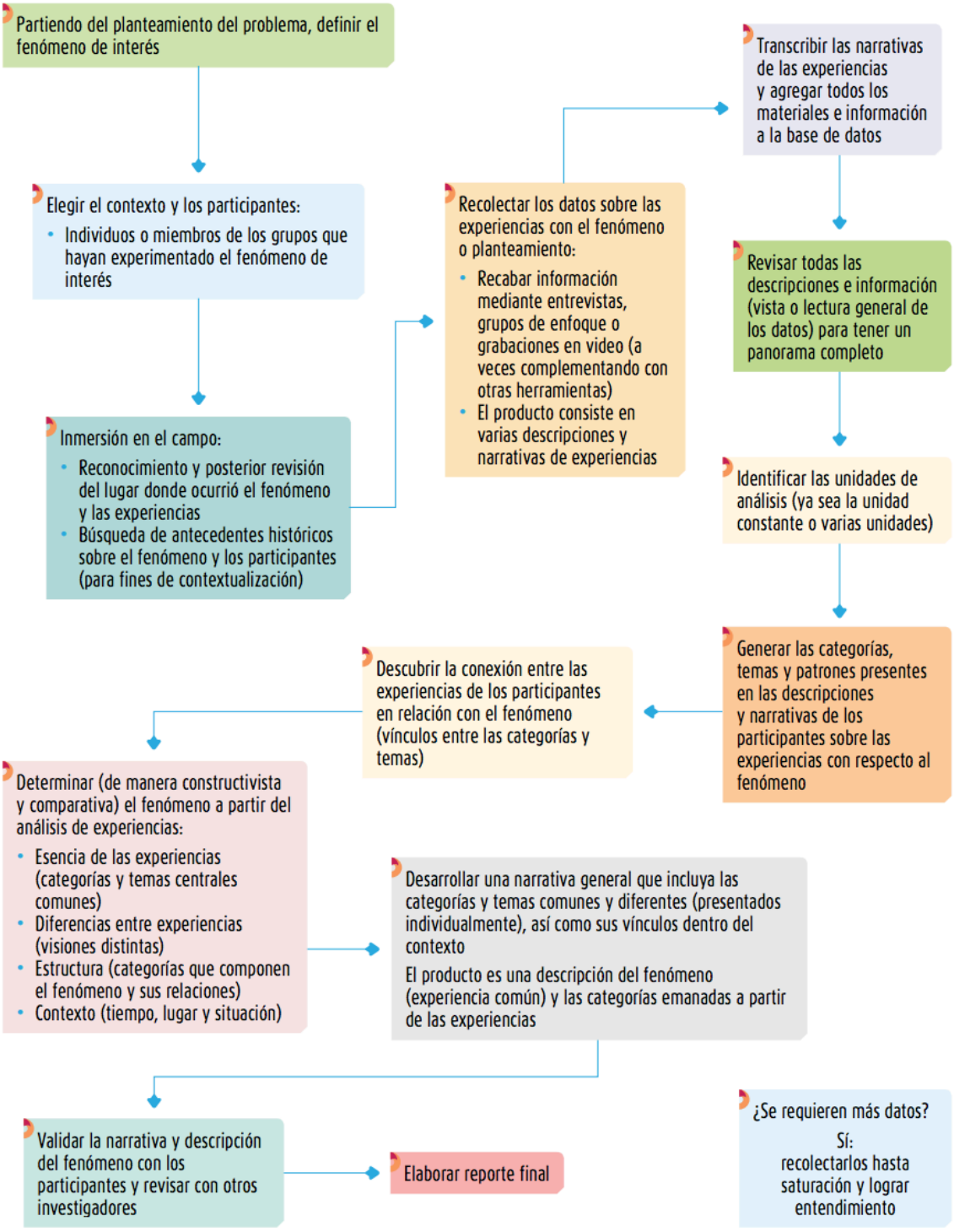
El investigador centra su actividad en tratar de hallar respuestas a los interrogantes sobre quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué alguien hizo algo; de este modo, se considera de suma importancia el análisis de los detalles. Este conjunto de cuestiones han de responderse a través de la recolección de información del la población investigada y a su vez, de la comparación con la teoría (Martínez, 2004). Para el caso de esta tesis, se plantea la importancia de observar las emociones de los infantes consideradas desde un enfoque holístico, pues se parte de dos procesos que deben vivenciar los niños para la adquisición de la competencia de la conciencia emocional. Se procesa cognitivamente y se expresa corporalmente.

## 3.2. Tipo de Investigación.

El tipo de investigación seleccionado es el fenomenológico, cuyo propósito central es describir y comprender las experiencias de las personas frente a un fenómeno, encontrando elementos comunes en esas vivencias individuales. Específicamente se elije el diseño fenomenológico hermenéutico, que se centra en interpretar la experiencia humana y no cuenta con una estructura fija, pero reconoce unas actividades de indagación para lograr su objetivo, estas son: "a) definir un fenómeno o problema de investigación (una preocupación constante para el investigador), b) estudiarlo y reflexionar sobre éste, c) descubrir categorías y temas esenciales del fenómeno (lo que constituye la naturaleza de la experiencia), d ) describirlo y e) interpretarlo (mediando diferentes significados aportados por los participantes)" (Hernández, 2006, p. 494).

Para implementar el diseño fenomenológico se requiere desarrollar acciones básicas que posibilitan el logro de los objetivos planteados (Figura 5)

Figura 5. Acciones básicas del diseño fenomenológico




Fuente: Hernández, 2006, p. 495

## 3.3. Línea de investigación

Esta tesis se enmarca en la línea de investigación , Educación y sociedad de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), debido a que en este eje formativo se busca que los maestrantes comprendan la educación como un campo de conocimiento social y cultural. Dicha línea de investigación, "busca la posibilidad de rastrear las relaciones del entramado cultural con el campo de la educación, lo cual permite analizar la pertinencia de la institución educativa para un contexto contemporáneo." (Página web de UMNG).

Dentro de esta línea de investigación se piensa los contextos educativos tienen gran riqueza para la construcción de conocimientos y soluciones que aporten a los problemas contemporáneos en este campo, "esta línea acoge los trabajos de grado cuya temática esta orientada al currículo, la pedagogía, la didáctica, la evaluación y la teoría pedagógica, y su relación con la sociedad y los distintos niveles educativos, preescolar, educación básica primaria y básica secundaria, media y educación superior." (Página web de UMNG).

## 3.4. Fases.

Se establecen tres fases en coherencia con los objetivos propuestos:

*Fase de diagnóstico*.

Se usaron instrumentos que permitieran corroborar si las intuiciones de la investigadora eran reales frente a la concepción de emocionalidad en la comunidad educativa. Igualmente esta fase correspondió a primer objetivo específico planteado.

Tales instrumentos fueron: la Escala de la Tendencia a la Acción de los Niños versión Vicente (2012) que permitió conocer las acciones que los niños erigirían ante una situación de conflicto en el contexto escolar; la actividad Cuento para sentir retomada del Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición (2009) que buscó evaluar

a nivel cognitivo el reconocimiento de las emociones; una entrevista dirigida a padres de familia que permitió conocer la percepción de los padres frente a la emocionalidad de sus hijos y los aspectos relativos a la educación en este aspecto; una entrevista dirigida a docentes de la institución para comprender la forma en qué se dan los procesos de la educación emocional en el contexto; y la Adaptación de la Batería Gráfico-Escrita de la Expresión Emocional de Martínez y Sánchez (2011) para conocer la forma en que reconocen la expresión facial de cada emoción.

A través del análisis de los resultados de cada uno de estos instrumentos se dio cumplimiento al primer objetivo específico.

*Fase de diseño de la estrategia*.

Luego de evaluar la emocionalidad en los niños y la percepción de maestros y padres de familia frente a este proceso, se diseñaron 5 estrategias que fueron abordadas en dos sesiones de 30 minutos. Cada estrategia estuvo enmarcada en uno de los tres momentos de la expresión corporal planteados por Romero (1999). En ese sentido se evidencia el uso del marco teórico con la intención de ser validado en el contexto de esta tesis.

En esta fase se evidenció el cumplimiento del segundo objetivo específico, pues luego de llevar a cabo cada sesión y en el transcurso de las actividades cotidianas escolares (juego libre, talleres de aprendizaje, momentos de alimentación) se elaboró un diario de campo a fin de registrar los comportamientos de los niños en esos dos momentos, apoyándose también en los registros fílmicos y fotográficos. De esta forma se pudo analizar las emociones de los niños en las actividades diseñadas por la investigadora parte de la propuesta pedagógica, así como en los espacios cotidianos pertenecientes a la rutina escolar.

*Fase de evaluación*.

Se crea una actividad teatral para evaluar la propuesta. Se inicia recordando las emociones trabajadas hasta el momento y sus características con una lluvia de ideas de lo que los niños recuerden. A continuación, con base en las respuestas de los niños se dividirá el salón en 6 grupos, que se le asignará una de las emociones. Con ayuda de la docente cada grupo tuvo que pensar en:

- El atuendo apropiado para su emoción.
- Elaborar un sonido y unos movimientos característicos de cada emoción.
- Escribir un dialogo, en que se presenten como emoción (ejemplo soy la tristeza…), expongan cuando se siente esa emoción (ejemplo: aparezco cuando….), detallen como se exterioriza (ejemplo: hago que te comportes...), que sensaciones genera (ejemplo: te sientes…).

Al desarrollar esta actividad se prestó especial atención a dos aspectos principalmente: a. Los diálogos de los niños sobre las emociones y b. Las dinámicas que se establecen en el grupo para observar la forma en la que interactúan los niños, la forma en la que enfrentan sus diferencias y el contacto corporal.

Con el análisis de estos dos criterios de evaluación se aporta al cumplimiento del tercer objetivo específico identificando cómo contribuye la expresión corporal a cada componente de la conciencia emocional: toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás. Igualmente se tuvo en cuenta el diario de campo realizado en las sesiones para evidenciar el proceso de toma de conciencia emocional.

### 3.5. Instrumentos de recolección de datos.

De acuerdo con las fases plateadas se utilizan instrumentos que permiten conocer la concepción de emocionalidad en la comunidad educativa, así como la expresión emocional-corporal en los niños. Se recolectó información a través de los siguientes instrumentos: la

observación participante, la Escala de la Tendencia a la Acción de los Niños versión Vicente (2012), la actividad Cuento para sentir retomada del Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición (2009), una entrevista dirigida a padres de familia, una entrevista dirigida docentes de la institución, la Adaptación de la Batería Gráfico-Escrita de la Expresión Emocional, de Martínez y Sánchez (2011) y el diario de campo. A continuación se presenta el uso dado a cada uno de estos instrumentos.

*Observación participante*

Teniendo en cuenta el enfoque y tipo de investigación seleccionado, se plantea como principal instrumento de recolección la observación participante (tabla 4). Este instrumento está presente en todas las etapas o momentos del procedimiento metodológico. Para el registro de cada experiencia se usa registro fílmico y fotográfico de cada estrategia que posteriormente sirve de apoyo para la escritura de un diario de campo.

Tabla 6. Preguntas orientadoras para la observación participante.

| | |
|---|---|
| ¿Quién? | ¿Quién está en el grupo o escena? ¿cuántas personas hay, de qué clase o nivel social son, cuál es su identidad y qué características relevantes las distinguen? |
| ¿Qué? | ¿Qué está pasando aquí? ¿Qué hacen o dicen las personas del grupo?<br><br>a) ¿Qué conductas son repetitivas y cuáles son irregulares? ¿En qué eventos, actividades o rutinas se involucran? ¿Qué recursos se usan en estas actividades? ¿Cómo se organizan las actividades, cómo las llaman, las explican o las justifican?<br><br>b) ¿Cómo se comportan las personas del grupo unas con otras? ¿Cómo es esta participación e interacción? ¿Cómo se relacionan unas con otras? ¿Qué estatuso funciones son evidentes en esta interacción? ¿Quién toma las decisiones, qué decisiones y a quién afectan? ¿Cómo se organizan las |

| | |
|---|---|
| | personas para las interacciones?<br><br>C) ¿Cuál es el contenido de las conversaciones de los participantes? ¿Qué temas son comunes y cuáles son raros? ¿Qué historias, anécdotas y asuntos intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan para intercomunicarse? ¿Qué creencias revela el contenido de sus conversaciones? ¿Qué formato siguen las conversaciones? ¿Qué procesos reflejan? ¿Quién habla y quién escucha? |
| ¿Dónde? | ¿Dónde está ubicado el grupo o la escena? ¿Qué ambiente o situación física forman el contexto? ¿Qué recursos naturales son evidentes o qué tecnología se crea y usa? ¿Cómo está ubicado el grupo en el espacio y cómo usa éste y los objetos físicos? ¿Qué se consume y qué se produce? ¿Qué ofrece el contexto para uso del grupo: productos, espacios, vistas, sonidos, perfumes, etcétera? |
| ¿Cuándo? | ¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo***?***. ¿Cuán frecuentes son estos encuentros y cuánto duran? ¿Cómo conceptualiza, usa y distribuye el tiempo el grupo? ¿Cómo ven el pasado, el presente y el futuro? |
| ¿Cómo? | ¿Cómo se interconectan e interrelacionan los elementos identificados, ya sea desde el punto de vista de los participantes o desde la perspectiva del investigador? ¿Cómo se mantiene la estabilidad? ¿Cómo se originan los cambios y cómo se manejan? ¿Cómo se organizan los elementos identificados? ¿Qué reglas, normas o costumbres gobiernan esta organización social? ¿Cómo se conceptualiza y distribuye el poder? ¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos, organizaciones o instituciones? |
| ¿Por qué? | ¿Por qué opera el grupo? cómo lo hace? ¿Qué significado atribuyen los participantes a lo que hacen? ¿Cuál es la historia del grupo? ¿Qué objetivos se articulan dentro del grupo? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y formas |

| | |
|---|---|
| | de ver el mundo se encuentran en el grupo? |

Fuente: Martínez, 2004, p. 92.

*CATS. Escala de la Tendencia a la Acción de los Niños (Vicente, 2012).*

La escala validada y aplicada por Vicente (2012), permite analizar cómo se manifestaría un niño frente a diferentes situaciones cotidianas, en el contexto escolar, que involucran una provocación, fracaso, quebranto o apuro. En total se refieren 6 escenarios que tienen tres opciones a elegir: agresividad, sumisión y asertividad, presentadas en forma emparejada: agresividad-sumisión, agresividad-asertividad y asertividad-sumisión, de modo que el niño puede comparar y seleccionar aquella que más se ajusta a su posible acción en la realidad.

A continuación se exponen una serie de preguntas que hacen referencia a las dificultades por las que puede pasar un alumno en la escuela. Contesta lo que tu harías en cada situación. Marca sólo una respuesta de cada opción, y no dejes ninguna pregunta sin contestar

1. Estás armando un rompecabezas con tus compañeros de clase. Has estado tratando de hacerlo bien pero no puedes evitar cometer errores. Tus compañeros ya empezaron a burlarse y a ponerte sobrenombres desagradables.

a)o Les diría que se calmen porque a ellos no les gustaría que yo les hiciese lo mismo. o Le daría un buen golpe al que me esté molestando más.

b)o Les diría que se calmen porque a ellos no les gustaría que yo les hiciese lo mismo. o Dejaría de jugar y me iría a otro lado.

c)o Le daría un buen golpe al que me esté molestando más. o Dejaría de jugar y me iría a otro lado.

2. Tú y tu amigo estáis jugando en tu casa. Tu amigo está tirando todo por el suelo, tus papás te van a regañar y culpar a ti e incluso tú eres el que va a cargar con el castigo.

a)o Limpiar y arreglar lo que ha estropeado o Pedirle a mi amigo que me ayude a limpiar y arreglar lo que ha estropeado

b)o Me enojaría con mis padreso Limpiar y arreglar lo que ha estropeado

c)o Pedirle a mi amigo que me ayude a limpiar y arreglar lo que ha estropeado o Me enojaría con mis padres

3. Acabas de salir de la escuela. Un niño más pequeño que tu te tira una piedra que te pega en la cabeza.

a)o Darle una buena paliza para que se entere de lo que duele o Ignorarlo

b)o Regañarlo, diciéndole que tirar piedras a la cabeza de las personas es muy peligroso.o Darle una buena paliza para que se entere de lo que duele

c)o Ignorarlo o Regañarlo, diciéndole que tirar piedras a la cabeza de las personas es muy peli- groso.

4. Tu ves a algunos alumnos jugando en el patio, te acercas y les dices que si puedes jugar con ellos, pero ellos te contestan que no quieren que tú te quedes a jugar ahí con ellos.

a) o Irte de ahí, sintiéndote malo Te pondrías a hacer algo para estorbarles y no dejarlos jugar a gusto.

b)o Les pedirías que te den una oportunidad o Irte de ahí, sintiéndote mal

c)o Te pondrías a hacer algo para estorbarles y no dejarlos jugar a gusto. o Les pedirías que te den una oportunidad

5. Algunos niños de tu clase presumen que son mucho más listos que tú. Sin embargo, tu sabes que eso no es cierto y que en realidad tu eres más listo que ellos.

a) o Les insultaría y les diría que se callen o Les demostraría que yo soy más listo

b) o Ignorarlos y simplemente alejarte. o Les insultaría y les diría que se callen

c) o Les demostraría que yo soy más listo o Ignorarlos y simplemente alejarte.

6. Un día cuando estás jugando con un amigo en el patio, él se enfadó contigo y empezó a decirte cosas muy desagradables sobre tu mamá (insultos). Tu le pediste que se clamara, pero él no te hizo caso y siguió riéndose e insultando a tu mamá.

a)o Fingiría que eso puede ser divertido y continuaría jugando o Pelearía con él hasta que tuviera que tragarse lo que dijo

b)o Fingiría que eso puede ser divertido y continuaría jugando o Le diría que ya no jugaría más con él a menos que dejara de decir esas cosas.

c)o Pelearía con él hasta que tuviera que tragarse lo que dijo o Le diría que ya no jugaría más con él a menos que dejara de decir esas cosas.

*Actividad "Cuento para sentir"*

Tomada del Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición (2009) que evalúa la identificación de las emociones y el reconocimiento de la perspectiva del otro. Estando los niños ubicados en forma de semicírculo se inicia con la presentación de los datos bibliográficos del Cuento "El arbolito enano" (ver anexo) de Humberto Jarrin. Luego la docente lee el cuento en voz alta y se detiene en cada momento de la historia para plantear al grupo las preguntas que se sugieren en el instrumento, así como las imágenes alusivas. Una vez finalizada la lectura, la docente diligencia la rejilla de evaluación de competencias.

*Entrevista dirigida a padres de familia*

Este instrumento[14] pretende conocer la concepción de emocionalidad que tienen los padres de familia frente a sus hijos. Se busca indagar a través de 5 preguntas abiertas la forma de educar emocionalmente a los niños. Este instrumento fue aplicado a 20 padres de familia.

Las preguntas que orientaron la entrevista fueron las siguientes:

¿Cuales son las emociones que experimenta su hijo (a) con mas frecuencia?

¿Cual es la forma en la que su hijo (a) expresa dichas emociones?

¿Qué situaciones generan esas emociones?

¿Que hace usted frente a las emociones que experimenta su hijo?

¿Cree que la escuela debe ocuparse de la educación emocional de su hijo? ¿Por qué?

*Entrevista dirigida docentes de la institución*[15]

Mediante 6 preguntas abiertas se busca indagar sobre el papel de la educación emocional en la institución y el grado de conocimiento o apropiación de los docentes frente a este tema. Esta entrevista se realizó a 8 docentes de la institución que participaron voluntariamente, dos de preescolar y 4 de primaria. Estos docentes tienen entre 9 y 30 años de experiencia en el campo de la educación infantil.

Las preguntas que orientaron la entrevista fueron las siguientes:

¿Cuál es su área de desempeño?

[14] Instrumento validado por Jakeline Herrera. Magister en neuropsicología y educación. Especialista en dificultades del aprendizaje escolar. Licenciatura en pedagogía infantil y familiar. Docente desde el año 2005.
[15] Instrumento validado por Jakeline Herrera. Magister en neuropsicología y educación. Especialista en dificultades del aprendizaje escolar. Licenciatura en pedagogía infantil y familiar. Docente desde el año 2005.

¿Cuánto tiempo tiene de experiencia docente?

¿Qué conoce acerca de la educación emocional?

¿Dedica un espacio en sus actividades pedagógicas para la educación emocional? Está incluido en el currículo?

¿Conoce qué son las competencias emocionales? ¿Cuales conoce? ¿Las desarrolla en el aula?

¿Cuál es el papel de la educación emocional en la IEOT José Joaquín Casas?

¿Utiliza estrategias de educación emocional? ¿Cuáles?

¿Cuáles son las emociones que experimentan los niños en el aula y cómo las aborda en su rol de docente?

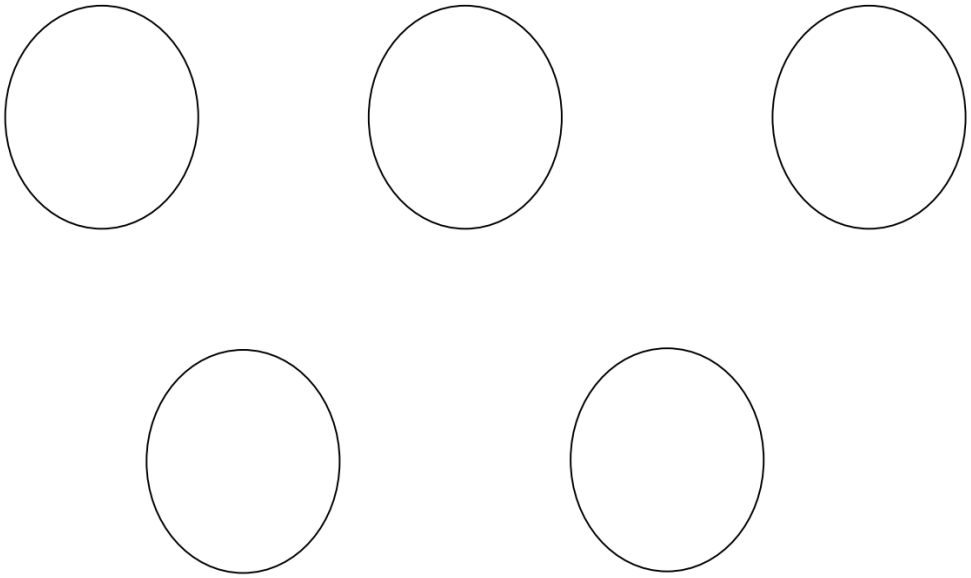
*Adaptación Batería Gráfico-Escrita de la Expresión Emocional*

Esta prueba validada por Martínez y Sánchez (2011), evalúa la capacidad para expresar las propias emociones en forma precisa, que puede hacerse por medio dos vías, verbal (incluye los recursos lingüísticos) y el no verbal en la que se incluyen las expresiones faciales, la postura, las acciones, y la distancia entre personas. La prueba se divide en dos secciones en las que el niño da cuenta de dos habilidades: I. Expresar en forma precisa las propias emociones. II. Nivel de intensidad (reactividad) emocional.

ADAPTACIÓN BATERÍA GRÁFICO-ESCRITA DE LA EXPRESIÓN EMOCIONAL (BGEEE)

Nombre: _____ Sexo: Femenino ( ) Masculino ( ) Edad: _____

A continuación se encuentran una serie de óvalos en los cuales usted tiene que dibujar las caras que corresponden a la emoción que se le menciona. Intente -por favor- dibujar cómo se siente la persona manejando tamaño, énfasis y forma de ojos, cejas, nariz, labios o lo que usted considere que refleja la emoción.



INSTRUCCIONES: De la serie de imágenes que se le presentan a continuación, por favor elija aquella que se parezca más a su propia expresión cuando se encuentra ante los siguientes eventos:

Si alguien me insulta sin motivo alguno

Cuando alguien conocido me sonríe

Si alguien me asusta

Encontrar una mosca en tu comida

Cuando extraño a una persona

Si a una persona de mi familia que quiero mucho le sucede algo malo…

Si no logro ponerme de acuerdo con alguien

Cuando alguien me ofrece algo de comer que huele mal

Cuando pienso en la persona que más quiero

*Diario de campo*

Cerda, H. (1991) concibe que "un diario de campo es una narración minuciosa y periódica las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador. Este diario se elabora sobre la base de las notas realizadas en la libreta de campo o cuadernos de notas que utiliza el investigador para registrar los datos e información recogida en el campo de los hechos" (p. 249).

De esta forma el diario de campo es la base para registrar todas las observaciones, el posterior análisis y la evaluación de las estrategias propuestas. Igualmente estos registros son soportados por la filmación y toma de fotografías de las diversas situaciones escolares.

3.4. Población y muestra.

El municipio de Chía, perteneciente al departamento de Cundinamarca, se encuentra ubicado en la Cordillera Oriental de los Andes, específicamente en la Provincia de Sabana Centro, a 10 km al norte de la capital de Colombia, Bogotá. También se conoce como la ciudad de la Luna debido a que el nombre Chía alude a la diosa muisca. Actualmente tiene 132.691 habitantes.

Figura 5. Mapa de Chía

Fuente: Google maps

El municipio de Chía cuenta con 12 instituciones educativas públicas y una gran variedad de oferta educativa privada. Específicamente esta tesis se enmarca en la Institución Educativa Oficial Técnica José Joaquín Casas, ubicada en zona urbana de Chía, de carácter público, mixto, calendario A, con jornada única, que cuenta con 66 años de antigüedad, 2 sedes y atiende a una población de 1800 estudiantes, repartidos en preescolar, básica, media, modelos flexibles de aceleración y nocturna. El modelo pedagógico propuesto por la institución es el Cognitivo-Social que pretende fortalecer los procesos de pensamiento en una vinculación con el contexto. Sin embargo se encuentra en proceso de apropiación por parte de la comunidad educativa.

El nivel de preescolar esta conformado por tres grupos: transición 1 con 30 estudiantes de 4 años, transición 2 con 28 estudiantes de 5 y 6 años, y el grupo transición 3 que está conformado por 29 estudiantes cuya edad oscila entre los 5 y 6 años de edad, quienes participarán del desarrollo de las actividades. Sin embargo, debido a que es una población flotante, únicamente se tendrán en cuenta 20 niños para el análisis de resultados. Esta población se ha escogido debido es el grupo del que la investigadora es directora y acompaña permanentemente en actividades académicas y formativas. El grupo está conformado por 17 niños y 12 niñas. Cabe señalar que 12 de los estudiantes provienen de Venezuela y hay una estudiante con parálisis cerebral.

Al realizar un análisis de la composición familiar se encuentra que, de los 29 estudiantes, el 50% cuenta con una familia nuclear (conformada por padre, madre y hermanos), el 25% es parte de una familia monoparental (constituida por uno solo de los padres), el 15% pertenece a una familia ensamblada (formada por agregados de dos o más familias) y el 5% restante convive con familia extendida (abuelos o tíos, sin presencia de los padres).

Como se puede apreciar, a pesar de la corta edad de los niños, han vivido situaciones de abandono por parte de su familia, desplazamiento forzado siendo obligados a dejar parte de su familia y su país de origen, en la mayoría de los casos presentan una situación económica difícil para cubrir con las necesidades básicas. Por estas razones, el acompañamiento familiar es débil frente a los procesos educativos y cualquier proceso pedagógico que trabaje la emoción resulta altamente pertinente pues dará herramientas a los niños para comprender y afrontar los problemas cotidianos.

A continuación se presentará en detalle cada uno de los niños que conforman esta grupo, con la intención de reservar la identidad de los niños se indica únicamente las iniciales de su nombre:

S.A.
Es un niño de 5 años proveniente de Venezuela. Esta es su primera experiencia estudiando. Sus padres conviven juntos y tiene una hermana de 4 meses. Es un niño muy tímido y no reacciona frente a las acciones de sus compañeros. Es poco expresivo al comunicarse con la docente.

E. A.
Es un niño de 5 años que está atravesando por la reciente separación de sus padres. Así que vive algunos días con su padre y otros con su madre. Llora constantemente ante cualquier conflicto o llamado de atención. Se muestra distraído y tiene poca expresión verbal.

I. A.

Es una niña de 5 años proveniente del departamento del Huila,. Viven únicamente con su madre, quien debido a la situación económica de la familia tuvo que dejar su lugar habitual de vivienda y a sus otras hijas para trasladarse en el mes de enero al municipio de Chía. Es una niña poco expresiva con la docente, maneja una comunicación mínima, pero con sus amigas mantiene una buena relación.

L. C.

Es una niña de 6 años que convive con sus dos padres de aproximadamente 50 años. Ha estado estudiando anteriormente en jardines privados, en los cuales sufrió maltrato físico de parte de la anterior docente, según información dada por la mamá. Es una niña muy tranquila y presenta un buen vocabulario para expresar sus ideas y emociones.

M. C.

Es un niño de 6 años quien estudió el año anterior en la institución. Vive con su mamá, tía y prima. Actualmente lleva un año en terapias de lenguaje. Tiene pocos amigos y en ocasiones golpea a sus compañeros cuando tiene un conflicto.

D. D.

Es un niño de 6 años quien sufrió de un cáncer durante el año 2018. Pero actualmente asiste únicamente a controles médicos. Vive con ambos padres y su hermano mayor. Es un niño líder en el grupo, le gusta dirigir juegos y actividades, también ayuda a la docente en labores sencillas. Tiene una gran capacidad de expresión verbal.

M. G.

Es una niña de 5 años, vive con sus dos padres y sus cuatro hermanos. Es tímida callada, poco participa en las clases y al realizarle una pregunta se le dificulta responder verbalmente, pero se expresa en sus rostro. Tiene algunas amigas y disfruta mucho de actividades escolares como pintar o dibujar.

D. G.

Es un niño de 5 años, hijo único que vive con su mamá, proveniente del municipio de Ubaté (Cundinamarca). Tiene una buena capacidad para comunicar ideas y emociones. Le gusta seguir instrucciones y acuerdos de convivencia. Cuando tiene algún conflicto acude siempre a la maestra para solucionarlo.

P. G.

Es un niño de 5 años proveniente de Venezuela. Vive con ambos padres y su hermana mayor. Llevan 4 meses viviendo en Colombia y la adaptación del niño al país ha sido difícil. Se muestra agresivo y no le gusta seguir las instrucciones de la docente. Por tal razón en ocasiones se ve aislado del grupo.

E. G.

Es un niño de 5 años. Convive con su padre y madrastra desde hace 3 meses, anteriormente vivía con su mamá pero por dificultades familiares fue dado al cuidado de su papá. Es un niño que ha sido expuesto a situaciones de violencia y temas de sexualidad, por lo que en su comunicación utiliza un lenguaje soez y trata temas adultos. En la relación con sus compañeros es espontaneo pero reacciona con golpes o palabras soeces ante cualquier conflicto.

M. H.

Es una niña de 5 años proveniente de Venezuela. Lleva tres meses viviendo en Colombia. Vive con su mamá y abuelo. Es una niña muy tranquila y tierna. Tiene muchas amigas y soluciona fácilmente posibles conflictos con sus compañeras. Su comunicación es educada y con un buen lenguaje.

K. M.

Es un niño de 5 años proveniente de Venezuela. Lleva tres meses viviendo en Colombia, junto con sus padres. Su adaptación ha la institución ha sido difícil, tiene pocos amigos.

G. M.

Es un niño de 5 años. Vive con su mamá y tía. Lleva un mes en la institución. En este tiempo ha demostrando un avanzado nivel de desarrollo lógico matemático y ubicación espacio-temporal. Conoce siempre la fecha, es capaz de identificar la hora con observarla, se anticipa para participar de fechas o actividades específicas (por ejemplo, la celebración del día del hombre, o un partido de futbol) sabiendo con anterioridad en que día y hora ocurrirán. La relación con sus compañeros es agresiva, no le gusta jugar y prefiere estar al lado de la docente. No le gustan las situaciones o personas nuevas, cuando esto sucede llora sin control.

T. M.

Es un niño de 5 años proveniente de Venezuela. Lleva 4 meses en el país y su adaptación ha sido adecuada a pesar de no haber estudiado antes. Sigue instrucciones y disfruta de actividades académicas. Tiene algunos amigos, pero su vocabulario y dicción le dificulta expresar ideas y emociones.

S. P.

Es un niño de 5 años que convive con sus dos padres y hermana mayor. Cuenta con el apoyo de su familia en el proceso de aprendizaje. Es muy tranquilo y respetuoso. Expresa con seguridad sus ideas, pero no sus emociones.

I. P.

Es una niña de 5 años que vive con su hermano mellizo, quien también estudia en la institución, su hermana mayor y sus padres. Le gusta compartir actividades grupales y participar en clase. Es espontanea para expresarse y tiene buena capacidad para solucionar conflictos.

F. P.

Es un niño de 5 años, vive con su hermana melliza, su hermana mayor y sus padres. Se expresa con un buen vocabulario para su edad. Pero se le dificulta reconocer las emociones

de los demás. Tiene un vinculo muy cercano con su hermana y siempre está dispuesto a ayudarla a cuidar sus cosas, a realizar actividades y a solucionar problemas.

S. R.

Es una niña de 5 años que presenta discapacidad motora debido a una parálisis cerebral. Asiste regularmente a la institución en compañía de su madre quien la apoya en cuestiones de movilidad. Cognitivamente la niña presenta un desarrollo promedio, pero debido a su condición no se comunica verbalmente, únicamente a través de gestos y en menor medida, palabras no articuladas.

E. S.

Es una niña de 5 años, hija única, que vive con ambos padres y su abuela. Cuenta con una estructura y acompañamiento familiar solidos, lo que facilita que se exprese con un excelente vocabulario. Sin embargo, se le ha dificultado estar un grupo tan grande de niños pues en años anteriores estudió en jardines privados en los que tenia máximo 10 compañeros. Por esta razón, busca llamar la atención constantemente con agresiones a sus compañeros o llanto.

E. S.

Es un niño de 5 años que está bajo custodia de sus abuelos. El paradero de sus padres es desconocido. Es un niño poco expresivo y quieto, por lo que no tiene conflictos con sus compañeros. Tarda más tiempo de lo que sus compañeros para realizar cualquier actividad. Actualmente asiste a terapias de lenguaje porque la pronunciación o articulación de las palabras.

P. S.

Es una niña de 5 años que vive con sus padres, proveniente de Venezuela. Mantiene buenas relaciones con todos sus compañeros, solucionando los conflictos a través de la mediación.

C. Y.

Es un niño de 5 años proveniente de Venezuela, vive con ambos padres y su hermana mayor. Se destaca por su capacidad para solucionar problemas cotidianos y ejercer un rol de líder en el desarrollo de actividades o juegos. También le gusta colaborar en la realización de tareas acorde a su edad como repartir fotocopias y organizar juguetes.

## CAPITULO IV. Aspectos Éticos.

En esta tesis se toma en cuenta la resolución 8430 de 1993, expedida por el Ministerio de Salud, que reglamenta los aspectos éticos referentes a la investigación con seres humanos, el título II, capítulo 1, artículo 5 se indica que "en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar" (Ministerio de Salud, 1993, p. 2).

Por lo anterior, en todo el proceso investigativo se ha contemplado un accionar ético por parte de la investigadora teniendo en cuenta el respeto por la dignidad humana, la responsabilidad con el bienestar y desarrollo de la colectividad donde se realiza la investigación, la protección de la integridad de todos los individuos implicados en el proceso, el rigor con el que se aplican los instrumentos, la veracidad en el análisis de los datos, la validez objetiva de toda la investigación teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

La pregunta de investigación tiende a resolver un problema de la colectividad, que se ha evidenciado en la institución educativa. Le apunta a las competencias emocionales que son indispensables para el desenvolvimiento social de cada niño e igualmente, al fortalecimiento de la convivencia en el grupo.

Los objetivos planteados marcan una diferencia en la comunidad educativa porque corroboran la importancia de la educación emocional, motivando a otros docentes a destinar espacios pedagógicos para trabajarla. En los niños se evidencia un empoderamiento que les permite afrontar conflictos cotidianos y convivir en armonía.

La metodología se emplea para observar detalladamente un problema y darle solución, no se usa de forma mecánica o automática. El diseño fenomenológico es un método ampliamente utilizado y ha probado ser exitoso a través de un sinnúmero de investigaciones que lo corroboran, permitiendo entender los fenómenos estudiados con profundidad y buscar soluciones que benefician a toda la comunidad estudiada.

Al elegir la muestra de la investigación, no se seleccionaron individuos vulnerables o que pudieran ser estigmatizados como riesgo de la investigación, pero dado que son menores de edad, fue necesario solicitar el permiso de los padres de familia mediante el diligenciamiento de un consentimiento informado (Anexo 1) y su anonimato es preservado.

En la etapa de la recolección de los datos, se prioriza la seguridad tanto de los participantes como de la investigadora, se utilizan los instrumentos apropiados. El análisis de los datos, por su parte, es fruto de un trabajo meticuloso, detallado y cuidadoso, buscando siempre la objetividad. No hay manipulación o invención de la información y los hallazgos están arraigados firmemente en los datos y en la realidad.

La revisión de la literatura es amplia, contempla varias perspectivas, argumentos, contextos, premisas y posturas. Se reconoce el trabajo de cada uno de los referentes adecuadamente, citando las respectivas fuentes.

## CAPITULO V. Propuesta de Mejoramiento y Evaluación.

### 6.1. Propuesta de Mejoramiento.

Para esta tesis se retoman cuatro técnicas de expresión corporal que han sido usadas para el desarrollo de la conciencia, el Método Feldenkrais, el mindfulness, la técnica Alexander y el teatro emocional.

Método Feldenkrais.

Unseld (2011) señala que Moshe Feldenkrais (1904-1984) doctor en ingeniería mecánica y física, en 1933 fue el primer europeo en obtener el cinturón negro de judo y también fundó el primer club de judo en Francia, como sugerencia de Jigoro Kano creador de ese arte marcial. Al sufrir una lesión de rodilla de la que no le garantizaron recuperación comenzó a crear su propio método de curación enfocado hacia el movimiento armónico y eficaz. Luego de años de investigación, hacia 1960, hace público su método y organiza sesiones dirigidas a pequeños grupos.

Actualmente este método continua siendo utilizado y validado por diferentes instituciones y personas que se han certificado para su aplicación. Hoy en día se considera que su objetivo principal es que la persona "amplíe la percepción de todo su cuerpo, a las articulaciones, a la estructura esquelética y también al estado mental, a los sentimientos y emociones" (Unseld, 2011, p. 3)

Por otra parte, existen dos formas de practicar este método:

a) autoconciencia a través del movimiento, que son clases grupales en las que se realizan secuencias de movimientos pudiendo escoger entre las miles que creó Moshe Feldenkrais para poder tomar conciencia de todas las posibilidades inherentes al cuerpo humano. Son prácticas sencillas de realizar siguiendo instrucciones.

b) Integración Funcional. Son una serie de técnicas no verbales dirigidas por un experto en Feldenkrais quien conduce a la persona a la realización de movimientos suaves para que descubra por sí misma recursos y posibilidades corporales que solo se logran con la ayuda del experto. Esta modalidad se realiza de forma individual. Feldenkrais dedicó alrededor de cuarenta años a desarrollar esta modalidad.

Para el caso de esta tesis se seleccionarán y aplicarán algunos ejercicios de la primera modalidad enfocados a la conciencia.

Mindfulness.

Parra, Montañés, Montañés y Bartolomé (2012) describen que el mindfulness se originó hace aproximadamente 2.500 años a partir del budismo con la figura de Siddharta Gautama, el buda Shakyamuni, fue quien comenzó estas prácticas religiosas y filosóficas cuya esencia fundamental es la base del mindfulness, lo que al parecer recibió de otros maestros y él perfeccionó. El aporte de la tradición budista ha sido enfatizar en modos de cultivar y de perfeccionar la capacidad de tomar consciencia plenamente del momento actual y de llevarla a todos los aspectos de la vida, pero para el caso de esta tesis se hará énfasis en la conciencia emocional. Sin embargo, cabe aclarar que actualmente esta técnica se ha difundido en el campo de la psicología, la medicina y en menor medida en el campo educativo, sus principales difusores en occidente son el doctor Jon Kabat-Zinn, que utiliza esta practica con fines curativos, y el monje budista, poeta y pacifista, Thich Nhat Hanh, desde un enfoque más espiritual.

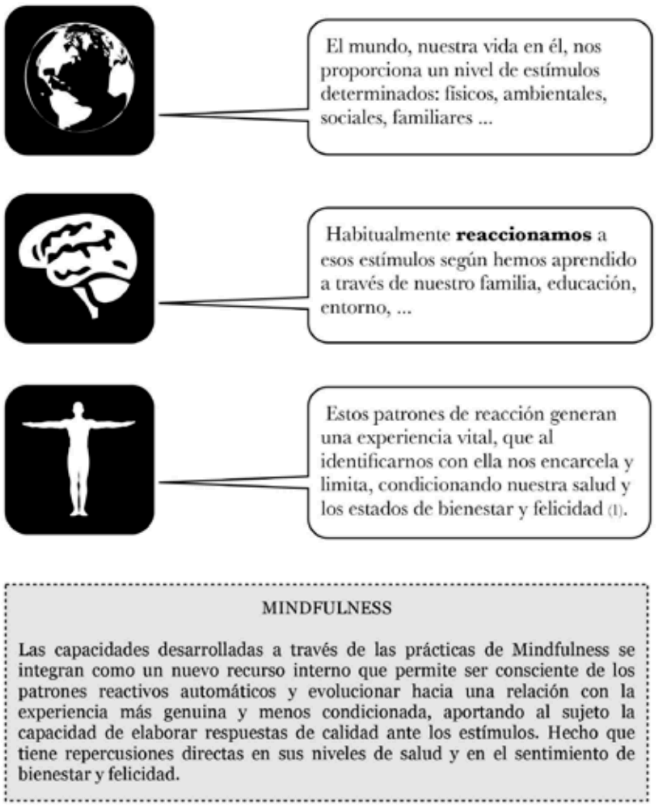
En el ámbito educativo aparecen recientemente líneas de investigación que buscan acercar a los diferentes miembros de la comunidad educativa (profesores, familia, estudiantes) a la práctica de mindfulness con el objetivo de aportar una herramienta para el desarrollo de diferentes competencias emocionales así como incrementar el rendimiento académico.

Por otra parte, Moñivas, García y García (2012), encuentran que mindfulness:

> supone focalizar nuestra atención en lo que estamos haciendo o sintiendo, para ser conscientes del devenir de nuestro organismo y conductas. O, simplemente, dedicar unos minutos diarios a percibir nuestro organismo, sin expectativa alguna; solo, para tomar consciencia de lo que nos está pasando, más allá de nuestras actividades o planes, y escuchar al cuerpo para ver con claridad y ser 'plenamente conscientes'. Pero para ello, hay que pasar de la "reactividad de la mente" (respuestas automáticas e inconscientes) a su "responsibidad" (respuestas controladas y conscientes) (p. 85).

La practica del Mindfulness permite sacar la mente del estado automático y de inconciencia en el que se encuentra, dando importancia al momento presente de la propia experiencia de la persona, para lo cual se utilizan distintas técnicas: a) respiración consciente; b) escaneo corporal -body scan-; c) caminar centrando la atención en el movimiento de los pies y de la respiración; d) realizar con atención actividades cotidianas como comer o hablar (Moñivas, García y García, 2012)

Figura 6. Generalidades del Mindfulness




Fuente: Moñivas, García y García (2012)

Técnica Alexander.

Es una forma de trabajo corporal que busca enseñar a sus participantes a realizar correctamente movimientos cotidianos de forma eficiente. La técnica se compone de sesiones que oscilan entre media hora y cuarenta y cinco minutos, en las que quien dirige conduce a cada participante a la conciencia de los hábitos que tiene adquiridos en cuanto a sus movimientos. Alexander al desarrollar su método:

> parte de la premisa de que la conducta humana es principalmente movimiento: levantarse, sentarse, caminar, incorporarse, abrir y cerrar cajones, entrar o salir del coche, etc.; todas estas y muchas otras actividades habituales implican patrones de movimientos que construyen nuestro carácter. La técnica busca, pues, mejorar nuestra interacción y aportar un nuevo enfoque para las actividades cotidianas, las cuales solemos realizar a partir de

> hábitos que consideramos buenos y fiables, pero que generan usos forzados del cuerpo (Luque, 2016, p. 829)

Para Luque (2016), esta técnica ha tenido gran acogida dentro de diferentes campos pues pretende hacer frente a un problema común en el ser humano, la incapacidad para centrar su atención en lo que está sucediendo en el momento presente. En el ámbito educativo diversos estudios se han enfocado en comprender el fenómeno de la atención, el alto nivel de desconcentración en el aula y estrategias para dar solución a este problema. Aunque logra desarrollar la atención, el objetivo central de esta técnica es que los participantes, basados en la unidad mente-cuerpo, aprendan a desarrollar su concentración (Luque, 2016).

En síntesis se puede decir que la técnica Alexander comprende al ser humano como una unidad en la que lo emocional y lo físico no se pueden separar, y a partir de los ejercicios corporales se llega a mejorar el funcionamiento, la capacidad de sentir, observar y decidir.

Teatro Emocional.

Se identifica como una técnica que posibilita la apertura del mundo interno de cada participante a través de ejercicios adaptados del teatro universal. Consiste en un proceso en forma de clases-laboratorio, en el que los asistentes buscan llegar a conocerse mejor, trabajar en su propia expresión corporal e investigar en su modo de relacionarse consigo mismo (a través del contacto con las diversas emociones) y con los demás (Lugo, 1976).

Se denomina Teatro Emocional porque

> el foco está puesto en las emociones humanas, y la vía de trabajo facilita el contacto con las mismas. Para ello, el cuerpo estará muy presente, ya que es el gran referente de la realidad que tenemos (lo que ocurre, ocurre ahora y ocurre a través de nuestro cuerpo), a la par que es el sostén y vía de expresión de las emociones (la rabia se encuentra en las extremidades, cuello y mandíbula; el miedo en la boca del estómago y la parte posterior de las rodillas, por

> ejemplo). Así que un concienzudo trabajo de sensibilización corporal es necesario (Lugo, p.1, 1976).

Eines y Mantovani (2008) reconocen la importancia pedagógica del teatro especialmente desde la infancia, posibilitando una "expresión integral para que los hombres y mujeres del mañana no inhiban la exteriorización de sus emociones ni de sus pensamientos. Por tal razón es nuestro deber como educadores de futuras generaciones inducir al niño/a a un conocimiento que incluya lo verbal pero sin someterse a él, como posible vía para lograr individuos capaces de manejar todos sus medios expresivos" (p. 53).

La utilización del teatro emocional en la escuela es un medio completo para permitir que los niños se expresen a través de sus movimientos de forma consciente. Los ejercicios se pueden dar en dos sentidos, de manera espontánea, dejando que los niños actúen automáticamente a partir de un juego libre, pero también se dan de manera dirigida, dando instrucciones de situaciones para representar o movimientos dirigidos (Eines y Mantovani, 2008).

*Estrategias pedagógicas*

A partir de la revisión de las citadas técnicas, se han adaptado con fines pedagógicos cinco estrategias de expresión corporal que se desarrollaron en dos sesiones de 30 minutos. Las sesiones están organizadas siguiendo los momentos de la expresión corporal planteados por Romero (1999), que previamente fueron descritos en el marco teórico:

1. Asimilación corporal: es una fase de sensibilización frente al cuerpo, puede lograrse mediante momentos de quietud y llevando la atención a cada movimiento en el momento presente.

Estrategia A - Respiración consciente

La respiración es el puente entre la emoción y el cuerpo su función no es solo fisiológica sino que cada forma de respirar genera un estado emocional diferente. Una respiración rítmica lenta es la primera forma de desarrollar conciencia sobre sí mismo.

Para esta etapa se propone que los niños se sienten en la posición de flor de loto, en silencio y con los ojos cerrados se les guía a realizar los dos pasos para respirar correctamente, inhalación y exhalación. En segunda instancia se pide a los niños que se acuesten boca arriba con los ojos cerrados y con las manos en el abdomen se les pide que sientan el aire entrando y saliendo de su cuerpo. Simultáneamente a la respiración se les solicita que piensen en cómo se están sintiendo.

Estrategia B - Escaneo corporal -body scan-

Consiste en hacer un recorrido sistemático del cuerpo con la mente, llevando la atención intencionalmente a cada una de sus partes. Para lograrlo el niño debe permanecer en reposo, en una posición cómoda, con los ojos cerrados y a partir de allí debe concentrarse en la voz de la docente para llevar su mano a la parte del cuerpo que se indique.

En un segundo momento, partiendo de la misma posición anterior, el niño debe dirigir su atención a las diferentes sensaciones de cada parte de su cuerpo, pero esta vez sin tener un contacto directo con él, permitiéndole ser consciente del momento presente y de la emoción que puedan estar experimentando.

2. Interiorización: Es la búsqueda de la conciencia frente a la conexión entre la sensación y la respuesta motora.

Estrategia C - Realizar con conciencia movimientos e interacciones entre los niños.

Por parejas, estando sentados frente a frente, uno de los niños dirige los movimientos libremente y el otro asume el rol del espejo observando e imitando lo que realiza su

compañero, desde el rostro hacia las demás partes del cuerpo. Luego deben cambiar los papeles. Al finalizar los niños conversan sobre las emociones que experimentaron al imitar o al dirigir a su compañero.

En otro momento, guiados por la docente deben escuchar atentamente una instrucción para realizar diferentes movimientos. Se les da paso a paso la indicación sobre lo que deben hacer para lograr completar un movimiento más complejo, se les orienta a realizar saltos, caminatas y lanzamientos. Por ejemplo, para lanzar correctamente, se les indica que deben aproximarse a un objeto, sujetarlo con ambas manos, ubicar su mirada y manos en la dirección que se quiere lanzar, calcular la fuerza, apuntar y finalmente arrojar el objeto.

Estrategia D – Meditación

Son ejercicios de concentración y meditación que permiten tomar conciencia de las diferentes emociones. Con ayuda de meditaciones guiadas se aborda la conciencia frente a cada emoción, al finalizar cada meditación los niños expresan verbalmente su experiencia frente a cada emoción mediante preguntas dirigidas por la docente: ¿Qué situaciones o cosas generan cada emoción? ¿Qué hacer cuando se experimenta cada emoción?

Para esta estrategia se hizo uso de meditaciones de youtube como la titulada Meditación para niños: mejorar la atención y la concentración, del canal Mindfulness Online, que se encuentra en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=yVQPJ3sg-U8

3. Fase Creadora: Es el momento en el que, luego de la toma de conciencia, el individuo expresa sus emociones, ideas y pensamientos.

Estrategia E – Teatro emocional

Se realizan los siguientes ejercicios:

*Los niños deben caminar lentamente por el espacio del salón, a manera de cámara lenta. Simultáneamente se dispone de música relajante. Los movimientos se van transformando poco a poco y se hacen más amplios, más rápidos y se pasa a imitar unos a otros.

*Los niños realizan gestos exagerados de la cara, la finalidad es mover todos los músculos, para luego relajarlos. A través de diferentes gesticulaciones se exploran también diversos sonidos.

*Aquí se trabaja la ubicación del cuerpo dentro de espacios diferentes (grande, medio y pequeño) con ritmos distintos (rápido, normal y lento) y jugando con los niveles (alto, medio y bajo) con el fin de cambiar la energía.

*A partir de pequeños grupos situados en forma de círculo, uno de los integrantes se sitúa en el centro y se deja mecer mientras los demás lo sostienen, para ello cuenta la firmeza y seguridad con la que los demás lo sujeten. Se fortalece la confianza.

*Cronograma de actividades*

Tabla 7. Cronograma de actividades

| FECHA | OBJETIVO | ACTIVIDAD | RECURSOS |
|---|---|---|---|
| Enero 2019 | Conocer las posibles formas de reacción de los niños en situaciones cotidianas. | La Escala de la Tendencia a la Acción de los Niños versión Vicente (2012) | Fotocopias de la prueba, lápices |
| Enero 2019 | Evaluar los componentes de la conciencia emocional en los niños | La actividad Cuento para sentir retomada del Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición (2009) | Un ejemplar del cuento. Material de ambientación |
| Febrero 2019 | Indagar sobre la concepción de emocionalidad que manejan los padres y su | Entrevista dirigida a padres de familia | Fotocopias |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | posición frente a la educación emocional | | |
| Febrero 2019 | Indagar sobre el papel de la educación emocional en la institución y el grado de conocimiento o apropiación de los docentes frente a este tema | Entrevista dirigida docentes de la institución | Fotocopias |
| Febrero 2019 | Evaluar el nivel y formas de expresión emocional en los niños | Adaptación de la Batería Gráfico-Escrita de la Expresión Emocional | Fotocopias de la prueba, lápices |
| Febrero 2019 | Aplicar estrategias de la propuesta pedagógica. | Estrategia A. - Respiración consciente | |
| Marzo 2019 | Aplicar estrategias de la propuesta pedagógica. | Estrategia B - Escaneo corporal -body scan- | |
| Marzo 2019 | Aplicar estrategias de la propuesta pedagógica. | Estrategia C - Realizar con conciencia movimientos e interacciones entre los niños. | |
| Marzo 2019 | Aplicar estrategias de la propuesta pedagógica. | Estrategia D – Meditación | Grabadora |
| Marzo 2019 | Aplicar estrategias de la propuesta pedagógica. | Estrategia E – Teatro emocional | Disfraces |
| Abril 2019 | Evaluar los resultados de la propuesta pedagógica. | Evaluación estrategia pedagógica | Disfraces |

Fuente: Creación propia

### 6.1.1. Análisis de Resultados.

Para el análisis cualitativo es necesario que el investigador se sumerja en los datos agrupándolos y leyéndolos repetidamente a través de los objetivos y las preguntas a

responder. Es en este tipo de análisis donde del investigador debe hacer uso de sus habilidades cognitivas pues en la investigación cualitativa no se cuentan con instrucciones o formulas esquemáticas que lo orienten. Sin embargo, es posible encontrar algunos recursos y pautas que faciliten el proceso de ordenar la información para visualizarla, analizarla y darle sentido.

Al realizar cada una de las fases de la investigación, son grabadas y consignadas en un diario de campo que se realiza de forma descriptiva teniendo en cuenta las pautas de la técnica de la observación participante. Luego de esto, se procede a la categorización de la información, que según Bonilla y Rodríguez (1997) puede realizarse de manera deductiva, inductiva o abductiva:

- En el primer caso, la categorización de forma deductiva se basa en la revisión de la bibliografía y el marco teórico; las categorías se establecen previamente y luego la información en el análisis se ajustará a estas categorías.
- En el segundo caso, las categorías surgen a partir de identificar patrones o recurrencias en el análisis (categorías emergentes).
- En la inferencia abductiva el descubrimiento de eventos anómalos o sorpresivos conlleva a crear conceptos o reglas nuevas, lo que supone para el investigador modificar o renunciar a sus creencias, prejuicios y preconcepciones teóricas.

Sin embargo, Bonilla y Rodríguez (1997) señala que en investigaciones cualitativas recientes, se plantea los beneficios de integrar elementos de los tres procedimientos descritos anteriormente. Es decir, "partir de unas categorías tentativas fundamentadas en el marco conceptual, las preguntas de investigación, los supuestos, las áreas problemas o los temas claves del estudio (categorías deductivas), y posteriormente, con base en la revisión cuidadosa de todo el material, identificar aquellas categorías que emergen de los mismos datos bien sea de manera inductiva o abductiva" (p. 255).

A partir de la revisión del marco teórico, se establecen como categorías de análisis inductivas las tres habilidades de la conciencia emocional: toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprensión de las emociones de los demás, que se observan a la luz de las vivencias corporales.

Además se reconocen las categorías emergentes que podrían situarse como subcategorías (tabla 6). Estas surgieron fundamentalmente a partir de realizar un análisis minucioso del diario de campo elaborado por la investigadora. Como se señaló en la descripción de las fases de la investigación, el diario de campo fue realizado luego de cada sesión analizando lo sucedido con cada una de las estrategias propuestas y en el transcurso de las actividades cotidianas escolares (juego libre, talleres de aprendizaje, momentos de alimentación).

Tabla 8. Categorías inductivas y emergentes

| Categorías deductivas | Observaciones del diario de campo | Categorías inductivas |
|---|---|---|
| Toma de conciencia de las propias emociones | Antes de iniciar la propuesta los niños no están acostumbrados a los momentos de silencio y quietud. Si bien en las actividades académicas reconocen que el silencio es importante para lograr un aprendizaje, no comprenden el hecho de estar en silencio y quietos para lograr un mayor nivel de atención. | Silencio |
| | Respirar y tomarse un tiempo para hacer silencio permite mejorar los niveles de atención con el paso de las sesiones. | |
| | En la primera sesión se corrobora una gran dificultad de los niños para mantener su concentración, pero al orientarlos y hacer uso de las meditaciones guiadas es posible aumentar el periodo de atención enfocado específicamente a la toma de conciencia emocional. | Atención y concentración |

| | | |
|---|---|---|
| | Se encuentra una relación entre la capacidad de concentración y la habilidad para tomarse un momento antes de reaccionar en cualquier conflicto, pues el niño siendo consciente de lo que puede ocasionar su emoción decide apartarse o pedir ayuda a la docente. | |
| Dar nombre a las emociones | Las expresiones que los niños asocian a cada emoción posibilita que sea reconocida y etiquetada más fácilmente por ellos. Por ejemplo dicen "Cuando yo siento asco quiero vomitar" "Cuando siento amor doy muchos abrazos". | Expresiones |
| | El lenguaje verbal y no verbal asociado a cada emoción fue vivenciado en el contexto cotidiano desde la experiencia de cada niño. | Lenguaje verbal y no verbal |
| Comprensión de las emociones de los demás | En primera instancia hay mucho conflicto que produce emociones y los niños no cuentan con capacidad de dialogo para afrontarlos. | Conflicto |
| | Surgen diferentes ideas implantadas por los padres. Por ejemplo "los hombres no lloramos" "ya no lloro porque ya estoy grande" "si alguien me hace algo mi mamá dice que me defienda" | Cultura |
| | El hecho de ponerse en el lugar del otro mejora la convivencia con el paso de las sesiones. | Convivencia |
| | Las dinámicas del grupo generan que aunque uno de los niños quiera agredir a otro, los demás lo impidan. | Grupo |
| | La identidad del niño se ve asociada a las diversas emociones que manifiestan con mayor frecuencia. Por ejemplo, un niño refiriéndose a una compañera, dice "M.C. es una niña llorona y siempre está triste" | Identidad |

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presenta el análisis del alcance de cada uno de los objetivos específicos:

Con relación al primer objetivo que consistía en elaborar un diagnóstico para reconocer las dificultades emocionales de los niños de 5 y 6 años en la institución, se realizó teniendo en cuenta tres perspectivas, la de los padres de familia, la de los docentes de la institución y la de los niños.

Los padres identifican la alegría como la emoción mas frecuente en sus hijos, seguido del amor, en tercer lugar la tristeza y en menor medida mencionan el enojo. Manifiestan que estas emociones se dan en situaciones cotidianas que principalmente son compartir con sus familiares y jugar. Los padres igualmente reconocen que los niños expresan esas emociones con su cuerpo mediante el llanto, la risa, los abrazos y besos.

Al indagar sobre qué hacen frente a esas emociones declaran que usan el dialogo y en muchas ocasiones se identifican con ellos, una madre señala "corresponderlas de la misma manera", otra por su parte dice "cuando es de felicidad al verlo como en su carita expresa tantas cosas me emociono mucho lo abrazo fuerte y le digo tus sueños metas son los nuestros, cuando esta triste si me duele mucho y le digo tranquilo que papito llega el día que puede viajar no te preocupes y pronto estaremos juntos".

De los 20 padres entrevistados, 9 dicen que la institución educativa si debería ocuparse de la educación emocional como parte del proceso formativos de los niños, mientras que 7 dicen que esta labor excede las funciones de la escuela y que debería ser en su mayoría abordada por los padres. Los 4 restantes declaran que ambas partes deberían aportar en la educación emocional.

Desde la perspectiva de los docentes, que fueron entrevistados (7 del nivel de básica primaria y 2 preescolar) que contaban con un promedio de 17 años de experiencia, se encuentra que al indagar sobre sus conocimientos acerca de la educación emocional, cinco docentes únicamente aluden a la habilidad de control emocional, siendo esta una visión

cerrada acerca de todo lo que implica educar emocionalmente a un sujeto. Un docente habla acerca de la importancia de este proceso en función del aprendizaje, es decir que no reconoce su importancia en si misma, sino que lo entiende como una preparación para poder recibir un conocimiento. Otro docente incluye la educación emocional dentro de la innovación educativa y responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas. Dos de los docentes entrevistados afirman que conocen nada o muy poco.

Al preguntarles si dedican un espacio en sus actividades pedagógicas para la educación emocional y que si lo incluyen en su currículo, cuatro docentes dicen que si disponen tiempo y que indirectamente trabajan estos procesos como parte de la conciliación escolar que se da a diario en el aula, pero no se incluye en el currículo. Dos docentes afirman que la educación emocional está presente en todo momento dentro de sus actividades pedagógicas porque las emociones están presentes todo el tiempo y esto es visto como la oportunidad para sensibilizar a los niños. Dos docentes reconocen que no tienen en cuenta la educación emocional en el aula dado que no cuentan con el tiempo o los conocimientos necesarios para ello.

Los docentes entrevistados no conocen a fondo las competencias emocionales, tienen ideas asociadas sobre lo que han escuchado pero estas ideas no han sido corroboradas o profundizadas, aunque dicen que esta es una labor fundamental especialmente para promover la convivencia y la resolución de conflictos, lastimosamente no hay un lineamiento institucional que promueva su abordaje pedagógico y tampoco se cuenta con el tiempo pues se prioriza el rendimiento académico en las áreas como matemáticas, ciencias e inglés, una docente dice “Debería ser muy importante pero eso depende da cada docente porque institucionalmente la educación emocional no hace parte del currículo” otro por su parte complementa “Podría ser una buena herramienta para solucionar conflictos”.

Las emociones que más manifiestan los estudiantes percibidas por los docentes son ira, alegría y tristeza. Son abordadas en algunos casos a través del dialogo y en otros casos son vistas como un problema. Así lo señala una docente “Tengo específicamente el caso de una

de mis estudiantes que no sabe controlar su ira, fue remita a orientación, centro sensorial, psicología eps y siquiatra, este trabajo continúa de la mano con los padres de familia, orientador del colegio y pares" Otro docente afirma que la mayor dificultad en la institución frente a la educación emocional es el "manejo inadecuado de los conflictos cotidianos, los cuales se abordan a partir de reflexiones y en los casos extremos a través de sanciones establecidas en el manual de convivencia de la institución".

Con relación a la emocionalidad en los niños de transición 3, al evaluar sus posibles reacciones mediante la Escala de la Tendencia a la Acción de los Niños versión Vicente (2012), se encuentra que de las tres posibles opciones los niños eligen de la siguiente manera: agresividad 40 %, sumisión 50% y asertividad 10%. Cabe aclarar que algunas respuestas no se ajustaban a ninguna de las tres opciones, por ejemplo, E.S. dijo "yo solo me iría en un cohete y me taparía con un escudo".

De la Adaptación de la Batería Gráfico-Escrita de la Expresión Emocional, los niños reconocen las expresiones faciales de la alegría y la tristeza, las demás emociones evaluadas eran confusas y los que las realizaban simplemente dibujaron rostros sin rasgos marcados, algunos incluso prefirieron no dibujar nada.

En la realización de la actividad diagnóstica Cuento para sentir, el curso se puede dividir en cuatro grupos de estudiantes:

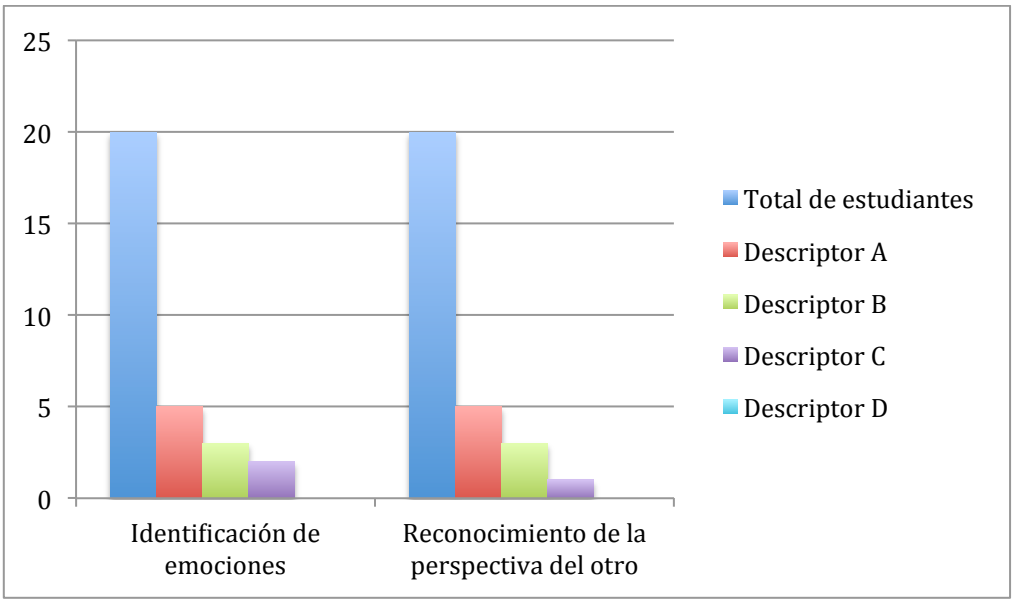
a. Algunos de los niños se distraen fácilmente, su periodo de atención es corto y no presentan interés por escuchar. Se levantan de su puesto o hablan con algún compañero.
b. El segundo grupo presta atención pero no responden a las preguntas de la docente.
c. Un tercer grupo presta atención y responde a las preguntas de la docente pero sus respuestas sobre las emociones son espontáneas y únicamente responden "bien" o "mal" al indagar sobre lo siente un personaje. No hay reconocimiento de ninguna emoción o del porqué de la misma.

d. El ultimo grupo, que es minoría, logra identificar en mínima medida la emoción de la tristeza y la alegría.

Cabe aclarar que si bien, en general el grupo comprende el contenido y secuencia del cuento, se evidencia dificultad para el reconocimiento de las emociones básicas que se abordan (alegría, tristeza, miedo, ira, asco, amor), así como se puede apreciar en la tabla. Igualmente esto se evidencia en la rutinas que diariamente se realizan con los niños al preguntarles como se sienten, su respuesta se da casi de manera automática y es siempre "bien".

Los resultados de esta actividad demuestran que un porcentaje mínimo tienen un desempeño básico en las competencias emocionales evaluadas.

Figura 7. Resultados actividad diagnóstica




Fuente: Creación propia.

Frente al segundo objetivo específico planteado, que consistía en hacer un reconocimiento de las emociones más frecuentes en los niños tanto en actividades controladas como en actividades cotidianas, se puede evidenciar que el aula es un escenario en el que afloran múltiples emociones y a su vez se constituye en punto de encuentro de las mismas. Dicho

reconocimiento fue posible gracias a los registros del diario de campo que a su vez se apoyaron en las grabaciones y fotografías de lo sucedido con los niños.

En las actividades diseñadas por la investigadora se logra evidenciar que la emoción más frecuente en los niños fue la calma o tranquilidad en los dos primeros momentos de la propuesta, asimilación corporal e interiorización, en las que los ejercicios requerían de quietud o silencio como el manejo de la respiración y las meditaciones. En un principio estas estrategias fueron difíciles de realizar dado que los niños se mostraban bastante dispersos, pero con el paso de las sesiones se logró aumentar el nivel de concentración del grupo en general.

En las actividades correspondientes al momento llamado Fase creativa apareció en mayor medida la alegría, los niños se manifestaron espontáneamente y al tener la posibilidad de crear y expresar a través de su cuerpo, sintieron un ambiente diferente a las rutinas escolares que normalmente se realizan.

En las actividades cotidianas, aparece con frecuencia la ira, en situaciones en las que el niño no obtiene lo que desea, la tristeza al iniciar la jornada cuando se despiden de sus padres y la frustración cuando no pueden completar una actividad de aprendizaje. Ante estos conflictos la docente interviene y les recuerda el ejercicio de la respiración y de este modo obtienen calma.

De esta forma se logra evidenciar que las emociones más frecuentes en los niños son las denominadas básicas descritas por Paul Ekman (1978) y cumplen con estos tres criterios, de todos los señalados por este referente: corta o breve duración, rápido inicio y señales diferenciadas en el rostro. Pero se puede decir que la expresión de dicha emoción varía dependiendo de cada niño teniendo una amplia gama de posibilidades a la hora de actuar. Así pues, algunas respuestas de los niños ante las emociones, abarcaron: evadir la situación, aislarse, gritar, llorar, hablar, jugar, etc.

La expresión emocional se dio en la forma que señala Nussbaum (2008), pues tuvo variaciones dependiendo de la historia individual y familiar del niño, es decir, presenta una base cultural. A través de los ejercicios corporales aparece una emoción de orden superior -la calma o tranquilidad-, lo que implicó para los niños un procesamiento cognitivo de las diferentes situaciones.

De la misma manera se vio reflejado lo planteado por Bisquerra (2014) cuando señala que las emociones negativas tienen un mayor impacto en la vida de la persona, pues los niños se vieron afectados con mayor frecuencia por emociones como la ira o la tristeza. Sin embargo, no dejaron de aparecer las emociones positivas. En las actividades diseñadas por la investigadora se logra observar una disminución de los conflictos y por ende de las emociones negativas en comparación con las actividades cotidianas.

El tercer objetivo específico, que consistía en identificar cómo contribuye la expresión corporal a cada componente de la conciencia emocional, se logró realizar al evaluar la propuesta a través de una presentación teatral en la que se prestó especial atención a dos aspectos: a. Los diálogos construidos por los niños sobre las emociones y b. Las dinámicas que se establecen en el grupo para observar como interactúan los niños, la forma en la que enfrentan sus diferencias y el contacto corporal.

Toma de conciencia de las propias emociones:
El silencio y la quietud son fundamentales para que el niño logre tomar conciencia de sus propias emociones, el hecho de dirigir la atención hacia una determinada sensación con el cuerpo en reposo, le permite al niño enfocarse y lograr concentrarse en lo que esta sintiendo. Igualmente se encuentra una relación entre la capacidad de concentración y la habilidad para tomarse un momento antes de reaccionar en cualquier conflicto, pues el niño siendo consciente de lo que puede ocasionar su emoción decide apartarse o pedir ayuda a la docente.

Dar nombre a las emociones:

Los niños han podido adquirir un vocabulario mas amplio que les ha permitido expresar verbalmente como se están sintiendo, esto se vio reflejado en la construcción de los diálogos de la obra teatral. Por ejemplo D.G. dice “hay momentos en los que yo me siento triste cuando mi mamá se va a trabajar y me deja solo pero yo me pongo a jugar y se me pasa después llega y otra vez estoy feliz”. Las expresiones que los niños asocian a cada emoción posibilita que sea reconocida y etiquetada más fácilmente por ellos. Por ejemplo dicen "Cuando yo siento asco quiero vomitar" "Cuando siento amor doy muchos abrazos". El lenguaje verbal y no verbal asociado a cada emoción fue vivenciado en el contexto cotidiano desde la experiencia de cada niño.

En este punto es importante señalar que cuando las emociones son reconocidas y nombradas por los propios niños, son susceptibles de ser manejadas con mayor destreza por parte del infante.

Comprensión de las emociones de los demás:
La expresión corporal dada a través de sus tres fases ha permitido a los niños ponerse en el lugar del otro, identificándose en él mediante sus movimientos. En general se percibe una mejora en la convivencia del grupo con el paso de las sesiones, aunque los conflictos continúan presentes, las dinámicas del grupo generan que aunque uno de los niños quiera agredir a otro, los demás lo impidan.

Además la intervención de la docente es fundamental porque los niños antes de actuar automáticamente acuden a la mediación de la docente quien les recuerda los ejercicios de relajación.

### 6.1.2. Conclusiones.

Abordar pedagógicamente una serie de estrategias y competencias que se salen del currículo establecido implica confrontar unos esquemas institucionales que se han consolidado por años y que se han convertido en identidad de la escuela, sin embargo, dados los recientes cambios implantados por la globalización, el neoliberalismo y la sociedad de la información, se deben hacer nuevas apuestas que consideren las características de los niños de una nueva generación.

Igualmente dentro del ejercicio docente se debe replantear y reconocer la transformación que tienen los conceptos. Para esta investigación se re-significó el concepto de expresión corporal, pasando de ser comprendido como un elemento propio del área de educación física basado en la espontaneidad infantil, a ser la base para propiciar la conciencia. Es un deber del docente convertirse en un investigador multidisciplinar de modo tal que pueda hacer uso de distintos conocimientos provenientes de múltiples campos en la búsqueda de soluciones para un problema.

A través de la expresión corporal el cuerpo ha dejado de ser un mecanismo de violencia para ser un mediador de convivencia. El contacto corporal ha pasado de ser agresivo a ser conciliador. Los niños comprenden que las emociones son inevitables y se encuentran en casi todas las situaciones de la vida pero ahora encuentran otras formas de abordarlas, como apoyarse en sus compañeros, dialogar o pedir ayuda a la docente.

Se puede decir que las emociones son susceptibles de ser educadas y la conciencia emocional es el primer paso para este proceso que debería ser prioridad en el contexto educativo a lo largo del ciclo escolar. En el caso de esta investigación se validó la perspectiva de Nussbaum (2008), quien señala que es posible educar las emociones a

diferencia de lo señalado por Ekman (1978) quien afirma que estas son innatas y automáticas.

La educación emocional, en esta tesis se vio como un proceso madurativo como reconocido por Nussbaum (2008), el cual no se puede dar sin que el niño tome conciencia de que las emociones son parte de sí mismo. Tomar conciencia de las propias emociones, darles nombre y comprender las de los demás, permite concebir al niño como un sujeto holístico y reconocerlo como una unidad en la que emociones y cuerpo están en armonía.

Referencias


Ballus, M. (2015). Educación emocional a través de la vivencia corporal en niños del segundo curso del segundo ciclo de educación infantil. Universidad Internacional de la Rioja, Barcelona.

Bericat, E. (2012). *Emociones*. Revista electrónica Sociopedia.isa .

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa. Vol. 21* Núm. 1. Murcia (España).

Bisquerra, R., & Perez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI , 10,* 61-82. España.

Bisquerra, R. (2014). Viajar al universo de las emociones.

Bonilla E, Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. Ediciones Uniandes. Bogotá.

Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: El Buho.

Chaves, O. (2017) Política pública y política educativa: Una reflexión sobre el contexto. *Educación y Ciudad No 33* pp. 13-28. Bogotá.

Darwin, Ch. (1873): The expression of emotions in animals and man. N.Y. Appleton. Traducción al castellano en Madrid: Alianza, 1984.

Eines, J. Mantovani A. (2008). Didáctica de la dramatización. El niño sabe lo que su cuerpo puede crear. Editorial Gedisa. Barcelona (España).

Ekman, P., Friesen, W.V. (1978). Facial action coding systems. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Espinel, K. (2017). Conciencia sensible en la educación física. Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.

Flórez López, J. R. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Revista Academia & Derecho, 7 (13)*, 309-332.

González, V. (2009). Palabras en la guerra. *Comunicación y Ciudadanía*. Bogotá Universidad Externado de Colombia.

Herrezuelo, M. (2014) El desarrollo del lenguaje oral de 3 a 6 años y sus principales trastornos. Universidad de Valladolid. España.

Hernández, S (2006). *Metodología de la investigación*. INTERAMERICANA EDITORES. México D.F.

Jiménez, F. (2012) Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia vol.19* no.58 Toluca ene./abr. Universidad de Granada, España.

López, D (2017). *Revista Ratio Juris* Vol. 12 N.º 24. Medellín Colombia. Universidad Autónoma Latinoamericana. UNAULA ISSN 1794-6638

Lugo, I. (1976) Teatro emocional, El Teatro como herramienta integradora. Disponible en: http://gestaltnatural.blogspot.com/p/teatro-emocional.html

Luque, G. (2016). La técnica Alexader y John Dewey: propuesta para una educación corporal. *Revista Internacional de Filosofía*, Suplemento 5, 827-836 ISSN: 1130-0507 (papel) y 1989-4651 (electrónico) http://dx.doi.org/10.6018/daimon/269121

Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México D.F.: Trillas.

Martínez, M. Sánchez, R. (2011) Evaluación Multimétodo de la Expresión Emocional Multimethod Evaluation of Emotional Expression. *RIDEP* Nº 31 · VOL. 1 · http://www.aidep.org/03_ridep/R31/R31%20art1.pdf

Médicos Sin Fronteras (MSF) (2013). Las heridas menos visibles: Salud mental, violencia y conflicto armado en el sur de Colombia. Disponible en: https://www.msf.es/sites/default/files/legacy/adjuntos/Informe-Colombia_Junio-2013.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Competencias Laborales Generales Articulación de la educación con el mundo productivo. Aportes para la construcción de currículos pertinentes. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2011) Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas.

MEN (2016). Derechos Básicos del Aprendizaje DBA para el grado Transición.

Ministerio de Salud (1993) Resolución 8430.

Montañés, J. Montañés, M. y Bartolomé, R.: (2012.) Conociendo mindfulness. en ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* Nº 27,

Montoya, I., Ordóñez, A., & González, R. (2016). Conciencia emocional en la infancia y su relación con factores personales y familiares. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*.

Moñivas, A., García-Diex, G., García-de-Silva, R. (2012). *Mindfulness (atención plena): concepto y teoría*. Portularia, XII, 83-89. doi:10.5218/prts.2012.0009

Mora, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación 29(2),* 77-97

Moya, A. (2018) Colombia está enferma de violencia cultural. Periódico El Espectador. Disponible en: https://www.elespectador.com/opinion/colombia-esta-enferma-de-violencia-cultural-columna-737386

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. (A. Maira, Trad.) Madrid, Espana: Paidos.

Ordás, N. (2008). *Conflicto y violencia cultural en Colombia*. Medellín: Corporación Correcaminos.

Ovalle, L. P. (2010). Construcción Social del Narcotráfico Como Ocupación. *Revista CS de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Baja California Icesi(5), 92-122. doi:http://dx.doi.org/10.18046/recs.i5.453

Pardo León, J. (2018). Transformaciones estéticas: la narcocultura, la producción de valores culturales y la validación del fenómeno narco. *Revista de investigación en el campo del arte, 13 (24)* pp. 400-409. DOI: https://doi. org/10.14483/21450706.13534 (Bogotá)

Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (2014). International handbook of emotions in education. New York: Routledge.

Penchansky, M. Eidelberg, A. (1980) *La expresión corporal en la escuela primaria; un recurso didáctico*. Front Cover.. Editorial Plus Ultra.

Rincón, O. (2009). Narco.estética y Narco.cultura en Narco.lombia. *Revista Nueva Sociedad (22)*, pp. 147-163. Bogotá

Rodríguez Jiménez, R. M., Caja López, M., Gracia Parra, P., Velasco Quintana, P. J., & Terrón López, M. J. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria , 11* (1), 213-241.

Romero, R. (1999). La Expresión y comunicación corporal en Educación Física. Granada: Asociación para el desarrollo de la Comunidad Educativa en España y Grupo Editorial Universitario.

Ruedas M. Ríos, M. Nieves F. (2009) Epistemología de la investigación cualitativa en educación desde una perspectiva compleja *EDUCERE*. – 4910. 13, Nº 46. 627- 635 http://www.redalyc.org/pdf/356/35613218008.pdf

Tijaro, A. (2015). Repensar el lenguaje para la paz. *Revista Interacción*. No. 57 Medellin Colombia.

Torrents Martin, C., Mateu Serra, M., Planas Anzano, A., & Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte , 20* (2), 401-412.

Unseld, P. (2011). Vivimos como nos movemos. *Integración Corporal*. Disponible en: https://feldenkrais open.es/pdf/cuerpomente2011.pdf

Urrea, D. (2006) El delito emocional en Colombia. *Revista Justicia*. Universidad Simón Bolívar . No. 11.

Vargas, O. (2000). El neoliberalismo: Principios Generales. *Temas Sociales* n.21 La Paz (Bolivia).

Vicente, S. (2012) La discapacidad intelectual y los problemas de conducta. Incidencia diferencial entre el alumnado. Trabajo fin de máster Universidad Internacional de La Rioja

# ANEXOS

## ANEXO 1. Consentimiento informado

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**
**PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES**

**Proyecto de investigación Diseño de una estrategia pedagógica basada en la expresión corporal para el desarrollo de la conciencia emocional en los niños de preescolar de la Institución Educativa José Joaquín Casas de Chía**

INSTITUCION EDUCATIVA OFICIAL TECNICA JOSE JOAQUIN CASAS CHÍA

Yo, _____
Mayor de edad, madre ( ), padre ( ), acudiente ( ), representante legal del estudiante ( )

---

de ____años de edad, hemos sido informados del proyecto de investigación DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA BASADA EN LA EXPRESIÓN CORPORAL PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE PREESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ JOAQUÍN CASAS DE CHÍA proyecto que orientó la profesora Yeidy Alexandra Gil en el año 2019 para optar el título de magister en educación**,** donde aparecen fotos de sus hijos en actividades académicas.

Luego de haber sido informados sobre las condiciones de participación del(a) niño(a)_____

---

en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendida en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:
La participación de _____en esta investigación no tendrá repercusiones o consecuencias en sus actividades, evaluaciones o calificaciones en el curso.
La participación del l(a) niño(a) en la investigación no genera ningún compromiso econonómico, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
No habrá repercusiones para el (la) niño(a) o representante en caso de no autorizar su participación.
La participación del (la) niño(a) en esta investigación no representa un riesgo para su integridad física o mental.
La identidad del(la) niño(a) será protegida y las fotos se usarán únicamente para ilustrar el trabajo pedagógico y didáctico realizado.
Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria _____doy (damos) consentimiento, para la participación de mi hijo(a) familiar ( ) o representado ( ) en la investigación.

Lugar y Fecha, _____

_____
Firma de la madre, padre, acudiente o representante legal.
c.c. No.

## ANEXO 2. Cuento El arbolito enano. Humberto Jarrin.

En medio de un bosque tan bonito como éste, vino al mundo un arbolito. ¿Quién será este personaje?

Lo primero que vio apenas se asomó curioso al cielo, fue a sus compañeros, unos árboles muy altos, tan altos que la mirada no le alcanzaba para llegar hasta sus copas. Desde entonces el arbolito quiso ser como ellos, uno entre los grandes. **Preguntas guía** ¿Cuál crees que es sueño del arbolito?

En su esfuerzo por elevarse, se ayudaba para que el día soñado llegara lo más pronto posible. Con sus raíces inquietas rascaba con amor la tierra donde estaba plantado; las abría y estiraba cuanto podía, para ganar más terreno en el que pudiera apoyarse. **Preguntas guía** ¿Crees que el arbolito cumplirá su sueño? ¿El arbolito está haciendo algo para cumplir su sueño?; ¿Qué está haciendo

Y llegó el momento: en que el arbolito debía elevarse. Con emoción y suspirando, como si fuera a volar, el arbolito se preparó para alcanzar las alturas y... ¿Qué pasó? Apenas subió unos centímetros, pero el arbolito dejó de crecer. **Preguntas guía** ¿Cómo crees que se siente el arbolito en este momento? **Preguntas guía** ¿Se cumplió el sueño del arbolito? Preguntas guía de la identificación de emociones: ¿Cómo crees que se siente el arbolito ahora que termino su alargamiento?

—¿Oye, qué te pasa? ¿Tan rápido se te acabó la cuerda? –le preguntó algún árbol gigantón, burlándose. —Eres medio raro. Y parece que de ahí no vas a pasar –le decía otro, mortificándolo. —A lo mejor, ni árbol es, apenas será un arbusto –decían entre ellos. Y se meneaban de la risa moviendo sus altas ramas, mientras el arbolito los oía en silencio. **Preguntas guía** El árbol gigantón le dice al arbolito: “Eres medio raro. Y parece que de ahí no vas a pasar” ¿Qué quiere decirle el árbol gigantón al arbolito?

Sus amigos los animales dispuestos a ayudarlo, al verlo tan afligido, armaron un plan. Todos trabajarían en equipo para garantizar que el agua, el alimento y la limpieza hicieran

crecer al arbolito. **Preguntas guía** Después del plan ejecutado por sus amigos ¿Cómo crees que se siente el arbolito?

Luego de una dura tarea, él arbolito quedó ¡impecable! De buen ánimo y muy agradecido dijo: "A crecer, pues". Y efectivamente el arbolito creció... Pero no hacia arriba, sino hacia los lados. Las ramas se inclinaron y el tallo cedió ante el peso, alargándose en tramos retorcidos. Quedó entonces un árbol robusto pero igual de pequeño. **Preguntas guía** ¿Se cumplió el plan pactado por los amigos? Si la respuesta es negativa pregunte: ¿En qué vario el plan?, ¿El resultado del plan era lo esperado por el arbolito y sus amigos?

Además, los árboles grandes no paraban de burlarse. —Es un árbol enano, y enredado –decía uno. —¿Árbol? No me hagas reír que se me caen las hojas ¡Ni siquiera es eso, es apenas una mata! –se burlaba el de más allá. —¡Es un matojo!, ¡jo, jo, jo! –y se reían en coro. Preguntas guía de la identificación de emociones ¿Cómo cree que se siente cuando el arbolito escuchaba decir a sus compañeros Es un árbol enano y enredado Es sólo un matojo Los amigos acudieron de nuevo en su ayuda. Un topo muy viejo y muy sabio, propuso: —Lo podríamos enderezar mediante dos procedimientos simultáneos, uno aéreo y el otro terrestre. Así: los pájaros, agarrándose de las ramas, lo levantarían; los demás, apoyándose en tierra, lo empujarían en la misma dirección. Sumando ambas fuerzas el arbolito quedaría derecho. —¡Excelente idea! –celebraron todos. **Preguntas guía** ¿En qué consistente el plan? ¿Qué busca el topo y sus amigos con este nuevo plan? ¿Crees que el arbolito está de acuerdo con este nuevo plan?

—A la una... a las dos... y a las... ¡tres! Los pájaros apretaron sus picos y patas a las ramas y levantaron; los animales terrestres pusieron sus garras en su tronco torcido y empujaron. ¡Arriba! El esfuerzo fue enorme; tanto que plumas, hojas y pelos flotaron confundidos en el aire. El arbolito sintió miedo y, de pronto, comenzó a gritar: —¡Por favor, paren, paren! Van a arrancarme. —¡Paren, paren! –ordenó el topo coordinador. **Preguntas guía** ¿Crees que esté es un buen plan? ¿Crees que los animales, amigos del arbolito, confían en su nuevo

plan? ¿Qué sucede si fracasan? El plan ha fracasado ¿Crees que deben seguir intentando un nuevo plan?

Un sapo testigo de todo el alboroto, saltó para decir:
—¿No les parece que ya es hora de aceptar las cosas como son?
—Cierto –dijo el arbolito–, esto es una misión imposible, y tendré que resignarme.
—No es eso lo que quiero decir –replicó el sapo–. Sólo digo que debemos aceptarnos como somos. De mí, por ejemplo, esos grandulones dicen que soy feo. ¿Y? Soy como soy, y así me acepto y me aceptan mis amigos. Tal vez la Madre Naturaleza tuvo sus razones para hacerte así, arbolito.
**Preguntas guía** ¿Qué intenta decirle el sapo al arbolito con la frase "No les parece que ya es hora de acertar las cosas como son"

¡Vean ustedes! ¡Ni que fuera brujo el sapo! A la mañana siguiente muy temprano el cielo se llenó de nubes espesas y en la tarde la oscuridad lo cubrió todo. Presintiendo lo que vendría, todos los animales fueron a refugiarse lejos del bosque donde tenían sus casas… cuando menos se pensaba, en medio de los truenos, se vino un aguacero tan fuerte que en un instante se convirtió en una terrible tormenta. Los vientos violentos huracanados se ensañaron con lo que encontraron a su paso, en especial con los árboles, a los que movían como péndulos, y los feroces rayos (que gustan de agarrarse de las cosas altas) se chocaban contra sus copas con rabia y furia, incendiándolas. En medio del bosque destruido sólo el árbol más fuerte quedó en pie. **Preguntas guía** ¿Crees que el arbolito entendió el mensaje del sapo? ¿Cómo te diste cuenta que el arbolito entendió el mensaje?

Cuando regresaron los animales encontraron temblando de miedo y de frío al único sobreviviente: el arbolito enano, quien por sus enormes y enredadas raíces había logrado mantenerse en pie. Apenas los vio, su estado de ánimo cambió. Comprendió que su copa frondosa y despeinada, pero viva, era ahora el único refugio para sus amigos damnificados. **Preguntas guía** ¿Cómo cree que se siente el arbolito al ver a sus amigos? El arbolito estaba contento al ver a sus amigos ¿cómo crees que se sentían los amigos al ver al

arbolito?

ANEXO 3. Fotografía padres de familia en socialización de la investigación y firma de consentimientos informados.

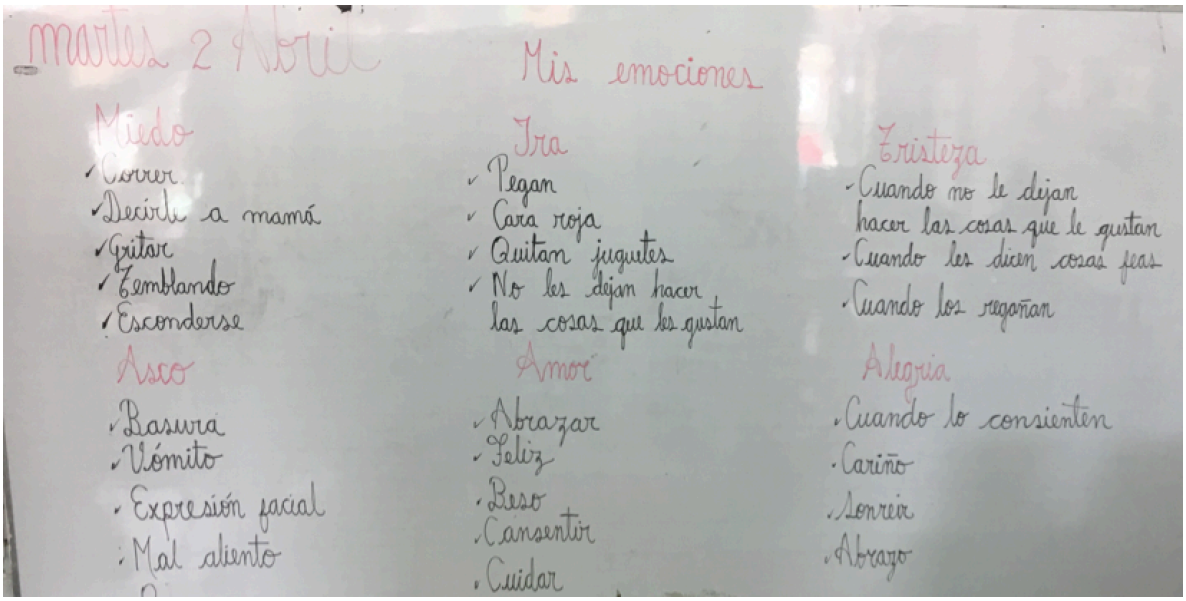
ANEXO 4. Fotografía sesiones de respiración.

ANEXO 5. Fotografía sesión Body Scan

ANEXO 6. Fotografía sesión movimientos conscientes.

ANEXO 7. Fotografía sesión teatro emocional.

ANEXO 8. Fotografías actividad evaluativa.


martes 2 Abril
Mis emociones
Miedo
Correr
Decirle a mamá
Gritar
Temblando
Esconderse
Asco
Basura
Vómito
Expresión facial
Mal aliento
Ira
Pegan
Cara roja
Quitan juguetes
No les dejan hacer las cosas que les gustan
Amor
Abrazar
Feliz
Beso
Consentir
Cuidar
Tristeza
Cuando no le dejan hacer las cosas que le gustan
Cuando les dicen cosas feas
Cuando los regañan
Alegria
Cuando lo consienten
Cariño
Sonreir
Abrazo